

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARLENE DE FÁTIMA GONÇALVES

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FRAGMENTOS DA
PRÁTICA EM RELATOS ESCRITOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

CURITIBA

2018

MARLENE DE FÁTIMA GONÇALVES

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FRAGMENTOS DA
PRÁTICA EM RELATOS ESCRITOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso
Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra Adriane Knoblauch

CURITIBA

2018

TITULIA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIRI IOTECAS/UFPR-BIRI IOTECA DO CAMPUS REFRIGIÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 91780
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Gonçalves, Marlene de Fátima

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : fragmentos da prática em
relatos escritos de professoras alfabetizadoras / Marlene de Fátima Gonçalves.
– Curitiba, 2018.
150f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientador: Prof.ª Dra Acriane Knobleuch
Inclui referências

I. Professores alfabetizadores – Formação. 2. Alfabetização. 3. Pacto
Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I. Universidade Federal do Paraná.
II. Título.

CCD 370



UFPR 175
ANOS DE HISTÓRIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARLENE DE FÁTIMA GONÇALVES**, intitulada: **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FRAGMENTOS DA PRÁTICA EM RELATOS ESCRITOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**, 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, 25 de Setembro de 2018.


ADRIANE KNOBLAUCH(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ISABEL MELERO BELLO(UNIFESP)


CARLOS ROBERTO VIANNA(UFPR)

Aos meus filhos Francieli, Camila e Luan pelo amor dedicado e pelo respeito aos meus momentos de introspecção e isolamento.

Aos meus pais João e Avelina, às minhas irmãs e amigas por compreenderem todas as ausências.

Ao meu neto Joaquim por presentear-me com razões infinitas para seguir em frente.

Ao Moacir pelas ansiedades apaziguadas, pela parceria nas leituras e pelas xícaras de café partilhadas.

Aos colegas de trabalho por toda solidariedade.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Adriane Knoblauch, pela paciência e gentileza com as quais me conduziu neste processo de crescimento acadêmico e profissional.

À professora Cleusa Valério Gabardo, pela generosa acolhida que possibilitou meus primeiros passos como pesquisadora.

Aos colegas e professores da linha da Cultura, Escola e Ensino da UFPR, pelos momentos significativos de partilha, aprendizado e superação.

À professora Isabel Melero Bello e ao professor Carlos Roberto Vianna, pelas valorosas contribuições que ajudaram a formatar o quadro final dessa pesquisa.

Às alfabetizadoras pnaiquianas, que figuraram na minha escrita como elemento fundamental.

À Deus, que em seu amor infinito tem provido meu caminho com as oportunidades de crescimento.

RESUMO

O presente estudo teve como foco a análise de 101 relatos de experiência produzidos por professoras Alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre os anos de 2013 e 2017. O objetivo foi verificar se as atividades relatadas pelas professoras contemplaram conhecimentos abordados durante as formações e em que medida essas práticas efetivadas em sala de aula se aproximam dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa. Foram destacados os eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística como categorias de análise. Durante a pesquisa foram analisados documentos oficiais referentes às políticas públicas de formação de professores e cadernos de estudos do Pacto. Contribuíram para a análise: os estudos de Bakhtin, Freire e Giroux, sobretudo no que se refere à importância de dar voz aos professores; os textos de Cunha e Ostetto no que se refere à importância do registro escrito e textos de autores da área de Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Como resultados destaca-se que os relatos trazem evidências significativas de um trabalho voltado para a garantia dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa. Embora algumas ausências tenham sido pontuadas, é possível afirmar que houve a compreensão, por parte das alfabetizadoras, sobre a importância: do lúdico no período da alfabetização; dos espaços de interação entre as crianças; do trabalho planejado com a oralidade; das escritas significativas desde o primeiro ano de escolarização; de uma reflexão sistematizada sobre a língua a partir de situações de ensino contextualizadas; de a literatura se fazer elemento rotineiro em sala de aula; de o processo de alfabetização ocorrer de forma conjunta à ampliação do letramento. Considerando que os relatos foram produzidos durante o período de formação e representaram tarefas no contexto do programa, não evidenciam, necessariamente, práticas efetivas e recorrentes de sala de aula, mas, indicam que houve a compreensão das Alfabetizadoras sobre as diferentes possibilidades de trabalho com a alfabetização nas quais o lúdico pode atuar como fio condutor do processo de ensino.

Palavras chave: PNAIC. Formação do professor alfabetizador. Relatos de experiência. Escrita e construção de identidade profissional.

ABSTRACT

The present study focused on the analysis of 101 experience reports produced by literacy teachers participating in the National Pact for Literacy in the Right Age, under the coordination of the Federal University of Paraná (UFPR) between 2013 and 2017. The objective was to verify if the activities reported by the teachers contemplated the knowledge approached during the formations and to what extent these practices carried out in the classroom approach the Rights of Learning in Portuguese Language. The following areas were highlighted: reading, production of written texts, orality and linguistic analysis as categories of analysis. During the research, official documents were analyzed regarding the public policies of teacher education and study books of the Pact. Contributed to the analysis: the studies of Bakhtin, Freire and Giroux, especially as regards the importance of giving voice to teachers; the texts of Cunha and Ostetto regarding the importance of written registration by the teacher and texts of authors of the area of Literacy and teaching of the Portuguese Language. As results, it is highlighted that the reports bring significant evidence of a work aimed at guaranteeing the Rights of Learning in Portuguese Language. Although some absences have been observed, it is possible to affirm that there was an understanding by of literacy teachers of the importance of: the ludic during the literacy period; of the spaces of interaction between children; of planned work with orality; of significant writing since the first year of schooling; of a systematized reflection on the language from contextualized teaching situations; of literature to become a routine element in the classroom; of the alphabetization process to take place in conjunction with the literacy enlargement. Considering that the reports were produced during the training period, and were tasks in the context of the program, they do not necessarily show effective and recurrent classroom practices, but, they indicate that there was an understanding of Literacy Teachers about the different possibilities of working with literacy, in which the playful can act as the guiding thread of the teaching process.

Keywords: PNAIC. Teacher literacy training. Experience reports. Registration and construction of professional identity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELATOS DOS ALFABETIZADORES A	24
QUADRO 2 - RELATOS DOS ALFABETIZADORES B	25
QUADRO 3 - NÚMERO DE RELATOS POR ALFABETIZADORA	98
QUADRO 4 - CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO LEITURA	102
QUADRO 5 - CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	113
QUADRO 6 - CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO ORALIDADE.....	121
QUADRO 7 - CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	127
QUADRO 8 - CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	128

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PORCENTAGEM DE RELATOS POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	99
GRÁFICO 2 – EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPLADOS NOS RELATOS	100
GRÁFICO 3 – ÁREAS DO CONHECIMENTO ABORDADAS NOS RELATOS	101
GRÁFICO 4 – PRESENÇA DA LEITURA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA	106
GRÁFICO 5 – PRESENÇA DA LITERATURA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA	109
GRÁFICO 6 – TEXTOS ESCRITOS IDENTIFICADOS NOS RELATOS	116
GRÁFICO 7 – PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	117
GRÁFICO 8 – REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL	119
GRÁFICO 9 – ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA	131

LISTA DE SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAEDV	Centro de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa no Ceará
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático PNLD
PNME	Programa Novo Mais Educação
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	22
2.1 DIREITOS DE APRENDIZAGEM	26
2.1.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Componente Curricular Língua Portuguesa	29
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA	33
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9394/96 (LDB)	38
3.2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	43
3.2.1 PROFA – Programa de Formação do Professor Alfabetizador.....	49
3.2.2 Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação.....	53
3.2.3 PAIC – Pacto pela Alfabetização na Idade Certa	58
3.2.4 PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	60
3.2.5 PROFA, Pró- Letramento, PNAIC: algumas considerações	66
3.2.6 O PNAIC e o ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização	70
3.2.7 Relatos de experiência no contexto do PNAIC.....	76
3.2.8 Relatos dos orientadores de estudos	80
3.2.9 O contexto de produção dos relatos dos alfabetizadores	86
3.2.10 Registro, reflexão e construção de identidade	89
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	98
4.1 EIXO LEITURA.....	102
4.2 EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	113
4.3 EIXO ORALIDADE	120
4.4 EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

Conclui o curso de Magistério em 1997, iniciando, já no ano subsequente, a carreira como alfabetizadora no município de Fazenda Rio Grande. No mesmo período iniciei o curso de Letras na Universidade Federal do Paraná.

Atuei nos municípios de Curitiba, São José dos Pinhais e Araucária, onde trabalho atualmente. Sempre lecionei em escolas públicas de periferia, com ingresso por meio de concurso público.

Desde o princípio, compreendi que ensinar era uma tarefa complexa e instigante. Uma profissão que requeria estudos e formação intermitente. A alfabetização, meu campo principal de atuação, parece um trabalho sempre inacabado, sempre em liames de continuidade e ampliação. Atuei em outros anos de escolarização, mas, em nenhum deles percebi com tanta nitidez o avanço de uma criança no processo de aprendizagem. Também, nunca consegui dissociar do encantamento com o grupo de alfabetização a frustração causada pela incapacidade de promover a aprendizagem de todas as crianças.

Escolas de Ensino Público Fundamental, principalmente as localizadas nas periferias das cidades, concentram um grande número de alunos que, mesmo não tendo diagnosticado nenhum distúrbio de aprendizagem, só se alfabetizam após um longo período de permanência no espaço escolar. De acordo com Ferreiro “o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população” (FERREIRO,1986 apud. AZENHA, 1998, p.35).

Não demorei muito para constatar a veracidade das palavras da autora. Já no início da carreira como alfabetizadora fui capaz de perceber três grupos distintos de alunos nas minhas turmas de alfabetização: 1- alunos que aprendem “normalmente” pela interação e mediação promovidas no cotidiano da sala de aula; 2- alunos oficialmente inclusos que sempre requerem algum tipo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), estratégias diversificadas e mais tempo para aprendizagem em sala de aula; 3- alunos não inclusos oficialmente e que apresentam muita dificuldade na apropriação da leitura e da escrita, demandando um tempo mais amplo para a aprendizagem. O primeiro grupo caminha com alguma linearidade e não motiva grandes preocupações: desde que o trabalho seja bem planejado a partir de objetivos claros, a aprendizagem acontece. O segundo grupo,

embora necessite de mais recursos didáticos e mediação individualizada com maior constância que o primeiro, também não é motivo para alarde, uma vez que conta com o atendimento de outros profissionais especializados, além do regente de turma, e traz um esboço oficial dos limites e possibilidades de avanço no ensino regular. O terceiro grupo, segundo meu olhar de alfabetizadora, é o mais preocupante: por que essas crianças demoram tanto para se apropriar da língua escrita se, de acordo com a avaliação de especialistas, não apresentam nenhum distúrbio de aprendizagem?

Pude observar que esse último grupo, quase que via de regra, tem em comum uma realidade social pouco abastada e não usufrui de muitas situações alfabetizadoras no período pré-escolar.

De acordo com Guimarães e Stoltz (2008), quando ingressa nas instituições de educação formal, a criança já traz na bagagem, em menor ou maior grau, algum conhecimento sobre a língua escrita e algum nível de compreensão meta-cognitivo. Conhecimentos esses que vão se construindo e ampliando cada vez mais na interação com os outros e com a língua escrita dentro do espaço escolar.

Ferreiro e Teberosky (1999) e Cagliari (2009), lembram que a criança das classes sociais mais altas normalmente vivencia ricamente a lectoescrita muito antes do ingresso no Ensino Fundamental: através das histórias que são lidas para ela, da manipulação de diferentes aportes textuais, das brincadeiras com lápis, papel, borracha etc. Ela tem, ainda, a oportunidade de observar o comportamento dos leitores com os quais convive e, normalmente, tem a atenção despertada desde cedo para a consciência a respeito dos sons da fala. De acordo com os autores, é por esses motivos, também, que vivencia com mais sucesso o período inicial da escolarização.

Entendi, desde os primeiros anos de magistério, a necessidade de considerar que a criança oriunda das classes sociais mais baixas nem sempre recebe os mesmos estímulos no período pré-escolar – de acordo com Lima (2002), não porque pais pobres e iletrados desvalorizem a educação escolar dos filhos, mas, porque têm recursos escassos para participar dela. Aprendi que essa impossibilidade de a família melhor conduzir o aprendizado no período que antecede a escolarização, acaba favorecendo para que uma considerável parcela de alunos ingresse nas instituições formais de ensino com pouca ou nenhuma experiência de

reflexão sobre a língua e que, para muitos, o acesso ao código escrito só é possível após uma lenta e difícil caminhada (AZENHA, 1998).

Pensar estratégias de ensino que se adequassem às reais necessidades deste grupo de crianças pareceu-me fundamental. Por meio de pesquisa e leituras percebi que não estava sozinha neste processo. Estudos apontavam que não era pequeno o número de aprendizes que fracassavam nas classes de alfabetização das escolas públicas de periferia, em todo território brasileiro (Soares, 2008). Num texto publicado em 2010, Kramer alerta para o fato de que “a alfabetização tem se consolidado entre nós como um problema social, um impasse, um obstáculo de difícil superação: o Brasil ainda é um dos dez países com índice mais alto de analfabetismo em todo mundo” (KRAMER, 2010, p.13).

Muitas das crianças para as quais lecionei ajudaram a encorpar as estatísticas desoladoras do quadro da alfabetização brasileira. A preocupação em preencher as lacunas que entravavam o ensino/aprendizagem da língua escrita dos meus alunos me impulsionou na busca por estratégias diversificadas. Fiz do lúdico e do concreto a base de apoio para o trabalho com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Constatei que quanto mais punha os alunos em movimento, dentro e fora da sala de aula, melhor eles aprendiam e menos faltavam às aulas. Porém, hoje reconheço quantas das lacunas não fui capaz de preencher e atribuo parte do meu insucesso à inexperiência, à falta de orientação com relação aos objetivos de aprendizagem das crianças, às definições de estratégias de trabalho antes de ter clara a meta a ser alcançada.

Meu encontro com a alfabetização foi a descoberta de um ideário profissional. Assim que percebi a inconsistência da minha formação inicial, passei a buscar, em cursos de formação continuada ofertados nas redes onde atuei, em outros de iniciativa particular e principalmente por meio de leituras específicas da área de alfabetização, entender melhor os diferentes processos por meio dos quais as crianças aprendem e quais as metodologias de ensino são mais adequadas para os anos iniciais de escolarização.

Neste processo de formação fui sentindo-me cada vez mais segura com relação à prática em sala de aula e cada vez mais isolada dos colegas pela mesma prática que, embora eficaz do meu ponto de vista, não despertava o interesse dos meus pares nas escolas onde atuava.

Com relação aos cursos de formação continuada percebi que havia um obstáculo dificultando o avanço das questões tratadas: a falta de continuidade. Um aspecto abordado em determinada formação, não era retomado nas formações ulteriores. Propostas de atividades sugeridas pelos formadores para serem efetivadas em sala de aula, não voltavam à tona para discussão. Cada formação era independente da anterior, mesmo em se tratando de um grupo singular, com dificuldades e ansiedades similares.

Em 2006, o Governo Federal instituiu através da lei 11.274/2006 o Ensino Fundamental com duração de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos, objetivando, entre outras coisas, “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p.7). O parecer CNE/CEB 6/2005 estabelece que

Nas redes públicas Estaduais e Municipais a implantação deve considerar o regime de colaboração e deverá ser regulamentada pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, que deverão empenhar-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos com o objetivo de se implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo e estabelecendo, de forma consequente, se a primeira série aos seis anos de idade se destina ou não à alfabetização dos alunos (BRASIL/CNE, 2005).

O documento enfatiza que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem ser destinados à alfabetização.

Este ano a mais, inserido na base do ensino, pedia uma reorganização curricular. Reorganização essa que precisava atentar cuidadosamente para o perfil do novo educando que passava a ser atendido nas escolas públicas brasileiras, seus anseios, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem. A simples inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental não traria melhorias na qualidade do ensino. Se fazia necessário um trabalho consistente na construção e resgate dos pré-requisitos necessários para que o educando pudesse acessar com qualidade ao código escrito, dentro de uma dinâmica que possibilitasse as múltiplas formas de letramento, num ambiente onde o ideário respeitasse, também, o viver a infância.

Nos espaços educacionais surgiram algumas questões relevantes: Como definir as metas para este primeiro ano de educação escolar? Olhar para a criança de seis anos pelo prisma da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental? A criança deveria ou não ser alfabetizada no primeiro ano?

Essa criança, atendida até então na Educação Infantil, necessitava de cuidado, atenção, afeto; necessitava aprender por meio do brincar e da brincadeira; necessitava de diferentes formas de interação com seus pares e de espaço adequado para se desenvolver plenamente. Uma vez que a criança era a mesma, suas necessidades também não poderiam ser outras. Cabia, então, à escola encontrar os meios adequados para melhor atendê-la. Kramer (2007) observou que o processo de inclusão da criança de seis anos, requeria um diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Teoricamente, o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não era nem a pré-escola nem a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. No entanto, na prática de muitas escolas, foi brindado com a transposição dos conteúdos ou da pré-escola ou da primeira série do antigo sistema.

A falta de clareza sobre o quê ensinar e como ensinar obrigava o professor alfabetizador a atuar baseado nas experiências vivenciadas e aprovadas por ele próprio ao longo da carreira, ainda que os alunos atendidos fossem de faixa etária diversa da qual estava habituado. Experiências singulares de formação e atuação moldaram práticas díspares, com objetivos de ensino também diferenciados para o primeiro ano do Ensino Fundamental. No município de Araucária, por exemplo, foi possível observar, numa mesma escola, turmas concluindo o primeiro ano sem que a maioria das crianças fosse capaz de construir a imagem mental das letras, enquanto que outras já contavam com crianças no nível silábico-alfabético, ou seja, já registravam a identificação de algumas sílabas, embora não tivessem ainda o domínio de todas as correspondências grafofônicas (FERREIRO e TEBEROSKI, 1999).

Em 2012 o MEC instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acordo formal entre Governo Federal, estados, municípios e entidades com o objetivo de assegurar a alfabetização para todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O programa, constituído por um conjunto integrado de ações, contou com a formação continuada de professores alfabetizadores como eixo principal (BRASIL, 2012) e teve relação com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Particpei do processo seletivo para Orientadores de Estudos do PNAIC no meu município, e iniciei as formações sob orientação do grupo de Formadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em dezembro de 2012. No início de 2013,

fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de Araucária para compor o grupo de Alfabetização, coordenando as ações do Pacto no Município. As funções de coordenadora eram organizacionais: garantir o espaço para as formações, acompanhar a frequência, orientar o acesso à plataforma virtual de trabalho, etc. Mesmo assim, por interesse pessoal da alfabetizadora que nunca deixei de ser, acabei me envolvendo, conjuntamente com os Orientadores de Estudos, na reorganização dos conteúdos para o trabalho com os alfabetizadores no município. Reorganização necessária devido à diferença na distribuição da carga horária pelas quais passavam Orientadores e Alfabetizadores.

Em 2014, fui aprovada no processo seletivo da UFPR e passei a atuar como Formadora de Orientadores de Estudos.

A UFPR realizou, desde 2012, encontros periódicos com o grupo de Formadores para definir os conteúdos do curso e as estratégias de trabalho. As formações tiveram como base os Cadernos de Estudos produzidos por especialistas em parceria com as Universidades participantes do Programa. Os Orientadores de Estudos (professores alfabetizadores e/ou pedagogos, selecionados pelos municípios que aderiram ao Pacto) deslocavam-se até Curitiba para as semanas de formação. Em 2014, ano da minha inserção no grupo, trabalhamos em parceria de Formadores: um de Língua Portuguesa e outro de Matemática.

Durante os encontros com os Orientadores de Estudos eram realizadas discussões e reflexões sobre os textos selecionados. As estratégias diversificadas de trabalho punham o grupo para pensar, debater e produzir materiais a fim exemplificar possibilidades de práticas alfabetizadoras interdisciplinares.

Muitas das estratégias de trabalho experimentadas pelos Orientadores nos encontros em Curitiba eram, também, desenvolvidas por eles, conjuntamente com os Alfabetizadores nos municípios. Após as discussões sobre determinado aspecto referente à alfabetização, eram definidas atividades para serem realizadas em sala de aula, de acordo com o eixo disciplinar abordado. Entre outras coisas, os Alfabetizadores organizavam sequência de atividades interdisciplinares, jogos e experimentos. Algumas das atividades desenvolvidas com as crianças retornavam, para serem discutidas nas formações, em forma de relato de experiência oral e/ou escrito, normalmente, ilustradas por fotografias, atividades dos alunos e, algumas, por vídeos.

Os relatos escritos, recebidos pelos Orientadores, eram repassados aos Formadores como tarefa parcial para avaliação, sendo então anexados ou incorporados ao Relatório mensal (atividade avaliativa obrigatória para todos os Orientadores de Estudos coordenados pela UFPR). Enquanto Formadora, pude acessar a um número significativo de relatos de experiência de professores Alfabetizadores.

Durante a leitura desse material, percebi que tinha em mãos documentos ricos que traduziam, embora não integralmente, o fazer pedagógico do professor. Durante meus 18 anos enquanto Alfabetizadora, tendo atuado em quatro municípios diferentes, nunca tive a necessidade e/ou a oportunidade de registrar ou relatar detalhadamente uma prática realizada com meus alunos, embora tenha relatado fragmentos de práticas, em momentos específicos de formação. Visualizei em cada relato uma construção incomum e considerei, então, a viabilidade de produzir pesquisa a partir dos textos.

Em consulta realizada à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, à Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) não localizei trabalhos com foco na produção escrita e/ou em relatos de experiência por meio de registro escrito de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC. Os textos das pesquisadoras Santos (2016), Korn e Koerner (2016) e Costa (2017) fazem um detalhamento das teses, dissertações e artigos que abordam diferentes aspectos do PNAIC, desde sua implementação. A leitura dos trabalhos referidos contribuiu para a revisão bibliográfica realizada na construção do presente trabalho.

Como proposta de estudo e pesquisa, foram objetivadas as seguintes questões: Os relatos de experiência dos professoras Alfabetizadores trazem indícios dos estudos e reflexões efetivados nas formações do PNAIC? Se sim, esses indícios sugerem práticas focadas na garantia dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa?

O objetivo geral da pesquisa consistiu em investigar, por meio da análise dos relatos apresentados, aspectos da prática dos professores que evidenciassem, ou não, o trabalho com vistas a garantir que Direitos de Aprendizagem se efetivassem nos anos iniciais de escolarização. Os objetivos específicos constituíram-se em: identificar, dentro dos relatos de experiência, quais aspectos refletiam estudos e

discussões realizadas no contexto das formações; selecionar, a partir da análise dos relatos, aspectos que revelassem práticas alfabetizadoras de conformidade com os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa; verificar se, nos registros textuais, existiam apontamentos do professor indicando a influência do PNAIC na efetivação das atividades relatadas.

Foram analisados 101 relatos que destacaram práticas desenvolvidas em turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) por professoras participantes do PNAIC entre 2013 e 2017. Os trabalhos selecionados trazem evidências de que ao menos um dos quatro eixos da Língua Portuguesa (Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística) foi contemplado nas atividades descritas. Os referidos eixos foram definidos como categorias de análise para a presente pesquisa porque representam, dentro do PNAIC, os princípios norteadores para o ensino da Língua Portuguesa com vistas à garantia dos Direitos de Aprendizagem dessa área do conhecimento.

Para a análise, buscou-se respaldo teórico nos conceitos postos nos cadernos do PNAIC e, também, em pesquisas respeitadas no campo da Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa, como por exemplo, estudos de Vigotsky (1993); Bakhtin (1992); Geraldi (1984, 1991); Faraco (1992, 1999); Cagliari (2009) entre outros. No desenvolvimento da pesquisa, foi percebida a relevância de uma reflexão sobre o significado da escrita das Alfabetizadoras para além do registro das práticas efetivadas, numa compreensão de que o autor do enunciado pode se modificar pelo próprio exercício da enunciação. Essa análise foi fundamentada com a contribuição das ideias de Giroux (1997); Freire (1996) Bakhtin (1990,1992), complementadas por Ostetto (2011) e Cunha (1997).

Na sequência da presente pesquisa (capítulo II) busca-se fazer uma breve abordagem sobre a ‘pesquisa qualitativa’, base para o desenvolvimento desse trabalho; explicitar os procedimentos metodológicos, caracterizando-se local e sujeitos que construíram o documental empírico analisado e delinear o processo de estruturação dos Direitos de Aprendizagem, enfatizando-se os eixos de ensino da Língua Portuguesa.

No capítulo III, abordam-se alguns aspectos referentes à formação do professor no contexto das políticas públicas, buscando-se relacionar a interferência de organismos internacionais com a mudança das perspectivas educacionais brasileiras; analisa-se a reconfiguração da formação continuada a partir da LDB

9394/1996; contextualiza-se brevemente a formação do professor alfabetizador na história da educação brasileira, destacando-se três programas de formação continuada implementados pelo Governo Federal entre 2001 e 2012: PROFA, Pró-Letramento e PNAIC; destaca-se os princípios gerais a serem considerados no trabalho com os três primeiros anos de escolarização, de acordo com as orientações do PNAIC; faz-se uma breve abordagem sobre os relatos de experiência no contexto do Programa e estrutura-se uma reflexão sobre a relevância da escrita do professor enquanto instrumento de formação.

No capítulo IV, com respaldo de documentos norteadores do PNAIC e de teóricos do campo da Alfabetização e do Ensino da Língua Portuguesa, já citados acima, procede-se à discussão e análise dos dados levantados por meio da pesquisa, ressaltando-se os aspectos mais significativos.

No capítulo V, são objetivadas as considerações finais tomando-se como base as hipóteses iniciais, os objetivos propostos para a pesquisa e os resultados evidenciados por meio dos dados analisados.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para atender aos objetivos do presente estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho documental.

Bogdan e Biklen (1994) lembram que a investigação qualitativa teve sua origem num campo de pesquisa dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis e que, posteriormente, “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 11).

De acordo com Aguiar (2011), o método qualitativo

Tem sido amplamente utilizado nas pesquisas educacionais, notadamente naquelas que envolvem diretamente o ambiente escolar e seus sujeitos, contribuindo para evidenciar a relação entre macro e microcosmos e para desvelar a dinamicidade escondida nas cenas do ritual cotidiano (AGUIAR, 2011, p. 6).

A autora ressalta que, no caso da investigação qualitativa, a empiria é considerada enquanto “momento de construção teórica”, numa perspectiva de que o trabalho empírico é mais que uma coleta de dados, visto que os dados “são também considerados constructos teóricos” (AGUIAR, 2011, p. 8).

Bogdan e Biklen (1994) observam que o processo indutivo de análise dos dados na investigação qualitativa assemelha-se a um funil em que “[...] as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50), em uma situação em que o pesquisador seleciona o que lhe parece mais importante.

Os autores ressaltam que os dados selecionados para uma pesquisa qualitativa são, geralmente, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16); são recolhidos em contextos naturais e não trazem a premissa de se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade.

Os autores destacam alguns aspectos relevantes numa investigação de abordagem qualitativa:

A fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; é descritiva; há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; tem um significado extremamente importante (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Para Ludke e André

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano" (Phillips, 1974, p. 187) (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.39).

As autoras, citando Guba e Lincoln (1981) ressaltam que os documentos constituem uma fonte estável e rica que permite várias consultas. Visto que persistem ao tempo, podem, também, servir de base para diferentes estudos, atribuindo maior credibilidade aos resultados da pesquisa. Segundo elas

Documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.40).

Os relatos de experiência utilizados como documental empírico no presente estudo foram construídos no contexto das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mais especificamente por professoras que atuaram em turmas de alfabetização no período de 2013 a 2017, fizeram parte do Programa sob a coordenação da UFPR e que, embora sobrecarregadas com o extenso cronograma de formações, além dos planejamentos e avaliações, entre outras atividades rotineiras e indispensáveis no espaço escolar, ainda se dispuseram a narrar alguma experiência vivenciada com seus alunos em sala de aula.

Durante a leitura do material produzido pelos Alfabetizadores, enquanto Formadora do PNAIC/UFPR, buscava localizar em quais propostas de atividade era possível identificar conceitos trabalhados nas formações. Outra prática que mantive desde o princípio foi a de anotar aspectos relevantes para retomar com o grupo. Foi num desses momentos de trabalho que percebi ter em mãos um material que

poderia ser aproveitado enquanto objeto de pesquisa e análise. Considerei a singularidade das produções e a viabilidade de investir em um trabalho com tal abordagem.

O primeiro passo da pesquisa, após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, foi realizar uma busca por trabalhos publicados com a temática “relato de experiências alfabetizadoras” “relato de professores alfabetizadores” “relatos de experiência no contexto do PNAIC”. Foram localizados trabalhos de relatos orais, história de vida, biografia, porém, produções que contemplassem relatos escritos, não apareceram. Após essa primeira busca, iniciou-se uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os seguintes filtros: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e “PNAIC”. Foram localizados 82 trabalhos, no entanto nenhum com foco em produção da escrita do professor alfabetizador ou produção de relatos de experiência no contexto do Pacto.

Considerando a escassez de pesquisas com essa temática, foi dada continuidade ao trabalho a partir do documental empírico coletado, constituído inicialmente por 136 relatos de experiência de práticas efetivadas com alunos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), contemplando 29 municípios paranaenses participantes do PNAIC sob a coordenação da UFPR, entre dezembro de 2012 e o primeiro semestre de 2017.

Para a análise dos relatos tomou-se como base a Análise de Conteúdo, de Bardin (2010), que propõe como etapas: a codificação; a categorização e o tratamento dos resultados.

O primeiro passo foi realizar a leitura flutuante, a fim de melhor conhecer o conteúdo dos relatos; depois foi feita a seleção dos trabalhos para compor a base da pesquisa e a, partir de uma análise inicial desse material foi elaborado um quadro para organizar os relatos.

Orientador(a)	Município	Professor(a) alfabetizador(a)	Número de relatos
---------------	-----------	-------------------------------	-------------------

QUADRO 1- RELATOS DOS ALFABETIZADORES A
 FONTE: A autora (2017)

Como haviam muitas informações consideradas relevantes, surgiu a necessidade de se construir um segundo quadro para organizar os relatos por área de conhecimento e ano de aplicação das atividades (1º, 2º ou 3º ano).

Alfabetizador (a)	Área de conhecimento	Ano de aplicação
-------------------	----------------------	------------------

QUADRO 2 - RELATOS DOS ALFABETIZADORES B
 FONTE: A autora (2017)

A partir dessas organizações iniciais, os documentos passaram a ser analisados a fim de verificarem-se quais atividades, contempladas nos relatos de experiência, estavam em consonância com as orientações dadas durante as formações do PNAIC. As atividades “pinçadas” dentro dos relatos foram organizadas num quadro referencial e totalizaram 28 práticas diferentes, com abordagem de diversos conteúdos provenientes da diretriz curricular dos municípios participantes do programa. Paralelamente ao quadro referencial, foi construída uma planilha para tabular a recorrência das atividades listadas nos relatos.

Inicialmente, o norte da análise era verificar se o PNAIC contribuiu e, se sim, em que medida contribuiu para melhorar a prática dos professores alfabetizadores colaboradores da pesquisa. Após a primeira análise e a leitura de textos teóricos a fim de fundamentar a pesquisa, concluiu-se que para levar a cabo tal pesquisa os relatos seriam insuficientes, visto que correspondiam a uma prática pontual do Alfabetizador em sala de aula e não traziam elementos referenciais anteriores ou posteriores para elucidar a questão proposta como problema de pesquisa.

Verificando a impossibilidade de trabalhar com a primeira hipótese levantada, optou-se por focar o estudo na busca por elementos que apontassem, ou não, a preocupação dos professores em promover atividades voltadas para a garantia de alguns dos Direitos de Aprendizagem pontuados pelo Pnaic, mais especificamente daqueles que se referem ao componente curricular Língua Portuguesa.

Foram definidos os quatro Eixos que estruturam os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa enquanto categorias de análise da pesquisa: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise linguística.

A partir desta definição, foi realizada uma nova seleção de relatos, considerando as produções que poderiam contribuir com dados significativos para a pesquisa, lembrando que a “escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente

alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção.” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.40).

Foram selecionados 101 relatos que trazem evidências claras de que ao menos um dos quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa foi contemplado pela Alfabetizadora nas atividades desenvolvidas com as crianças. Também foi organizado um quadro com a síntese de cada relato selecionado.

O material foi explorado para categorização analítica, foram formulados os objetivos e o quadro de análise, a partir do qual os dados foram tratados. Algumas informações foram destacadas por meio de gráficos e quadros. Por fim, foram realizadas interpretações e inferências, com respaldo de referenciais teóricos de acordo com os eixos abordados. Fragmentos de relatos foram transcritos no texto para ilustrar algumas discussões (os nomes utilizados para identificar as falas são fictícios).

2.1 DIREITOS DE APRENDIZAGEM

A lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, versa no seu Artigo 22 que a Educação Básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22).

Uma alfabetização de qualidade é imprescindível para que tal processo se efetive, o que faz dos anos iniciais de escolarização um período decisivo para a qualidade do ensino. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem assegurar

I – a alfabetização e o letramento; II–o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III– a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro; § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das

aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p. 8-9, art. 30).

O decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, ressalta, entre outras diretrizes, que se faz necessário, especialmente no que diz respeito aos anos iniciais de escolarização, “I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, p.1).

O Artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (2010), também estabelece que

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, art. 49).

As significativas alterações sofridas pela LDB nº 9394/1996; a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a inserção da criança de seis anos de idade, pela Lei 11.274/2006, a avaliação do processo de alfabetização, legalizado pela Portaria Normativa nº10/2007, que institui a “Provinha Brasil”, a destinação dos três primeiros anos do Ensino Fundamental ao processo de alfabetização e letramento, com respaldo do Parecer nº 4/2008 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, constituem eventos relevantes no âmbito educacional brasileiro e ampliam a demanda por novas orientações curriculares.

Desta forma, entre as diversas ações objetivadas para dar base ao debate nacional sobre “a implantação da nova política do Ensino Fundamental de nove anos que, necessariamente, exige a elaboração de um novo e mais preciso currículo para essa etapa de ensino” (BRASIL, 2012, p.11), foi estruturado pelo MEC o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” (MEC, 2012).

O documento, cujo texto inicial foi encaminhado aos cuidados do CNE para análise, debate e normatização, visa “subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e redes de ensino na elaboração de seus currículos, no que tange aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental”

(BRASIL, 2012, p.11). Encontra respaldo legal no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que pontua como dever do Estado “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e, também, na LDB (1996) que, em seu Artigo 9º, Inciso IV ressalta que

Incumbe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

O documento esclarece que tanto a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa quanto “as demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o ‘para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar’ estimularam as ações do MEC no sentido de elaborar e produzir documentos que dessem conta de explicitar os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes. Além disso, ressalta que o Ciclo de Alfabetização foi priorizado, entre outras coisas, devido aos desanimadores “dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2012, p.15).

O texto “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” (MEC, 2012) aborda as áreas da Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza. Os princípios e pressupostos desses direitos

São aprofundados nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, havendo, portanto, profunda articulação entre os pressupostos explicitados no presente documento e os textos inseridos no material do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa, que será disponibilizado pelo MEC para orientar a prática docente a partir de 2013 (BRASIL, 2012, p.18).

Nos Cadernos, além dos Direitos de Aprendizagem, são apresentados quadros contemplando conhecimentos e capacidades específicos para os Eixos de Ensino de cada área de conhecimento. Os quadros trazem indicações “acerca de como tratar a progressão de conhecimento” dentro do Ciclo de alfabetização.

Essa progressão possibilita que o planejamento da escola seja processualmente avaliado, uma vez que se tem a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento ao longo dos três primeiros anos, garantindo assim que tais objetivos sejam assegurados pela escola. (BRASIL, 2012, p.23).

Além dos aspectos pontuados acima, a delimitação dos princípios básicos para os anos iniciais precisa considerar as potencialidades da criança na faixa etária que condiz ao período da alfabetização. É, também, importante que haja “a constituição de uma concepção mais explícita do que se denomina como alfabetização e de como pode ocorrer a sua ampliação e consolidação” (BRASIL, 2012, p.).

De acordo com o documento “a formação de um sujeito letrado deve ser focalizada no ensino de língua” (Brasil, 2012, p.29), porém, para a criança é fundamental que se assegurem outros direitos, como, por exemplo, afeto e cognição caminhando juntos com o conhecimento, tendo a ludicidade como fio condutor da aprendizagem; vivências pedagógicas significativas, de acordo com suas necessidades e potencialidades; respeito para com sua diversidade e pluralidade cultural, etc.

2.1.1 Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Componente Curricular Língua Portuguesa

De acordo com o Artigo 32 da LDB 9394/96, a aprendizagem da leitura e da escrita é de caráter prioritário para os anos iniciais de escolarização, visto que o pleno domínio desses dois aspectos são requisitos imprescindíveis para “o desenvolvimento da capacidade de aprender”. O documento que orienta a elaboração dos Direitos de Aprendizagem observa que língua, texto, gêneros textuais, letramento e alfabetização representam conceitos fundamentais para a estruturação das aprendizagens, especialmente em se tratando da Língua Portuguesa, mas não somente no que se refere a ela. O texto ressalta, ainda, que “novas demandas sociais colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 29).

Hoje, compreende-se que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é indispensável para o processo, mas não suficiente. É preciso construir, no

cotidiano escolar, caminhos que visem garantir a todos os alunos o direito de estarem alfabetizados em sentido lato, ou seja, o direito de alcançarem o domínio do SEA e os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções tanto da escrita quanto da leitura,

O que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012, p.28).

Vivências para as quais a interação por meio da leitura é imprescindível, e dentro das quais o letramento está sempre em vias de ampliação. Para Soares (1998), estar alfabetizado é saber ler e escrever, mas, é também tornar-se capaz de “responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES 1998, p.39) é ser letrado ou estar em estado constante de letramento, visto que, diferentemente da alfabetização, o processo de letramento não tem linha de chegada: inicia antes da escolarização e caminha para muito além dela, de forma diferente para cada leitor.

De acordo com o texto estruturante dos Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012)

A Educação Básica empreende seu trabalho político-pedagógico em busca de garantir o direito à alfabetização de crianças dos seis aos oito anos de idade, pois a linguagem constitui o sujeito na interação social. Para isto, é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social (BRASIL, 2012, p.29).

Um trabalho que objetive garantir os Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa requer o planejamento de ações que privilegiem as experiências e vivências essenciais para a apropriação da leitura e da escrita num contexto de letramento. Desta forma, constituem Direitos Gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa

-Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos. -Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. -

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. - Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...). - Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...). -Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012c, p.30).

A leitura, a produção de textos escritos, a oralidade e a análise linguística, eixos que o PNAIC traz como princípios norteadores para o ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização, já haviam sido apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Também integraram as orientações do Pró-Letramento e, em maior ou menor medida, estão alinhados à proposição para o ensino da Língua Portuguesa e Alfabetização oriunda do campo acadêmico (KLEIMAN, 1995; CAGLIARI, 1997; SOARES, 1998, 2008; FARACO e TEZZA 1992; FARACO e CASTRO, 1999; GERALDI, 2000 entre outros.).

Esses eixos são, de certa forma, aspectos determinantes para a aprendizagem da criança ao longo de toda a escolaridade, visto que a maior parte dos conteúdos curriculares requer o uso de habilidades enquadradas em um (ou mais) dos quatro eixos de ensino e de aprendizagem das práticas de língua e linguagem.

No caderno 'Currículo no Ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem' (BRASIL, 2012c) são expostos quadros com capacidades e conhecimentos específicos, organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa. Os quadros contemplam, também, orientações de como tratar a progressão da aprendizagem da criança dentro do ciclo, indicando os conhecimentos que devem ser introduzidos, aprofundados e/ou consolidados em cada ano. Abaixo, o conceito atribuído aos termos de progressão de acordo com o documento:

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados; A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação; C (Consolidar)

= mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem (BRASIL, 2012c, p.23).

Ressalta-se que, se é preciso estabelecer metas de aprendizagem para cada ano escolar, é também necessário compreender que cada criança traz para a escola uma bagagem construída no período pré-escolar, advinda de estímulos no círculo familiar e social, das interações educativas que teve, ou não, antes de ingressar no Ensino Fundamental. Com relação à apropriação da língua materna na sua modalidade escrita

Muitos fatores interferem nas atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, de modo que nem sempre é possível delimitar um momento específico para que os conhecimentos e as capacidades estejam consolidados. Mas é importante estabelecer os momentos em que é necessário introduzir o ensino e aprofundá-lo (Brasil 2012, p. 43).

Considerando a heterogeneidade existente em uma sala de aula, é possível que alguns alunos consolidem, já no primeiro ano, conhecimentos apontados para serem introduzidos nesse ano de escolarização. As metas estabelecidas dizem respeito ao tempo máximo que a criança deveria levar para consolidar alguns conhecimentos, não determina que ela só devesse consolidá-los no tempo máximo estabelecido. É preciso lembrar que historicamente, de acordo com as estatísticas, não temos alcançando sucesso neste sentido com uma parcela considerável das crianças das escolas públicas brasileiras: muitas, aos oito anos (ou mais) – em escolas cicladas ou seriadas – não estão, ainda, alfabetizadas.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Romanowski (2010) destaca que a formação continuada foi instituída no Brasil desde o período em que “professores leigos eram indicados para exercer a docência e durante o exercício adquiririam prática profissional” (ROMANOWSKI, 2010, p. 288). Portanto, embora não houvessem políticas que definissem seus objetivos e regulassem uma estrutura de funcionamento, a formação continuada já acontecia com objetivo de complementar “uma formação inicial deficiente e/ou inexistente.” (ROMANOWSKI, 2010, p. 288).

A autora enfatiza que, a partir do final da década de 1960, a formação continuada, que anteriormente focava “práticas de laboratório educativo”, passa a ser oferecida enquanto “complementação profissional, como reciclagem e treinamento, sob a forma de cursos de curta duração e palestras” (ROMANOWSKI, 2010, p. 289). Ao professor cabia aplicar em sala de aula os modelos preconizados.

No final da década de 1970, a formação continuada ganha uma nova configuração passando a ser entendida como “aperfeiçoamento, atualização, capacitação, educação permanente e educação continuada”. De acordo com Romanowski, embora as concepções críticas fundamentassem a tendência da prática pedagógica, em termos de formação o que prevalecia era a “transmissão de conhecimentos aos professores” (ROMANOWSKI, 2010, p. 290).

A autora ressalta que “é a partir dos anos 80 que a ênfase das análises em educação direciona-se para questões sobre a organização pedagógica e dos currículos escolares, sob os efeitos das teorias reprodutivistas da década anterior” (ROMANOWSKI, 2010, p. 290). Ela destaca ainda que

Nesse período, a formação continuada passa a ser considerada na carreira docente. A promoção dos professores realiza-se considerando a titulação, e os cursos de nível superior de graduação concluídos após o ingresso nos sistemas escolares. O acesso a níveis mais elevados na carreira profissional inclui avaliação por contagem de pontos do número de cursos de formação continuada realizado pelo professor. O tempo de serviço é considerado insuficiente para a progressão profissional. A avaliação do desempenho profissional é sistemática, o chefe imediato não indica por mérito, mas faz uma avaliação de desempenho definida e registrada em documentos escritos, iniciando o controle do trabalho docente. (ROMANOWSKI, 2010, p.290).

A partir da década de 1990 “ocorre a ruptura da perspectiva de análise das estruturas educacionais, gradativamente a análise passa para os sujeitos atores, análise sobre os professores e suas práticas” (ROMANOWSKI, 2010, p. 290). Essa ruptura exigiu uma reconfiguração para a formação continuada, visto que a partir daí o professor passou a ser entendido como “sujeito da própria prática” e surgiu a necessidade de o cotidiano escolar ser contemplado nas ações formativas. Este novo olhar trouxe a ideia de que a formação precisava zelar para que fossem garantidos

Os processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia a dia (SZTAJN, et al., 2003) (ROMANOWSKI, 2010, p. 290).

As discussões que preconizaram, no Brasil, estas mudanças de paradigmas educacionais, levando à reconfiguração da formação dos profissionais da educação, entre outras coisas, foram pautadas em reflexões efetivadas em debates nacionais e internacionais e contaram com apoio financeiro de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, sediada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram discutidas questões consideradas de extrema relevância para que, por meio da educação, todas as pessoas pudessem acessar aos conhecimentos básicos capazes de lhes dar condições de vida digna. Órgãos como a UNESCO e a UNICEF participaram do evento que teve o apoio do Banco Mundial (BM), entre outros. A Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, sintetiza o resultado das discussões efetivadas. Menezes, 2001, considera que

A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. (MENEZES, 2001, p.1).

Miguel e Vieira (2008) observam que

As políticas emanadas do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe, alinhavadas na IV Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien (1990), e definidas, após outros encontros, na V Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Santiago (1993), influenciam o ajuste estrutural adotado pelo governo brasileiro (MIGUEL E VIEIRA, 2008, p.1).

As autoras entendem que o principal interesse dos organismos internacionais consiste nas “necessidades de expansão do capital internacional” e que, ao firmar acordos com o Banco Mundial e o FMI, os países membros passam a aderir às políticas neoliberais, uma vez que os ajustes estruturais impostos como condicionalidades desses acordos figuram nessa perspectiva.

Para Miguel e Vieira (2008), a falta de discussão sobre as causas estruturais da questão social e a falta de projetos que visem eliminar as desigualdades sociais são aspectos extremamente negativos dessas políticas. As propostas educacionais baseadas “na escola empresa”, dentro da qual o processo de ensino é entendido como insumo, subverte a finalidade da educação, uma vez que “fundamenta-se na concepção do homem enquanto um recurso para o crescimento do capital como forma de produção da vida material, na sociedade mundializada” (MIGUEL e VIEIRA, 2008, p.10), desconsiderando a formação humana.

As autoras, citando De Tommasi (1996) apontam as prioridades desses ajustes educacionais, postos em duas frentes de ação:

“Melhoria do ensino em sala de aula, através da capacitação dos professores em serviço, da instrução à distância e de materiais didáticos programados. [...] “redução da capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas.” Estes dois pontos demonstram que a capacitação do professor em serviço e/ou à distância articulavam-se a redução do tempo da formação inicial, o que podemos conceber como um barateamento da formação do professor, não no sentido financeiro, mas sim de aprofundamento teórico, uma vez que estava explícita a recomendação de que a formação se concentraria na “aquisição de atitudes pedagógicas.” (DE TOMMASI, 1996, p.198-199). (MIGUEL e VIEIRA, 2008, p. 14).

No Brasil, os ajustes educacionais começaram a se configurar com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. O Plano, que objetivava estruturar caminhos para assegurar a efetivação do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, traz um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo

horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (BRASIL, 1993, p.15). A principal meta do Plano Decenal consistia em

Assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo) (BRASIL, 1993, p.12).

Lima (2008) fez uma síntese das doze metas globais a serem desenvolvidas nos dez anos de projeção do Plano Decenal de 1993, ressaltando que as temáticas abordaram questões administrativas, pedagógicas e financeiras e que deveriam atender escopos mínimos de qualidade. São elas:

1. Níveis de Aprendizagem; 2. Universalização do Ensino; 3. Fluxo Escolar; 4. Educação Infantil; 5. Atenção Integral à Criança e ao Adolescente; 6. Educação de Jovens e Adultos; 7. Gastos com Educação; 8. Autonomia das Escolas; 9. Formação de Professores; 10. Estruturas das Escolas; 11. Valorização do Magistério; 12. Livro e Merenda Escolar (LIMA, 2008, p.1).

A fim de garantir a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo no Brasil era necessário “incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação” (GEMAQUE, 2011, p.91). Para que tal objetivo pudesse ser alcançado, se fazia indispensável implementar ações para

a) reestruturar o quadro de distribuição, entre níveis de governo, dos recursos fiscais e dos encargos de expansão e desenvolvimento e de manutenção e operação, para reduzir os efeitos dos diferenciais de capacidade fiscal, institucional e administrativa; b) criar fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de porte médio e áreas rurais críticas); c) incrementar, em função das prioridades definidas, os gastos públicos acima dos níveis mínimos constitucionalmente determinados. (BRASIL, 1993, p.16-17).

Lima (2008) ressalta em sua pesquisa que “as metas apresentadas no Plano Decenal são materializadas na LDB nº 9.394/96 e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (2001)” (LIMA, 2008, p.1). Miguel e Vieira também apontam para o fato de que quando estabelece o Plano Nacional de Educação, em 2001, a

LDB define que o mesmo deve estar “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (MIGUEL E VIEIRA, 2008, p.13). As autoras compreendem que

O Banco Mundial (BM) constitui, atualmente, a principal fonte de financiamento para a educação, o que lhe possibilita desempenhar importante papel político na definição e indução do modelo de desenvolvimento econômico e político dos países em que atua, neles incluído o Brasil (MIGUEL E VIEIRA, 2008, p.1).

Hoje, o BM considera de extrema relevância uma atuação financeira efetiva nas dimensões sociais, a fim da garantia do desenvolvimento dos países membros e, portanto, ao efetivar empréstimos educacionais, estabelece condicionalidades vinculadas à garantia de investimentos claros e objetivos na educação.

Miguel e Vieira destacam que

Durante as últimas décadas, o aporte financeiro propiciado pelo Banco trouxe expectativas favoráveis por parte dos diferentes segmentos da administração pública. Na esfera educacional, esses recursos seguiram o modelo de co-financiamento, de acordo com o qual o Banco não empresta diretamente aos projetos, mas reembolsa o país por investimento paralelo, denominado contrapartida nacional. Além disso, os objetivos dos projetos prenunciavam ações de impacto no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade de ensino, na gestão do sistema educacional e da escola, na inovação tecnológica, com efeito significativo na redução da evasão e da repetência (MIGUEL e VIEIRA, 2008, p.9).

O BM afirma que a implementação das políticas deve se dar de acordo a etapa de desenvolvimento educacional e econômico de cada país, respeitando seu contexto histórico e político, porém, determina alguns aspectos com o objetivo de orientar a elaboração de projetos educacionais nos países membros. Miguel e Vieira (2008) destacam algumas questões definidas pelo BM e que aparecem norteadas a implementação de políticas públicas de educação em países como o Brasil:

Descentralização e autonomia das instituições escolares; prioridade na educação básica; melhoria da eficácia na educação; redução da capacidade de interesses locais (sindicatos, associações de professores); desenvolvimento das capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário; subsídios exclusivamente para os alunos capacitados para aprender e que não podem pagar por sua educação; avaliação da educação; maior tempo de dedicação dos professores ao ensino; maior oferta de livros didáticos; capacitação do corpo docente mediante formação em serviço; análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (MIGUEL E VIEIRA, 2008, p.10).

Para Santos (2011), embora a adesão às políticas do BM e às orientações para elaborar e desenvolver os projetos seja fator decisivo para a concessão de empréstimos, o processo é mais complexo do que aparenta ser e não ocorre de forma linear e vertical. A autora salienta que

As secretarias de estado da educação, assim como os demais envolvidos no processo, possuem culturas, práticas e concepções, no campo educacional, que podem apresentar diferenças em relação às propostas do BM, interferindo na forma como os projetos são pensados e implementados. Considerando o papel ativo dos atores sociais participantes, pode-se dizer que em cada instância de realização dos programas, as propostas de trabalho são recontextualizadas, de acordo com as tradições e a cultura local. (SANTOS, 2011, p.1).

Abreu (2014) também aponta para o fato de que

A historicidade atribuída às reformas na América Latina confere um caráter de homogeneidade, o que significa dizer que em termos macro as reformas são muito parecidas, mas é equivocado transmutar para os níveis micro esta mesma homogeneização, pois ocorrem diferenciações que estão relacionadas aos contextos históricos dos estados nacionais. (ABREU, 2014, 29).

3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)

Os novos referenciais construídos para a educação brasileira na década de 1990 colocam em destaque a formação continuada dos profissionais da educação, ampliando o debate em todas as esferas educacionais. Ainda que tenha havido interferências internacionais com objetivo de ajuste fiscal e implantação do neoliberalismo, como foi afirmado acima, houve também o espaço do contraditório. De acordo com Gatti (2008) a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.” (GATTI, 2008, p.64).

A nova LDB estabelece os fundamentos e a finalidade da formação dos profissionais da educação, bem como o lócus da formação de professores e especialistas. A carga horária referente às práticas de ensino, a valorização do

magistério e a relevância da experiência docente também passam a ser contemplados na redação da nova lei. No artigo 67

A LDB aponta importantes elementos para o desenvolvimento docente, como: ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para este fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; e condições adequadas de trabalho (NUNES, 2002 p. 7).

A lei versa que uma das finalidades da formação dos profissionais da educação consiste em “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” e que “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores” são aspectos fundamentais a fim de que os objetivos educacionais se consolidem. A partir da LDB 9394/96, outros documentos são estruturados visando respaldar ações necessárias no campo educacional.

Em 1996 foi instituído, pela Emenda Constitucional nº 14, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O fundo foi regulamentado pela Lei 9.424/96, pelo Decreto nº 2.264/97 e implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998.

Para Santos (2011) mesmo com todas as limitações observadas na consecução das ações objetivadas, “o FUNDEF foi um instrumento importante para efetivação de práticas orientadas por diretrizes da LDB” (SANTOS, 2011, p.3).

Gatti considera que o FUNDEF trouxe “um incremento forte em processos chamados de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 64) visto que a lei que instituiu o Fundo

Deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas (GATTI, 2008, p.64).

Os Referenciais para Formação de Professores, documento elaborado pelo MEC em 1997, também figuram neste contexto de mudanças de paradigmas. Rossi (2102) destaca que o texto do documento citado versa, entre outras coisas, sobre “a necessidade de investimento na formação dos professores como uma medida

emergente na busca da superação do fracasso dos alunos” (ROSSI, 2012, p. 917). O próprio documento deixa claro que o professor não é nem o único, nem o principal responsável pelo insucesso escolar, mas é “imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos” e sua formação “é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação.” (ROSSI, 2012, p. 918).

A autora lembra que os Referenciais salientam a necessidade da atualização constante do professor a fim de acompanhar as mudanças da sociedade, o que faz da formação continuada, assegurada pela LDB, uma “necessidade intrínseca na área educacional que deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional.” (ROSSI, 2012, p. 918).

Rossi destaca que “observa-se, nos últimos anos, uma nova configuração em termos normativos sendo delineada para a formação de professores no Brasil” (ROSSI, 2012, p. 919). A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, programa instituído pelo MEC em 2004, faz parte dessa nova configuração.

A rede é formada por instituições de ensino superior (IES) públicas, federais e estaduais, e comunitárias, sem fins lucrativos, constituindo Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Em parceria com outras instituições de ensino, esses centros produzem materiais instrucionais e de orientação para cursos a distância e semipresenciais, formando uma rede de atuação para atender às necessidades e às demandas dos sistemas de ensino (estaduais e municipais). O MEC define os seguintes princípios para a Rede: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; é componente essencial da profissionalização docente (ROSSI, 2012, p. 917-918).

Neste contexto, a qualidade da formação do professor passa a ser considerada como um fator de extrema relevância no desenvolvimento da sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, no sucesso da aprendizagem do aluno. Duas ações são necessárias a fim de atender às novas demandas: 1- a reorganização curricular dos cursos de formação inicial, visando garantir que os novos profissionais ingressem na carreira com uma bagagem mais estruturada, com relação aos saberes entendidos como necessários para dar conta da diversidade de sala de aula; 2- um redirecionamento das formações continuadas, com o intuito de preencher as lacunas deixadas pela precariedade dos cursos de formação inicial e, também, de atualizar os profissionais em relação às novas exigências sociais e tecnológicas.

Documentos oficiais do BM versam que tempo maior de estudos e maiores qualificações não trazem a garantia de que um docente consiga maior sucesso com seus alunos em sala de aula. “Partindo desta premissa, o Banco desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes, priorizando a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES, 2000, apud MIGUEL e VIEIRA, p.165). Entre outras coisas, o BM recomenda que

Se aproveite a modalidade à distância, tanto para a formação inicial quanto para a capacitação em serviço, por serem consideradas mais efetivas em termos de custo do que as modalidades presenciais. Por fim, afirma que o conhecimento da matéria é mais importante que o conhecimento pedagógico, que pode ser reduzido a um problema de utilização de “um amplo repertório de habilidades de ensino”. Admite que “seria desejável que a admissão à profissão (docente) se fizesse a partir de testes sobre o conhecimento das matérias, para logo depois fornecer uma formação inicial curta e capacitação em serviço” (TORRES, 2000, apud MIGUEL e VIEIRA, p. 165).

De acordo com Gatti (2008), a precariedade dos cursos de formação de professores no Brasil fez com que se efetivassem “iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço, e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos” (GATTI, 2008, p.58), como posto nas discussões internacionais, que entendem a formação continuada como “o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.” (GATTI, 2008, p.58).

Gatti aponta uma série de documentos internacionais, que abordam a necessidade premente de investimentos na educação, enfatizando o “papel renovador” da formação continuada, que deve melhor preparar “os formadores das novas gerações”. A autora destaca

[...] três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a

Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação(Dacar, 2000) (GATTI, 2008, p.62).

A julgar pelos documentos que tem embasado as ações políticas de educação, Gatti (2008) diz ser possível inferir o que esperar dessa “nova geração”: o desenvolvimento de competências relacionadas à competitividade social e econômica, numa percepção de que “melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz”. (GATTI, 2008, p.63). A autora ressalta que as perspectivas educacionais voltadas para “a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos”, são substituídas pelos valores materiais e econômicos que prevalecem na concepção defendida pelos organismos internacionais.

Uma vez que a qualificação docente passa a ser entendida como aspecto fundamental para a melhoria do ensino, ocorre um “forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos” (SANTOS, 2011, p. 1). Santos destaca que

Desde os anos 90, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, vem implementando novos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coube ao MEC a elaboração e implementação de um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal (SANTOS, 2011, p. 2).

Dentre as ações do Governo Federal com vistas a promover a formação continuada dos profissionais da educação, destacam-se três programas destinados à formação do professor alfabetizador implementados nas últimas décadas: PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. Os referidos programas, a respeito dos quais se fará uma breve abordagem no próximo subtítulo, podem ser considerados inéditos, uma vez que anteriormente nunca tivemos formações com tamanha abrangência para os profissionais da alfabetização.

3.2 CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

No Brasil, a preocupação com a qualidade educacional é um fator considerado recente. Pesquisas de Zeichner (1993); Nóvoa (2001); Mortatti (2008), entre outras, ressaltam que, nas últimas décadas, as discussões no que se refere à formação dos profissionais do magistério têm contemplado a urgência de uma participação mais ativa dos professores, objetivando a construção e o desenvolvimento de uma reflexividade necessária. Essas discussões evidenciam que as teorias que embasam a prática precisam considerar a mesma prática, enquanto relevante para as reflexões teóricas, e apontam para a valorização dos saberes experienciais dos professores como imprescindíveis nos contextos de formação.

Para Mortatti (2010) existe uma ineficiência nos cursos de formação considerado que, via de regra, objetivam ensinar ao professor como executar seu trabalho, negando a ele um espaço de participação nas discussões das políticas que orientam os fazeres educativos. A autora destaca que

No Brasil, a formação do alfabetizador (assim como a do professor primário) foi-se tornando, gradativamente, “profissionalizante”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, passando, cada vez mais explicitamente, a se caracterizar, por um lado, pela busca de elevação de nível de formação e, por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico. (MORTATTI, 2008, p. 474).

A autora lembra que, na história da educação brasileira, contamos com longo período de inexistência de “cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do ‘professor primário’” (MORTATTI, 2008, p. 469), destaca que a própria expressão “formação do alfabetizador” é de uso bastante recente, embora o termo “alfabetização” venha se expandindo desde 1910.

De acordo com Mortatti (2010),

Somente a partir da década de 30, com o processo de unificação, em nível federal, de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação e, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e

sustentação do desejado desenvolvimento nacional (MORTATTI, 2010, p.330).

A autora ressalta que “de lá para cá, saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2010, p.330), e que os diferentes sentidos atribuídos ao ensino da leitura e da escrita sempre visaram atender às urgências dos diferentes contextos ao longo da história. Considera, ainda que

Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se deveria iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou todo ou parte, ao longo da história, em relação ao antigo e tradicional, seja para enfatizar determinado método, seja para negá-lo em bloco, em cada momento histórico, cada novo sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras (MORTATTI, 2010, p.331).

Para a autora, as inovações não ocorrem imediatamente em sala de aula, a cada mudança de concepção por meio de políticas instituídas. O professor, de posse de seus saberes, faz escolhas entre as determinações legais e, é por meio delas que pauta suas ações. Pode mesmo incorporar aspectos dos novos métodos validados no campo teórico, mas, via de regra, não abandona totalmente as práticas consolidadas na caminhada profissional. Mortatti entende que

A face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e escrita (e seu calcanhar de Aquiles) se manifesta na relação específica de ensino aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. É no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa, configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico (MORTATTI, 2010, p.331).

Sobre as pesquisas voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes, a autora enfatiza que, embora uma ampliação significativa tenha se evidenciado desde 1990, são escassos os estudos que

Propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças, processo hoje denominado ‘alfabetização’” (MORTATTI, 2008, p. 468).

Possa e Bragamonte (2018) observam que

No Brasil, uma produção mais específica sobre a alfabetização das crianças começou nos anos de 1960 (SOARES; MACIEL, 2000). Desde então, as pesquisas foram se intensificando e se rearticulando com outros temas: os estudos sobre a democratização da escola e o fracasso da escola brasileira em alfabetizar a todos; os estudos sobre processos psicológicos (fisiológicos, neurológicos, psicolinguísticos) e pedagógicos (pré-requisitos, métodos, procedimentos, princípios de organização, formação de professores) na aprendizagem; e as investigações em torno dos condicionantes sociais e culturais na alfabetização, a partir de análises sociológicas, antropológicas, econômicas e políticas. Mesmo com distintos enfoques, todas as pesquisas convergem a um lugar comum: aprender a ler e a escrever como “porta” de acesso para uma nova compreensão de mundo. (POSSA e BRAGAMONTE, 2018, p. 157).

Para as autoras “a produção da necessidade da alfabetização transformou-a em uma verdade universal, naturalizada e obrigatória” (POSSA e BRAGAMONTE, 2018, p.156). Hoje, essa necessidade é compreendida enquanto direito e, para sua garantia, é preciso defini-la conceitualmente e objetivar critérios como métodos e idade para sua aquisição.

Possa e Bragamonte (2018) apontam para o fato de que a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto de Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a criança passa a ser concebida como um sujeito de direitos e surge a necessidade de que se consolidem, legal e juridicamente, os termos para a garantia de sua proteção integral. Nesse sentido, são definidas ações contemplando a criança desde a primeira infância até a adolescência na área da saúde, da assistência social e da educação, entre outras. Portanto, “as reformas educacionais em torno da alfabetização se tramam a outros fios, outras políticas e legislações.” (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 157).

Uma vez que o período destinado à alfabetização das crianças passa a ser compreendido como determinante para todo o processo de formação subsequente, a qualificação do professor que alfabetiza passa a figurar como elemento imprescindível dentro das ações governamentais a fim de reverter os baixos índices alcançados pelos alunos das escolas públicas, demonstrados nos resultados de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Referente ao quadro atual da educação no país, Abrucio (2015), baseado nos dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais),

afirma que conquistas significativas são observáveis com relação à educação no Brasil: em 2013, 93,6% das crianças e jovens entre quatro e dezessete anos já estavam incluídos na educação formal; a taxa de atendimento no ensino Médio vem crescendo; a taxa de abandono e distorção idade/série vem decaindo significativamente. O autor afirma que “apesar dos avanços, porém, é importante lembrar que as conquistas ainda estão longe das metas e distantes de um cenário ideal” (ABRUCIO, 2015, p. 18). As taxas de evasão ainda são bastante elevadas nos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente, no Ensino Médio. Ainda há, de acordo com o Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), cerca de 2,9 milhões de crianças e jovens de quatro a 17 anos fora da escola; 28,3% dos alunos não concluíram o Ensino Fundamental em 2013 e 45,7% não concluíram o Ensino Médio. Para Abrucio (2015),

Se do ponto de vista da cobertura escolar, mesmo com problemas, o Brasil teve avanços inegáveis, em relação à qualidade do ensino os indicadores de desempenho dos alunos não têm tido melhoras significativas, resultando numa situação de quase estagnação num baixo patamar de desempenho. (ABRUCIO, 2015, p. 19).

Embora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desempenho médio no SAEB (de 2005 a 2013) tenha apresentado um crescimento de 16% em matemática e de 14% em português, é importante alertar para o fato de que esse desempenho ainda é muito baixo, em todas as etapas de ensino. No PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) 2012, o Brasil permanece classificado entre os países com pior desempenho, abaixo da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). É possível constatar, portanto, que o caminho para uma universalização do ensino brasileiro, que traga consigo qualidade e equidade, ainda é longo e requer muito investimento em pesquisas e em ações estruturadas para atender às demandas de formação e valorização profissional.

Abrucio ressalta que os

Desafios, tanto relativos à universalização quanto à qualidade, afetam principalmente a parcela mais carente da sociedade: os mais pobres, os negros e os indígenas, a população do campo e as crianças com deficiência. É fundamental que a busca da melhoria do ensino leve em conta o princípio da equidade, pois a desigualdade educacional é um legado histórico e ainda uma marca do país. Desse modo, inclusão e qualidade devem andar juntas no campo da educação. (ABRUCIO, 2015, p.19).

No Brasil, muitas das dificuldades enfrentadas pelos educandos dentro das instituições públicas de ensino sempre estiveram relacionadas com a precariedade da alfabetização. Uma das principais causas reside no fato de que a maior parte das crianças oriundas de famílias de baixa renda só tem acesso à educação formal quando ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental. Comparada com outras, da mesma faixa etária, egressas de pré-escolas ou centros de Educação Infantil, a criança menos abastada sempre se viu mais afetada pelas dificuldades de aprendizagem, pela repetência e pela evasão escolar.

Considerando que a criança de seis anos proveniente das classes sociais mais altas já estava, em sua grande maioria, incluída no universo escolar, o Ensino Fundamental com duração de nove anos com a inclusão da criança de seis anos, instituído através da lei 11.274/2006, veio para atender, entre outras coisas, a uma necessidade mais específica da criança proveniente de realidades sociais menos abastadas, que, muitas vezes, já ingressa nas instituições públicas de ensino com um considerável nível de desvantagem em relação aos seus pares, e que carrega, vida escolar afora, a marca da desigualdade social refletida na dificuldade de elaboração oral, na escrita precária e na leitura silabada que lhe garante, quase sempre, pouca ou nenhuma compreensão daquilo que lê.

A lei assegura que toda criança com seis anos tenha acesso à escolarização. Porém, para a concretização dos objetivos não basta o acesso. É preciso formação de qualidade, valorização dos profissionais, organização do espaço educacional e do trabalho dentro desses espaços, visando um atendimento qualitativo da criança que passa a integrar o Ensino Fundamental.

Desde 2001, atendendo às novas demandas educacionais, o Governo Federal vem investindo em programas de formação de professores alfabetizadores. Possa e Bragamonte consideram que tem havido “uma ‘enxurrada’ de movimentos envolvendo a sociedade como sócia dos programas educacionais do Governo Federal.” (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 158). O foco é a docência tanto na Educação Infantil quanto na Alfabetização e o discurso implícito é o de que se os professores forem bem formados, os estudantes terão melhor desempenho. Ainda de acordo com as autoras, por conta desse pressuposto

[...] professores estão sendo atravessados constantemente com os discursos de protagonismo, eficiência, novas competências, comprometimento, transformação, mediação, intervenção, diagnóstico,

correção, engajamento, responsabilização, entre outros. (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 158).

Para Mortatti (2008) existe uma dicotomia no que se refere às exigências da formação do alfabetizador: a cada mudança de paradigma, é esperada do professor uma redefinição dos seus saberes, porém, o caráter das tarefas que lhe são atribuídas dispensa um envolvimento intelectualizado. O alfabetizador não participa dos estudos, reflexões e decisões que, teoricamente, reedificarão sua prática; não é convidado a contribuir com seus saberes na produção dos materiais didáticos que nortearão seus fazeres, nem a pensar nas possibilidades de instrumentos avaliativos para as novas concepções de ensino estabelecidas. Recebe o arsenal de mudanças já definidas para que sejam implementadas nas ações da sala de aula e espera-se dele um engajamento no processo de renovação dos métodos. A autora salienta que, observando as mudanças ocorridas ao longo da história da alfabetização, é possível notar

Permanências de um modelo de formação docente constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas” no sujeito que ensina, as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar; o professor se vai caracterizando como apenas “mediador” ou “facilitador” ou “diagnosticador/avaliador”, e o processo de ensino tende a ficar exclusivamente subordinado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às suas condições sociais e culturais, caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins preestabelecidos e auto explicáveis. (MORTATTI, 2008, p. 475).

Bello (2016) lembra que não basta dar ênfase à formação continuada dos professores como fator de grande relevância para a melhoria da educação básica do país, sobretudo pública. É necessário, também,

Que se ofereçam condições de trabalho para que os professores participem das formações, tais como afastamento remunerado e reconhecimento do esforço do professor em se aperfeiçoar mediante progressão na carreira. Isso está diretamente relacionado aos Planos de Carreira e Remuneração dos estados, municípios e distrito federal, como previsto na legislação que regulamenta atualmente essa questão (BELLO, 2016, p.4).

A formação é um processo interno e sempre individual, mesmo que se dê no coletivo. Por mais bem estruturados que sejam os programas de formação e, ainda que fossem capazes de preencher todas as lacunas que entravam o ensino e a aprendizagem em termos de teorias e práticas, serão ineficazes se, entre outras

coisas, a falta de valorização profissional inviabilizar o desejo por uma melhor formação, se o processo de formação saturar os espaços reservados para sua vida pessoal, se dentro da escola o professor não puder contar com os meios de melhor gerir seu trabalho.

Formações especificamente voltadas para o ensino nos anos iniciais de escolarização tornam-se ainda mais necessárias num momento histórico em que o foco para a melhoria na qualidade do ensino é uma alfabetização mais qualitativa. Sem mudança nas práticas educativas, é impossível alterar um quadro educacional que se delinea, também, por essas práticas, embora não somente por elas.

O PNAIC não foi um programa inédito no campo da formação de professores alfabetizadores. Portanto, entende-se como relevante para a presente pesquisa falar sucintamente sobre os dois programas que o antecederam, e que também foram implementados pelo Governo Federal nas últimas décadas, embora com abrangência menor e com concepções um pouco diferenciadas: o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o PRÓ-LETRAMENTO (Mobilização pela Qualidade da Educação: Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental).

3.2.1 Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA)

O Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA), implementado no Governo Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) que, de acordo com o próprio ministério, objetivou contribuir para a superação de dois problemas, considerados, entre outros, como entraves para uma alfabetização de qualidade: a má formação dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento e efetivação de propostas pedagógicas capazes de atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando suas singularidades e potencialidades.

Segundo o documento de apresentação, o Programa também objetivou favorecer a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização, e reafirmar a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001), questão já pautada na LDB de 1996. Ainda de acordo com o documento, o curso foi oferecido aos

professores com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das “competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001, p.5).

O PROFA foi implementado em 2001 no Distrito Federal e em 18 Estados brasileiros. A oficialização do Programa entre o MEC, secretarias de educação, IES e escolas de Magistério e/ou organizações não-governamentais se deu por meio de um ‘Termo de Cooperação Técnica’, no qual ficavam estabelecidas “as bases da parceria” que tornariam o PROFA viável. O Estado do Paraná não foi contemplado pelo Programa.

O conhecimento didático, que serve como base para a organização da metodologia adotada para a formação dos alfabetizadores dentro do programa, advém da mudança de paradigma na alfabetização que veio se configurando a partir das discussões fomentadas por organismos internacionais (como já exposto no item 3.1). No Brasil, essa metodologia de alfabetização “foi construída com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem” (BRASIL, 2001, p. 5). Esses conhecimentos traduzem que: o treino de determinadas habilidades (memória, coordenação motora, discriminação visual e auditiva, noção de lateralidade) não é suficiente para alfabetizar; o diferencial no processo de apropriação da leitura e da escrita (por sujeitos diferentes) reside nas experiências prévias com práticas sociais de leitura e escrita; o procedimento de análise da língua escrita por parte de quem aprende funciona porque “por trás da mão que escreve e do olho que vê, existe um ser humano que pensa e, por isso, se alfabetiza” (BRASIL, 2001, p. 14).

Considerada a urgência de que tal metodologia fosse incorporada tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores alfabetizadores, o MEC ofereceu

Às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001, p.5).

O PROFA deu ênfase a dois pontos específicos no que se refere à formação dos alfabetizadores: a forma como se dão os processos de aprendizagem da leitura

e da escrita e “como organizar, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL, 2001, p.6).

As questões gerais que permeiam esses pontos e estão organizadas em torno da gestão da sala de aula compreendem

Construção da autonomia intelectual dos alunos; atendimento das diversidades na classe; interação e cooperação; disponibilidade para a aprendizagem; organização racional do tempo e do espaço; seleção de materiais adequados ao desenvolvimento do trabalho; articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno; e aproximação máxima entre "versão escolar" e "versão social" das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares (BRASIL, p.5-6).

O curso foi destinado prioritariamente aos professores alfabetizadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ofertado inclusive àqueles que atuavam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas, também foi aberto a outros profissionais da educação que desejassem ampliar seus conhecimentos sobre a temática.

A carga horária do PROFA totalizava 160 horas anuais, das quais 75% eram destinadas à formação em grupo e, 25% destinadas ao estudo e produção de textos e materiais para serem socializados com o grupo, e/ou entregues aos coordenadores como objeto de avaliação. As formações, organizadas em três módulos, tinham como proposta encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, pelo período de 40 semanas.

Os módulos eram compostos por unidades que equivalem a um ou mais encontros, sendo a última unidade sempre destinada à avaliação das aprendizagens dos professores cursistas: o primeiro módulo fazia a abordagem de fundamentação dos “conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização” (BRASIL, 2001, p.19). O segundo e o terceiro módulo focavam nas propostas de ensino e aprendizagem. Cada unidade dentro do módulo contava com atividades permanentes: Leitura Compartilhada de textos literários, momento para compartilhamento de ideias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas já efetivadas e espaço para o “trabalho pessoal”, envolvendo “situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro” (BRASIL, 2001, p.20). Para cada módulo, havia uma definição de competências que deveriam ser desenvolvidas pelos cursistas.

Todas as atividades de formação eram orientadas “por duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional” (BRASIL, 2001, p.20). Com relação à fundamentação metodológica, as atividades eram pautadas

Em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (BRASIL, 2001, p.20).

O material de apoio do PROFA foi composto por textos escritos e por 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso, e que eram utilizados em momentos predeterminados dentro de cada módulo de trabalho. Esses programas tratavam

Basicamente de situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de reuniões de formação de professores – sempre organizadas de forma a favorecer pausas e problematizações durante a exibição (BRASIL, 2001, p 23).

Professoras de escolas públicas, integrantes do Grupo-referência do PROFA, conjuntamente com seus alunos, protagonizaram os programas de vídeo.

No Guia do Formador, enfatiza-se que teoria e prática são indissociáveis e, mesmo quando não percebe, o professor se utiliza de teorias como base para sua prática. Um dos objetivos para a atuação dos formadores, dentro do programa, era trabalhar em parceria com os alfabetizadores, ajudando-os “a identificar as teorias que orientam seu trabalho” e a compreender melhor os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Compreensões essas que poderiam direcionar para uma maior autonomia e planejamento mais eficiente da própria prática.

Nesse processo, o formador assume o papel de parceiro experiente que favorece a aprendizagem e a reflexão do professor, “conscientizando-o da sua formação, ajudando-o a identificar problemas e a planejar estratégias de resolução dos mesmos, de forma a considerar o professor como capaz de tomar para si a responsabilidade pelas decisões que afetam a sua prática profissional” (BRASIL, 2001a, p. 4).

3.2.2 Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação

A promulgação da Lei 11.274/2006 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, exigiu, entre outras coisas, que o Governo Federal desse continuidade às estratégias de formação dos professores responsáveis pelos primeiros anos de escolarização.

Beauchamp et al. (2007) entendem que

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 8).

As autoras ressaltam que é preciso haver um uso eficaz desse tempo da criança dentro da escola, para que os objetivos de melhor alfabetizar sejam alcançados. Entre outras coisas, se fazem necessárias “orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 8).

São José (2012) lembra que, a partir das novas demandas, o MEC passa a definir algumas diretrizes em termos legais, administrativos, curriculares e pedagógicos para nortear as adequações necessárias, especialmente no que se refere aos anos iniciais de escolarização. Nesse contexto, são configurados, além dos documentos norteadores, a aplicação da Provinha Brasil, as avaliações de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a formação dos professores que atuam nos anos iniciais de escolarização.

Beauchamp et al. ressaltam que

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos? (BRASIL, 2007, p.9).

As autoras entendem que é um momento para se pensar a reorganização de todo o ensino fundamental, considerando que um novo currículo que dê conta de atender ao primeiro ano suscita, necessariamente, mudanças para os anos

subsequentes. Uma vez que o currículo precisa ser revisto, as práticas pedagógicas também precisam ser repensadas, de forma a estarem condizentes com as necessidades que emergem das mudanças e adequações. Beauchamp et al. (2007) avaliam que

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens (BRASIL, 2007, p.9).

Silva e Cafeiro (2010) entendem que este tempo mais longo de convívio escolar precisa assegurar, “para além da democratização do conhecimento e do acesso aos níveis escolares mais elevados”, “o respeito aos diferentes tempos, ritmos e formas de aprender dos alunos” (SILVA e CAFIEIRO, 2010, p. 6).

As autoras lembram que o Programa Pró-letramento, lançado em 2005 durante o primeiro Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi uma ação emergencial sugerida pelo MEC às IES integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada. A ação objetivava reverter os resultados insatisfatórios em letramento linguístico e matemático demonstrados pelo SAEB.

A inserção de estados e municípios no Programa deu-se por meio da adesão formal das respectivas Secretarias de Educação. Alferes (2009) lembra que “a estrutura organizacional do Programa Pró-Letramento busca reafirmar a autonomia crescente das formas de gestão” (ALFERES, 2009, p 79), considerada a natureza colaborativa entre as diferentes instâncias governamentais adotadas pelo programa.

Coordenado pelas Universidades parceiras, o curso, de modalidade semipresencial, foi ofertado aos professores alfabetizadores em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Constituíram objetivos do Pró-letramento

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de

formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2007, p.2).

Os textos que compuseram o material escrito do Pró-Letramento para a área de Alfabetização e Linguagem foram organizados em oito fascículos e quatro fitas de vídeo abordando os temas: Capacidades linguísticas, Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; Modos de falar/modos de escrever e o Fascículo Complementar.

Para a área Matemática foram organizados, também, oito fascículos contemplando os temas: Números naturais; Operações com números naturais; Espaço e forma; Frações; Grandezas e medidas; Tratamento da informação; Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática; Avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais.

A formação dos tutores se deu por meio de encontros presenciais com especialistas das IES responsáveis em cada Estado, e por acompanhamento pela plataforma Moodle. Nos municípios, os tutores organizavam a formação dos alfabetizadores utilizando-se das mesmas estratégias vivenciadas junto aos especialistas.

Para Silva e Cafieiro (2010) embora o modelo de formação esteja apoiado no “princípio equivocado” dos “multiplicadores”, que são formados e, simultaneamente, repassam os conhecimentos aos cursistas sob sua tutela, a forma de implementação no Pró-letramento conseguiu romper com algumas das características negativas do modelo citado, uma vez que

As ações de formação desenvolvidas são presenciais, em grande parte da carga horária desenvolvida; privilegia a participação de todos os professores que atuam em sala de aula e não de coordenadores ou seus representantes; promove a abordagem das temáticas e conteúdos vinculados com os projetos pedagógicos das escolas e com as práticas que fazem parte da tradição escolar; procura estabelecer um diálogo em torno das questões vividas e experiências na prática de alfabetização; e articula teorias e prática, como pressupostos da abordagem dos conteúdos SILVA e CAFIEIRO, 2010, p. 42).

A carga horária de formação para os tutores foi de 180 horas na primeira etapa e de 120 horas na etapa de revezamento, distribuídas em seminários, trabalho

presencial com os cursistas e atividades à distância. Cada tutor poderia atender até 50 cursistas, organizados em turmas de, no máximo, 25 alfabetizadores. O MEC autorizou o pagamento de Bolsas de Estudos, no período de vigência do programa, para os tutores que cumprissem os requisitos definidos.

A carga horária para os cursistas (professores alfabetizadores) foi de 120 horas na primeira etapa e de mais 120 horas na etapa de revezamento: 84 horas presenciais e 36 horas de atividades à distância em cada etapa.

Na etapa de revezamento, os cursistas, que haviam participado da formação em Língua e Linguagem no primeiro momento, poderiam participar da formação na área Matemática e vice-versa. Os tutores atuavam como formadores na mesma área de conhecimento nas duas etapas.

No processo de avaliação, os tutores eram avaliados pela IES responsável, por meio de frequência nas formações e entrega de relatórios individuais, e os cursistas eram acompanhados pela coordenação municipal e por seus respectivos tutores, que registravam a frequência e a entrega de tarefas obrigatórias atribuídas pelas IES, como o portfólio, por exemplo.

De acordo com Manzoni et al. (2014) o Pró-letramento foi criado com o objetivo de atender às regiões Norte e Nordeste do país. Inicialmente, o Programa foi implementado pelo MEC nos estados e municípios onde o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – era considerado bastante baixo. O primeiro formato do programa estendeu-se até 2009, capacitando milhares de alfabetizadores. A partir de 2010

Com o objetivo de superar a fragmentação presente no formato anterior, que dificultava o planejamento conjunto das ações de formação para os mesmos professores, e para possibilitar maior aproximação das IES às redes públicas dos municípios de seus estados, estreitando os vínculos dos professores com as universidades, com vistas à superação das dificuldades profissionais e enfrentamento dos problemas de aprendizagem das crianças dos anos iniciais –, foi ampliado o número de IES parceiras na execução do programa (MANZONI et al., 2014, p. 43-44).

No estado do Paraná, a primeira versão do Pró-letramento aconteceu em 2009, em três polos de formação: Cascavel, Curitiba e Maringá.

Alferes (2009) avalia o Programa como uma intervenção necessária, mas não suficiente para que o alfabetizador possa vencer todos os desafios impostos pela prática. Lembra que o Pró-letramento focalizou aspectos pontuais como “a

questão da alfabetização e as dificuldades em obter resultados mais positivos, no que se refere à apropriação do conhecimento básico/inicial da Língua portuguesa pelos alunos” e que, também, enfatizou “a formação continuada de professores e o trabalho docente em uma perspectiva individual e não em uma perspectiva de ação coletiva para melhorar a qualidade da educação oferecida na escola pública” (ALFERES, p.120). Considera ainda que a

Promoção de tal qualidade demanda uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos professores: como valorização dos profissionais da educação, garantia da melhoria na infraestrutura, da escolas, estímulos para a construção de propostas curriculares com a participação dos professores, a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meios das avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas (ALFERES, 2009, p.121).

Para Alferes (2009), considerando que, via de regra, a maior parte das formações continuadas às quais os alfabetizadores puderam ter acesso dentro de suas redes de ensino sempre foram episódicas e fragmentadas, a organização sistêmica e contínua das formações ofertadas pelo Pró-letramento pode ser considerada muito positiva para redes públicas de ensino.

Concomitante às iniciativas do Governo Federal, alguns Estados, alertados pelos baixos índices de desempenho dos seus alunos (evidenciados nas avaliações de larga escala) começaram a investir em formações próprias, buscando elevar a qualidade na alfabetização da sua clientela. Silva e Cafieiro (2010) consideram que

É preciso reconhecer que há um esforço bastante acentuado nesse sentido. As secretarias estaduais têm realizado várias iniciativas. Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação, entre outras ações, criou o Programa Alfabetização no Tempo Certo, que envolve professores, especialistas pedagógicos e analistas educacionais para atender necessidades educacionais das crianças. Há também investimento na capacitação de professores, orientadores e supervisores, além de investimento em instrumentos de apoio ao professor, congressos e seminários. No Espírito Santo, além de aquisição de materiais pedagógicos, investimento em formação de professores, entre outras ações do governo, há também o projeto Ler, Escrever e Contar, cujo objetivo é potencializar o processo da alfabetização dos alunos da rede pública estadual. Também no Ceará, visando promover a alfabetização, o governo propôs um conjunto de ações de modo a modificar os baixos índices de aprendizagem: O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é um pacto entre governo estadual e prefeitos dos municípios que visa à alfabetização dos alunos (SILVA E CAFIEIRO, 2010, P.32-33).

De acordo com Santos (2016) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal em 2012, através da Portaria Ministerial nº 867, teve seu desenho inspirado no PAIC: Programa Alfabetização na Idade Certa, implementado pelo Governo do Estado do Ceará em 2006 (SANTOS, 2016, p.49).

3.2.3 PAIC: Programa alfabetização na Idade Certa do Estado do Ceará

Alarmado pelos baixos índices de desempenho dos estudantes divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, também, pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará criou, em 2004, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Constituído em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). O Comitê conta, também, com a participação das principais universidades cearenses (FONSECA, 2013).

De acordo com Fonseca (2013), ainda em 2004 o Comitê iniciou uma investigação para obter “resultados mais detalhados e mais próximos da realidade local, que pudessem oferecer diagnósticos da situação dos alunos ainda no começo do ano, para que houvesse tempo para as devidas intervenções pedagógicas” (FONSECA, 2013, p.50). Também foram priorizadas: a necessidade de “avaliar os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, intervindo diretamente no período prioritariamente dedicado à alfabetização/letramento dos estudantes” (FONSECA, 2013, p.50), a investigação das condições de trabalho docente e a formação dos professores alfabetizadores.

Analisando os resultados de pesquisas que envolveram 48 municípios do estado, o Comitê constatou que

I) somente 40% da amostra de quase 8.000 alunos foram considerados alfabetizados; II) a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; III) a maioria dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa, e usava muito mal o tempo de aula, que já era bastante reduzido (FONSECA, 2013, p.50).

Os dados obtidos pelas pesquisas foram discutidos conjuntamente com gestores e professores em seminários promovidos para esse fim. Concluiu-se que, para reverter o alto índice de analfabetismo e a baixa qualidade da educação, se faziam necessárias medidas urgentes e de ampla abrangência.

Em 2006 o Governo do Estado do Ceará criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O Programa teve a adesão de 60 municípios em 2006 e de todos os 184 municípios em 2007.

O Governo do Estado do Ceará firmou, em 2007, com todos os seus 184 municípios, o protocolo de intenções, pelo qual estabeleceu diretrizes, normas e procedimentos eficientes, com o objetivo de viabilizar a implementação do PAIC. E, em maio desse ano, todos os prefeitos e secretários municipais de educação assumiram um pacto de cooperação com a finalidade de apoiar os municípios cearenses para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental, instituindo o PAIC (FONSECA, 2013, p.52).

O PAIC foi estruturado em cinco eixos: I - Educação Infantil; II - gestão pedagógica de alfabetização; III - formação do leitor; IV - gestão municipal de educação; e V - avaliação externa. Tem como finalidade subsidiar os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia dos direitos de aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização, mas não somente a esse aspecto.

Entre outras ações, o PAIC busca promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, incentivando a autonomia para que possam conduzir suas próprias avaliações e, oferecendo subsídio para a formação dos professores alfabetizadores que atuam como multiplicadores junto aos professores das respectivas redes de ensino, para a elaboração de propostas pedagógicas e para a ampliação de acervos literários nas escolas e Centros de Educação Infantil.

Fonseca lembra que o estado do Ceará realiza uma avaliação diagnóstica externa em larga escala: a Provinha PAIC. “A avaliação é censitária porque alcança todas as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental dos municípios participantes” (FONSECA, 2013, p.59).

A autora ressalta que “o PAIC é pioneiro em disponibilizar ao professor o relatório de resultados de sua turma, com alto índice de detalhamento” (FONSECA, 2013, p.58). Conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, o professor pode

intervir de modo pontual nas dificuldades apresentadas, auxiliando sua turma a avançar no processo de aprendizagem.

Em sua pesquisa, Fonseca (2013) observa que o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização (SPAECE-Alfa) revela, em 2007, que dos 184 municípios cearenses, apenas 15 conseguiram fazer com que as crianças do 2º ano do ensino fundamental alcançassem uma proficiência “desejável” em leitura. Em 2011, 179 municípios cearenses alcançaram essa condição.

O PAIC foi considerado, pelo Governo Federal, uma iniciativa que obteve ótimos resultados por ter revertido o quadro de baixos níveis de alfabetização identificado entre as crianças cearenses, pois, de acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Alfabetização (SPAECE-ALFA), em 2007, apenas 26% dos Municípios cearenses apresentava médias de desempenho consideradas suficiente ou desejável para os estudantes concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, dados apresentados pelo Governo Cearense, em 2010, indicaram que o percentual de localidades agrupadas nesses dois níveis alcançou 99%. Entre 2007 e 2010, dois movimentos são significativos: i) o percentual de crianças não alfabetizadas passou de 33% para 7%; e, II) o percentual de crianças agrupadas no estágio recomendado de alfabetização subiu de 30% para 55% (CEARÁ, 2012, apud SANTOS, 2016).

De acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os índices da rede pública do Estado do Ceará passaram de 2,8 em 2005 para 4,1 em 2009 e, para 4,7 em 2011, alcançando a média da rede pública nacional e superando a média das regiões Norte e Nordeste em todas as etapas. O Ceará, também, foi o Estado que apresentou o maior índice de crescimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.2.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído durante o Governo Dilma Rousseff (2010-2014), através da Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). O Programa consiste num acordo formal entre Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, no máximo ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização. Todas as ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos: Formação dos professores alfabetizadores; Materiais didáticos e de apoio

pedagógico; Avaliações sistemáticas; Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012).

O curso foi ofertado em modalidade presencial, sob a coordenação de uma Instituição de Ensino Superior (IES). No Paraná, os Encontros de Formação foram coordenados por equipes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A carga horária estabelecida foi de 120 horas anuais para os Professores Alfabetizadores (regentes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) e 200 horas para os Orientadores de Estudos. O programa teve o desenho pensado para dois anos, mas, estendeu-se de 2013 a 2018, com algumas mudanças no formato inicial. Os municípios formalizaram a participação no Programa por meio do “Termo de Adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, acessado através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e controle (SIMEC).

Os Orientadores de Estudos participavam dos encontros de formação ministrados pelos Formadores, sob a supervisão das IES e, posteriormente, conduziam as discussões com o grupo de professores Alfabetizadores nos seus respectivos municípios. As formações aconteceram entre 2012 e 2018, para os Orientadores de Estudos e entre 2013 e 2018 para os Alfabetizadores.

As turmas de professores Alfabetizadores foram organizadas nos municípios de acordo com as orientações do Manual do Pacto (BRASIL, 2012): máximo de 34 professores em turmas de 1º, 2º e 3º ano separadamente, ou turmas mistas, nos casos em que o número de alfabetizadores era muito pequeno ou, ainda, quando a organização dos horários de formação dentro do município não possibilitava que todos participassem com seus pares. De qualquer maneira, os estudos e reflexões, nos grupos, só diferiam com relação a um ou outro encaminhamento de estratégia de trabalho com os alunos, visto que os tópicos elencados para cada momento de estudo eram os mesmos para todos os anos. Conceitos como infância, alfabetização e letramento, alfabetização matemática, interdisciplinaridade, entre outros, fizeram parte de um roteiro de estudos e reflexões, respaldados por textos dos Cadernos de Estudos.

Durante todo o processo de formação, as IES tinham as seguintes atribuições: contribuir com a elaboração de textos para os Cadernos de Estudos; conduzir o planejamento de trabalho em parceria com Formadores; garantir os espaços de formação dos Orientadores de Estudos; providenciar e distribuir os

Cadernos de Estudos; promover Seminários e outros momentos de participação coletiva; avaliar o grupo de Formadores; emitir certificados aos participantes.

Os Formadores tinham as seguintes atribuições: organizar e conduzir os estudos junto aos Orientadores; realizar o acompanhamento das formações nos municípios por meio dos Relatórios apresentados mensalmente pelos Orientadores, avaliando a necessidade de retomada de conceitos durante as formações posteriores; dar assessoria aos Orientadores via espaços virtuais de trabalho; avaliar o grupo no SISPACTO.

Os Orientadores tinham as seguintes atribuições: conduzir os estudos com os Alfabetizadores, reorganizando o material de apoio (slides, textos, vídeos, jogos entre outros) de acordo com a distribuição da carga horária no município; conduzir as discussões com o grupo de Alfabetizadores; auxiliar os Alfabetizadores com relação ao uso dos espaços virtuais de trabalho; propor atividades para serem executadas em formação e com os alunos em sala de aula; acompanhar a prática pedagógica dos Alfabetizadores por meio da observação de planejamentos, sequências de atividades, relatos de experiência, atividades produzidas pelas crianças, entre outros, avaliando a necessidade de retomada de conceitos durante as formações posteriores; produzir relatórios mensais, anexando atividades dos Alfabetizadores e dos alunos; avaliar o grupo no SISPACTO.

Os Alfabetizadores tinham as seguintes atribuições: participar das formações; realizar atividades solicitadas e trazer o retorno das experiências de sala de aula para serem debatidas com o grupo; acompanhar e registrar o rendimento dos alunos em sala de aula; realizar avaliações, e demais atividades solicitadas pelo MEC, via SISPACTO (diagnóstico inicial da turma e acompanhamento da progressão dos alunos; relato de atividades desenvolvidas em sala de aula; organização dos espaços de leitura, entre outras).

Todos os participantes devidamente cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) eram avaliados mensalmente dentro do sistema. Foram concedidas bolsas de estudos durante toda a vigência do Programa. Em 2017 e 2018 os Alfabetizadores não receberam bolsas.

Entendendo a avaliação como elemento essencial para a obtenção de resultados mais satisfatórios nos programas de formação, o MEC disponibilizou, dentro do (SIMEC), um espaço para que todos os participantes pudessem avaliar e

ser avaliados em suas ações: o SISPACTO. Minatel et al. (2015) ressaltam que as avaliações se vinculavam à ação desenvolvida por cada um no espaço do Programa e tinham “uma relação direta com as bolsas-auxílio”: o não cumprimento das tarefas e/ou ausências nas formações podiam resultar na suspensão da bolsa (paga pelo Sistema Geral de Bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, em casos mais extremos, o participante podia ser desligado do Programa. As autoras observam que o SISPACTO contava com recursos para viabilizar “a avaliação da cadeia formativa envolvida no processo de formação do Programa, bem como para apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto”. (MINATEL et al., 2015, p.165). Era objetivo que todos os agentes envolvidos no Programa, acompanhassem as ações, também, via SISPACTO.

Formadores, Orientadores e Alfabetizadores tinham como atribuição o estudo dos Cadernos de Formação, material organizado em parceria por especialistas das IES e Ministério da Educação (MEC). Os Cadernos contemplaram, além das abordagens teóricas, relatos de experiência de professores alfabetizadores, sugestões de práticas pedagógicas e indicação de livros, vídeos e sites para contribuir com as reflexões e práticas efetivadas nas formações e nas salas de aula dos anos iniciais de escolarização.

Os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa foram organizados em: oito unidades referentes a cada etapa (1º, 2º e 3º ano); oito cadernos de Educação do Campo e um Caderno de Educação Especial. Trazem princípios e estratégias formativas; orientações para a formação dos professores alfabetizadores, integrando conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética com práticas de letramento; reflexões e sugestões para avaliação em leitura, produção textual e oralidade. Os textos dos cadernos abordam temas como Currículo, Planejamento, Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Ludicidade, Organização do Trabalho Docente, Projetos e Sequências Didáticas, Gêneros Textuais, Heterogeneidade em sala de aula, Inclusão, entre outros.

Os Cadernos de Alfabetização Matemática foram elaborados em consonância com o material de Formação em Linguagem, tendo como pressuposto uma alfabetização matemática, também na perspectiva do letramento. Encontram-se organizados em: Apresentação; Organização do trabalho pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do sistema de numeração decimal; Operações na resolução de problemas; Geometria; Grandezas e medidas;

Educação estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber; Educação matemática no campo; Educação matemática inclusiva; Jogos na alfabetização matemática; Encarte dos jogos na alfabetização matemática. O mesmo material foi usado para a formação de todas as etapas (1º, 2º e 3º ano).

Para o 3º ciclo do PNAIC (2015) foram estruturados os Cadernos de Alfabetização contemplando a interdisciplinaridade como elemento central, porém, sem perder o foco das especificidades de cada área do conhecimento. Encontram-se organizados em: Apresentação; Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no Ciclo de Alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização; A arte no Ciclo de Alfabetização; Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização; Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização; Integrando saberes.

Outros recursos materiais específicos para alfabetização fizeram parte do PNAIC e foram distribuídos, por meio de diferentes programas, diretamente às escolas participantes considerado o número de alunos em classes de alfabetização: livros didáticos, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores. (BRASIL, 2012).

Com relação às avaliações externas, o PNAIC contou com a Provinha Brasil e com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Elaborada e distribuída pelo INEP para todas as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, a 1ª edição da Provinha Brasil foi aplicada em abril de 2008. De acordo com os documentos oficiais consistia num “instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias” que objetivava

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007, art. 2º).

A avaliação, de caráter diagnóstico, era aplicada em turmas de 2º ano, em duas fases: a primeira no início do ano, com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças e a segunda no final do ano, objetivando aferir a evolução da aprendizagem, com relação à Língua Portuguesa e Matemática, durante o período letivo. Teoricamente, essa avaliação deveria contribuir para que professores e gestores pudessem pensar estratégias adequadas à progressão de todas as crianças, considerando os níveis diferenciados de apropriação dos conhecimentos aferidos. Para Freitag e Rosário (2013), a Provinha Brasil não cumpre os objetivos porque

Segue o padrão das demais políticas de avaliação do ensino: formulada nos gabinetes, não dialoga com o chão de sala; e assim como os demais instrumentos de avaliação impostos pelas políticas federais, gera uma tensão entre o que é preconizado pelos documentos oficiais e as práticas de ensino. (FREITAG e ROSÁRIO, 2013, p.4).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao SAEB através da Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, consistia numa avaliação externa, de larga escala, censitária e de aplicação anual para o 3º ano do ciclo de alfabetização. Objetivava aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes e, ainda

Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. (BRASIL, 2013, p.1).

A Provinha Brasil e a ANA foram definidas como instrumentos avaliativos no contexto do PNAIC pela Portaria nº 867/2012 que estabelece, em seu Artigo 9º,

II - Disponibilização pelo Inep, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo Inep, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep. (BRASIL, 2012).

As avaliações não ocorreram em 2018 e o INEP aponta algumas mudanças que devem ser configuradas para 2019 “para as comunicações e os normativos sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, as referências serão sempre ao SAEB”, deixando de figurar qualquer nome “fantasia” para as avaliações; as

avaliações serão aplicadas em “anos ímpares (2019 e 2021) e a divulgação de resultados e indicadores em anos pares (2020 e 2022)”, a Educação Infantil passa a ser alvo de avaliação (BRASIL, 2018).

Em 2017, a Educação Infantil e a Pré-escola foram inseridas no PNAIC por meio da Portaria nº 826/2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. O documento dispõe, no Art. 6º, Eixo I, que as ações do PNAIC e do PNME, compreendem, entre outras coisas

A formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME (BRASIL, 2017).

Considerando que o recorte da pesquisa compreende o período entre dezembro de 2012 e o primeiro semestre de 2017, não serão pontuados detalhes sobre as alterações no Pacto a partir da referida Portaria.

3.2.5 PROFA, Pró-Letramento, PNAIC: algumas considerações.

Rolkouski (2013) lembra que

O histórico do PACTO é marcado pela experiência do Pró-Letramento que teve seu início em 2005 e pela constituição em 2004 da RENAFOR – Rede Nacional de Formação de Professores, que reuniu centros de referência em formação de professores e hoje agrega 18 IES, dentre outros fatores de ordem estrutural e legal, como, por exemplo, a instituição do ensino de 9 anos. Além disso, é embasado no PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa no Ceará, que obteve um sucesso considerável. (ROLKOUSKI, 2013, p.6).

O autor destaca três pontos positivos na constituição do Programa: ter como referência um projeto realizado em escala menor (PAIC-CE); ter sido gerado com a contribuição do diálogo com as IES (RENAFOR) e ser embasado num programa já existente (Pró-Letramento).

Com relação à formação continuada, Rolkouski (2013) aponta como aspectos relevantes: ser um curso de longa duração; ocorrer a partir das realidades locais; ter como diretriz a seleção de Orientadores de Estudos que já haviam atuado

como tutores no Pró-letramento; intencional promover a autonomia na gestão municipal, com relação à formação dos alfabetizadores e, investir em formação de profissionais locais objetivando que pudessem se tornar “referência de formação de professores nos municípios”.

O autor considera que os Cadernos do PNAIC, elaborados em parceria com as IES, possibilitaram uma “certa homogeneidade no processo” de formação em todo o território nacional, uma vez que, alfabetizadores de norte a sul do Brasil pensaram sobre a alfabetização e refletiram sobre os mesmos aspectos, de acordo com suas realidades. Ainda com relação aos materiais mobilizados para as formações, Rolkouski destaca a mudança da lógica de distribuição, com a ampliação do acervo e, ainda, a movimentação de acervos já existentes e, muitas vezes, em desuso nas escolas.

O autor observa que “o Pacto é provavelmente o maior programa de formação continuada do Brasil e pela dimensão do Brasil, um dos maiores do mundo, senão o maior.” (ROLKOUSKI, 2013, p.11). Observa que, todos os professores alfabetizadores dos municípios que aderiram ao Pacto, foram contemplados com todas as ações. Avalia que, analisando o caráter presencial do Programa e o número expressivo de participantes, a estrutura mais viável não poderia ser outra, senão a de ‘formação em rede’.

No contexto geral, Rolkouski avalia o Pacto como

Uma política pública complexa de formação continuada e do meu ponto de vista, inteligente. Além disto, é robusta do ponto de vista do investimento, pois todos os atores recebem bolsa. O Professor Alfabetizador recebe R\$ 200,00, o Orientador de Estudo e Coordenadores Locais e Estaduais, R\$ 765,00, enquanto que os Formadores recebem R\$ 1100,00. (ROLKOUSKI, 2013, p.9).

É importante registrar, para efeito comparativo, que em 2013, primeiro ano de concessão de bolsas de estudos para os participantes do PNAIC, o salário mínimo era de R\$ 678,00 (seiscentos e setenta e oito reais).

Santos (2016) realiza uma investigação sobre “Abordagens e tendências nos cursos de formação de professores alfabetizadores” considerando o período de 2001 a 2016. Na sua pesquisa, a autora analisa os três programas de alfabetização citados acima. Para a autora, a “concepção de competência” evidenciada no PROFA e que, segundo ela, “reforçaria a competitividade e sugeriria o esforço pessoal de

cada professor, como promotores da qualidade da educação” (SANTOS, 2016, p. 48), não aparece no Pró-Letramento ou no PNAIC. Ela observa que a concepção do primeiro programa “refere-se a habilidades, a do segundo refere-se a princípios explicitadores das condições facilitadoras do processo de aprendizagem e a do terceiro refere-se à mobilização dos saberes docentes” (SANTOS, 2016, p. 48).

Santos (2016) destaca como concepção de formação continuada do PROFA “a racionalidade prática e o reducionismo pedagógico”, observando que, embora exista uma prática reflexiva, essa fica limitada ao âmbito da sala de aula. Já o Pró-Letramento demonstra sua fundamentação na “valorização profissional e dos saberes dos professores”, enfatizando “a prática reflexiva fundamentada nos postulados de Schön (1995) e a definição da escola como lócus de formação” (SANTOS, 2016, p.48).

As mesmas características conceituais do Pró-Letramento são observadas por Santos (2016) no PNAIC. Para a autora

Fica evidente após os estudos, que o PACTO é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010), tratando a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégias para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais instituídas nesse governo, como é o caso da Prova Brasil, da Provinha Brasil e da Prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) (SANTOS, 2016, p. 49).

A avaliação de Santos (2016) é de que, nos três formatos de programa

O campo educacional foi redimensionado para orientar a formação continuada dos professores sob o enfoque da profissionalização docente, que se vincula às avaliações externas, inseridas no contexto de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (SANTOS, 2016, p.48).

Para Melo e Lins (2015), os três programas citados são estruturados de acordo com uma padronização internacional, traçada pelos credores externos aos países parceiros, com base nos princípios da focalização, da descentralização e da privatização. As autoras identificam neles o ‘controle técnico’ abordado por Apple (1989): nas competências profissionais dos professores alfabetizadores, defendidas pelo PROFA; nas orientações gerais de formação e na definição dos temas específicos do Pró-letramento, e na proposição de atividades e de instrumentos avaliativos no âmbito do PNAIC.

Para as autoras, ainda que os programas advenham de uma perspectiva de políticas compensatórias, trazem aspectos positivos com relação à sua dimensão pedagógica. O PROFA, por exemplo, ressalta a necessidade da

[...] Organização de uma didática da alfabetização, com a construção de situações didáticas de leitura e de escrita, privilegiando estratégias metodológicas que envolvessem a articulação teoria e prática por meio de resolução de situações-problema. Tais estratégias sugeridas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre alfabetizadores e formadores do programa. Aspectos estes até então pouquíssimos explorados pela literatura especializada, apresentando um caráter inovador para a realidade e demandas da época. Fato que gerou grande aceitação e aprovação do programa entre professores e demais profissionais da educação. No entanto, não trouxe uma reflexão teórica mais sistematizada sobre o ensino da alfabetização e nem sobre os estudos sobre letramento. (MELO e LINS, 2015, p.9).

As discussões sobre a ‘Psicogênese da língua escrita’, retomadas a partir do PROFA e que, também são a base dos estudos do Pró-Letramento e do PNAIC são pontos positivos evidenciados pelas autoras, lembrando que os dois últimos Programas “inserem a defesa da concepção de linguagem como lócus de interação verbal, viabilizada por meio do uso dos gêneros textuais orais e escritos e o estudo acerca dos conhecimentos linguísticos necessários ao processo de alfabetização”. (MELO e LINS, 2015, p.9). Para as autoras, esses acréscimos, que aparecem mais sistematizados nos materiais do PNAIC, conferem uma significativa “melhoria na constituição teórica desses programas”.

Melo e Lins observam que, embora o Pró-Letramento e o PNAIC ampliem e sistematizem melhor as discussões teóricas a respeito da alfabetização e do letramento, as temáticas não foram abordadas dentro dos espaços de formação de nenhum dos programas, com o aprofundamento necessário.

Com relação aos modelos de formação, Melo e Lins identificam que o PROFA é pautado pelo desenvolvimento das competências docentes e o Pró-Letramento e o PNAIC pelo objetivo de desenvolvimento profissional. As autoras esclarecem que o PNAIC não assume textualmente esse modelo, mas, é possível inferir, por meio dos materiais, orientações e práticas analisadas que o Programa “se guia pelo mesmo modelo adotado pelo Pró-Letramento” (MELO e LINS, 2015, p. 10).

Para as autoras, embora os três programas utilizem terminologias diferentes, “[...] apresentam em comum a mesma perspectiva formativa: centrada na prática docente, baseada na teoria da epistemologia da prática”. A perspectiva de formação

com a concepção de que “o professor é o sujeito central de sua formação, um sujeito ativo, construtor de suas aprendizagens, capaz de regular, criar, comparar, refletir e propor novas práticas educativas” e “a reflexividade como princípio norteador em suas formações” (MELO E LINS, 2015, p.11) são, também, apontados como aspectos de similaridade entre os programas.

Para Rolkouski (2013), em termos de resultados de pesquisa em educação, mas, não somente no que concerne a ela, é preciso considerar, entre outros fatores, o contexto da pesquisa e o estágio inicial do “objeto de análise”, seja a política implementada “pública ou não, seja ela de larga escala ou não”.

3.2.6 O PNAIC e o ensino-aprendizagem no ciclo de alfabetização

O ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental motivou estudos e reflexões, a fim de se repensarem os objetivos de aprendizagem escolar com relação aos anos iniciais de escolarização. Uma das certezas, apontada pelo Ministério da Educação, foi a necessidade de que se buscassem “estratégias mais palpáveis” que atendessem às diversidades das escolas brasileiras. Para tanto,

As Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, neste momento histórico, assumem o compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para melhoria da Educação Brasileira, tendo como norte que a instituição escolar é um espaço plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno (BRASIL, 2012a, p. 6).

No caderno “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012b) são indicados, entre outros materiais, as publicações “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com seis anos de idade” (BRASIL, 2009) enquanto material para dar suporte estrutural ao PNAIC, conjuntamente aos Cadernos de Formação. As obras citadas, que já haviam sido encaminhadas às Secretarias municipais de Educação e às escolas públicas de Ensino Fundamental, deveriam nortear as ações de inclusão da criança de seis anos dentro dos Sistemas de Ensino.

Os textos referidos trazem orientações com relação aos cuidados que a escola deve ter no tocante: às diferentes dimensões da formação da criança; às suas formas de expressão e relação com o mundo; à importância do lúdico para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, dentre outros. Recomendam que: a literatura esteja presente em sala de aula, cotidianamente; as práticas de letramento sejam desenvolvidas desde o início do processo de alfabetização, concomitante a ele; sejam desenvolvidos jogos linguísticos para possibilitar que as crianças levantem hipóteses sobre a escrita e passem a compreendê-la como um processo de representação; o ensino e a aprendizagem dos diferentes conhecimentos sejam definidos e planejados levando-se em conta a necessidade de garantir o respeito às especificidades, desejos e necessidades da criança.

As equipes responsáveis pela organização e produção dos Cadernos norteadores do PNAIC, com base nos documentos que orientam a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, pontuaram os seguintes aspectos como relevantes para uma alfabetização mais qualitativa: o planejamento das aulas; a organização do espaço escolar; os tempos escolares; as rotinas escolares; a singularidade das práticas culturais; os espaços disponíveis de circulação para as crianças; os diferentes agrupamentos; a ampliação do letramento das crianças nas diferentes áreas do conhecimento, por meio do acesso cotidiano à diversidade de gêneros textuais; a avaliação como estratégia de acompanhamento da aprendizagem da criança e a progressão ininterrupta no Ciclo de Alfabetização (constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental).

O principal objetivo do PNAIC é garantir que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas, no máximo, até os oito anos de idade, no terceiro ano de escolarização. Ao delimitar esse teto, o MEC não sugere que as crianças sejam alfabetizadas somente no terceiro ano, mas evidencia a necessidade de que o processo não se prolongue para além deste período. Razão pela qual se faz necessário promover o ensino da língua escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, respeitando o tempo de cada criança. É preciso, então, pensar o ensino e a aprendizagem no ciclo de forma que, ao final dele, as crianças possam

[...] ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o

domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012a, p.8).

Para tanto, é imprescindível considerar quatro princípios básicos ao longo do processo:

O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2013).

As discussões efetivadas no período de formações do Pacto sempre buscaram abordar o trabalho com a alfabetização, considerando os princípios pontuados acima.

Mortatti (2012) observa que o termo “alfabetização”, utilizado contemporaneamente no Brasil, para designar o processo inicial de ensino e aprendizagem da língua materna, já “comportou diferentes sentidos e foi designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: ‘ensino das primeiras letras’, ‘ensino de leitura’, ‘ensino simultâneo de leitura e escrita’” (MORTATTI, 2012, p.8). Segundo a autora

A utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com os processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e específico: “ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita”. Ao longo do século XX, ainda, ampliou-se a abrangência do fenômeno/termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX, esse termo/conceito passa a ser discutido em sua relação com o termo/conceito “letramento (escolar)”, propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este ou complementaridade entre ambos. (MORTATTI, 2012, p.8).

Mortatti (2012) ressalta que o sentido e o conceito brasileiro para o termo “alfabetização” diferem de sentido e conceito atribuídos ao termo nos países norteamericanos e europeus. Nos seus estudos, a autora faz referência à pesquisadora Magda Soares, no que concerne ao entendimento atual sobre os processos de

alfabetização e letramento no Brasil. Os textos introdutórios do PNAIC, também se utilizam dos conceitos de Soares na abordagem desses termos. Para Soares (2013), a alfabetização é uma aprendizagem complexa que envolve “uma multiplicidade de perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo”. (SOARES, 2013, p.18). Seu conceito precisa abranger

A abordagem mecânica do ler e escrever” (domínio das relações grafofônicas), o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2013, p.18).

Soares (2004) lembra que as discussões sobre o letramento no Brasil sempre estiveram relacionadas ao conceito de alfabetização. A autora considera que tanto a “aquisição do sistema convencional da escrita (alfabetização) ” quanto a habilidade de exercitar socialmente a leitura e a escrita (letramento) precisam compor o universo do ensino da língua materna desde os primeiros anos de escolarização, visto que “a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos. ” (SOARES, 2004, p.14).

A autora entende que alfabetização e letramento

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.” (SOARES, 2004, p.14).

Para Soares (2004), não se pode perder a especificidade de cada um dos processos. Ambos necessitam de estratégias pontuais e bem planejadas para o ensino e a aprendizagem, numa compreensão de que um amplia a própria significação e as possibilidades de uso com o desenvolvimento do outro.

O PNAIC adota a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. De acordo com o texto do livreto de apresentação

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos

de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2014, p.17).

Pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento é entendê-la como um processo complexo, dentro do qual as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais. É entender que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida.

Para que a alfabetização se dê com essa amplitude de sentidos carece ser iniciada já no primeiro ano de escolarização, frisando aqui novamente, que a apropriação dos conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas não garante que a criança seja capaz de fazer uso do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) nas diversas situações comunicativas. É o trabalho com a alfabetização num ambiente voltado para o letramento, dentro do qual o professor possibilite situações de uso efetivo da língua escrita, como a leitura e a produção de gêneros textuais variados e significativos (BRASIL, 2012a), o que pode determinar, em certa medida, o sucesso na consolidação e ampliação dessa aprendizagem.

O planejamento é fundamental para que as aprendizagens sejam garantidas, visto que, as ações de planejar, além de permitirem um melhor aproveitamento do tempo da aula,

Orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012a, p.12).

Nos anos iniciais de escolarização se faz necessário assegurar, por meio do planejamento: a promoção de experiências cujo foco seja o desenvolvimento da autonomia da criança; a organização de momentos nos quais a criança possa expressar, por meio da oralidade, suas ideias e opiniões; a proposição de desafios e/ou problemas que possam ser resolvidos em grupo e apresentados para o conjunto da turma, para a escola, para os pais; a aproximação da realidade escolar e extraescolar, por meio de atividades que extrapolem os muros da escola, instigando as crianças para um olhar investigativo; a consolidação das diferentes aprendizagens por meio da literatura, dos jogos pedagógicos, dos brinquedos, das brincadeiras, dos materiais concretos e manipulativos. (BRASIL, 2012a).

A fim de garantir essa “ação lúdica na alfabetização”, documentos norteadores do PNAIC (BRASIL, 2012a) orientam para que, além dos materiais enviados pelo MEC e/ou adquiridos pela escola, outros sejam produzidos pelos professores e socializados com seus pares, enriquecendo o acervo didático da escola e ampliando as possibilidades de trabalho. “Esses materiais podem estar articulados e contemplar outras áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2012a, p.17).

Outra orientação presente nos documentos evidencia que a diversidade de gêneros textuais que circulam pelos espaços das salas de aula precisa objetivar, além do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. É importante ressaltar que,

Considerando que o foco central do trabalho na área de língua portuguesa, tal como proposto na maior parte dos documentos curriculares brasileiros, é o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, de modo crítico, criativo, propositivo, suportes variados de textos precisam ser disponibilizados aos professores. Alguns materiais já têm sido garantidos em Programas do Ministério da Educação: obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares). É necessário garantir que esses materiais distribuídos pelo MEC cheguem às escolas e, uma vez nas escolas, que estejam acessíveis a professores e alunos, e que estejam disponibilizados para o uso a que se destinam. As secretarias de educação podem, também, complementar os acervos, adquirindo mais obras literárias, outros livros destinados ao público infantil, gibis, jornais, revistas. Além disso, precisam garantir a aquisição, manutenção e uso de equipamentos tecnológicos que permitam ao docente planejar situações didáticas diversificadas e que estimulem a ampliação dos letramentos, tais como a televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia e os computadores (BRASIL, 2012a, p.17).

Sem esquecer que “o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012a, p. 20) é a dimensão prioritária da aprendizagem nos anos iniciais de escolarização, é possível organizar atividades que, explorando diferentes suportes textuais (jornais, revistas, encartes, bulas, dentre outros) possam estimular e “fortalecer o diálogo dos conhecimentos, naquilo que é possível, com as áreas, com os componentes curriculares, com os conteúdos, com as dimensões da vida [...]” (BRASIL, 2012, p.17).

Desde o início da escolarização, é necessário que a criança perceba a função social dos diferentes textos, presentes em diferentes suportes e que circulam por diferentes contextos. “Nesse sentido, é importante que sejam propostas

atividades de leitura e produção de textos de forma significativa, mesmo antes do domínio do SEA.” (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Outra questão, considerada fundamental para o processo de alfabetização (BRASIL, 2012), é a organização de rotinas em sala de aula. As rotinas contribuem para que as diferentes aprendizagens sejam consolidadas com mais facilidade, e garantem, também, que a criança se sinta mais segura no espaço da sala de aula, visto que passa a compreender melhor o que se espera dela em determinados momentos da aula.

Diferentes agrupamentos, com diferentes objetivos, também favorecem a aprendizagem, uma vez que promovem uma maior interação entre as crianças e facilitam a mediação do professor em determinadas atividades. Com relação a esta questão, é importante enfatizar a importância de variar a forma dos agrupamentos, evitando deixar sempre no mesmo grupo crianças que se encontram no mesmo nível de aprendizagem. Crianças em níveis diferentes também fazem trocas e aprendem umas com as outras. É importante planejar as atividades e os agrupamentos, sempre no sentido de incluir as crianças com necessidades educativas especiais, bem como aquelas com distúrbios de aprendizagem (BRASIL, 2012).

Em se tratando dos anos iniciais, “a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012a, p.27). Oralizar, criar, brincar, jogar, interagir, manipular, experimentar, ler: verbos básicos e fundamentais neste período de escolarização.

3.2.7 Relatos de experiência no contexto do PNAIC

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização” (BRASIL, 2012a) que traça os princípios e estratégias formativas do PNAIC, considera que:

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. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012a, p.27).

Relatos de experiência de professores Alfabetizadores sempre estiveram presentes nos Cadernos de Estudos e representaram, desde o início das formações, um importante instrumento para debate e reflexão de práticas alfabetizadoras, ressaltando que, para o programa, “a teorização da prática deveria constituir o eixo nuclear das ações formativas” (BRASIL, 2012a, p. 13).

Algumas vezes, os relatos aparecem nos cadernos enquanto elemento ilustrativo para a compreensão de teses explanadas pelos autores, como é o caso da fala da professora Sheila Cristina da Silva Barros. A narrativa da professora está incorporada ao texto “Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem” (CRUZ, 2012).

No início do ano letivo minha turma, do 2º ano, tinha 4 crianças no nível pré-silábico e 2 no silábico de qualidade, os alunos do segundo grupo estavam lendo palavras simples, mas com dificuldades, e as do primeiro grupo não liam autonomamente. Em meados do ano eles já avançaram no processo de apropriação da leitura e da escrita, no entanto, não estavam no nível dos demais alunos que já vieram alfabetizados e realizavam a leitura de textos desde o primeiro ano. (BARROS apud CRUZ, 2012, p. 23).

A fala da professora ilustra que, ao investir num diagnóstico inicial das crianças, ela consegue acompanhar melhor a evolução da turma no processo de aprendizagem. Cruz (2012) faz uma abordagem textual no sentido de mostrar a importância desse tipo de diagnóstico para um trabalho mais focado na diversidade e nas especificidades em sala de aula.

Em um dos cadernos, Albuquerque e Cruz (2012) citam o relato da professora Ana Lúcia Martins Maturano para ilustrar a relevância da elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem:

Até então, não havia acompanhado nenhuma turma; pensei em fazê-lo consciente do grande desafio, pois se sabe que algumas crianças não permanecem e outras passam a fazer parte do grupo. Entretanto, algo bastante positivo motivou tal situação: conhecer as crianças, ter registro do desempenho de cada uma no processo de apropriação de leitura, escrita e outras competências também de diferentes áreas de conhecimento a serem atingidas. Os primeiros mapeamentos de 2012 foram confrontados com os resultados finais do ano anterior e, através deles, pude perceber o quanto algumas crianças haviam avançado, o quanto algumas ainda precisavam de muita intervenção. (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2012, p. 14).

Fragmentos de relatos também são utilizados, ainda no contexto dos cadernos de formação, para exemplificar possibilidades de trabalho, sempre com foco no ensino visando garantir determinado Direito de Aprendizagem. Em alguns momentos, aparecem no corpo do texto, como é caso do relato da professora Milena Fernandes Pinto, que descreve um momento em sala de aula no qual desenvolve, com crianças de 2º ano, atividades focadas na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a partir da literatura e de jogos. A descrição dessa atividade aparece incorporada ao texto “Diversos jogos no ciclo de alfabetização: usos e funções”, de Albuquerque e Bunzen (2015), para demonstrar uma possibilidade de trabalho envolvendo jogos de adivinhação (jogo cujo objetivo é adivinhar algum tipo de informação, como uma palavra, uma frase, um título ou a localização de um objeto) a partir de materiais que as escolas receberam do MEC.

Uma terceira forma de apresentação dos relatos dentro dos Cadernos acontece no “Compartilhando”, seção na qual

São apresentados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, de forma a favorecer ao professor conhecimentos que podem ser integrados ao planejamento de ensino, nos três anos iniciais do ciclo da alfabetização, bem como os materiais distribuídos pelo MEC, além de vários outros textos: como os relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros (Brasil, 2012a, p.35).

Neste espaço, os textos dos alfabetizadores sempre aparecem na íntegra. Nas publicações de 2014, após cada relato apresentado na seção Compartilhando, é realizada, por um dos especialistas que contribuiu para com a elaboração dos textos, uma análise sintética dos conteúdos abordados pelos Alfabetizadores, e sua relevância para a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Nas publicações de 2015, essa análise é realizada posteriormente à exibição de todos os relatos apresentados, compondo parte da síntese do caderno estudado.

Na organização de estudos realizada pelos Formadores da UFPR, a seção Compartilhando fez parte do debate com os Orientadores de Estudos, que analisavam, a partir da experiência posta nos textos, os direitos de aprendizagem contemplados pela prática compartilhada, os equívocos (quando existiam e eram detectados à luz das teorias estudadas) e outras possibilidades de trabalho além das elencadas pelo (a) autor (a) do relato. Este era, também, um momento que suscitava a exposição de experiências dos cursistas que, analisando a prática de outros

profissionais, tinham despertadas as lembranças de práticas já utilizadas para abordar determinado conteúdo.

De acordo com Tardif “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade.” (TARDIF, 2007, p.52). Neste processo de refletir sobre as ações do outro, olhando, conjuntamente, para suas próprias ações em sala de aula, o professor acaba percebendo, com maior clareza, a relevância de determinados aspectos (presentes ou não) na própria atuação profissional. O autor considera que neste partilhamento de modos de fazer e de organizar os fazeres de sala de aula, ocorre, sem intencionalidade programada, a transmissão de saberes entre os professores. Saberes que vão sendo modelados e remodelados, sempre no exercício da prática com a contribuição das reflexões teóricas.

De acordo com Rigotto (1998) o conjunto de técnicas de relatos orais, que compreendem a História Oral, a História de Vida, o Depoimento Pessoal, a Autobiografia e a Biografia,

Colocam o sujeito e sua cultura em lugar de destaque: partem de sua fala, centrada na experiência própria de vida, mas postulando que a história dos indivíduos contém e registra comportamentos, técnicas, valores e ideologias de seu grupo e de sua sociedade (RIGOTTO, 1998).

Durante as etapas de formação presencial dos Orientadores de Estudos, realizadas em Curitiba entre dezembro de 2012 e novembro de 2016 pelos Formadores do PNAIC/UFPR, os cursistas participantes do programa – exceto aqueles pertencentes à rede municipal de Curitiba que, desde o primeiro ano de formação, constituíram um grupo à parte – foram agrupados considerando a relevância da diversidade para a formação. A lógica era a de que sujeitos com experiências profissionais diversas possibilitariam debates mais profícuos. E, efetivamente, as realidades retratadas nas exposições orais dos cursistas, com respeito à própria formação, práticas de sala de aula, gestão e organização pedagógica, foram, aos poucos, mostrando um panorama plural das condições alfabetizadoras em diferentes municípios paranaenses.

O PNAIC abriu espaços interessantes para que Orientadores e Alfabetizadores pudessem relatar e socializar suas experiências, para além dos grupos de estudos dos quais fizeram parte.

Em São José dos Pinhais, durante o Seminário de encerramento do PNAIC/2014, 10 professoras apresentaram projetos que desenvolveram nas unidades de ensino, desde o planejamento até os resultados obtidos. Aline Cruz, coordenadora do PNAIC na Secretaria Municipal de Educação do Município, considerou, sobre a exposição das alfabetizadoras, que as sequências de atividades apresentadas “foram muito bem elaboradas, contextualizadas, amarrando o lúdico ao conteúdo a ser aprendido e, desta forma, o aluno apreende o objeto de estudo, pois vivencia a prática e constrói o conhecimento para a vida” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2014).

3.2.8 Relatos dos Orientadores de Estudos

Em outubro de 2016 foi realizada, em Curitiba, a última semana de formação do corrente ano com os Orientadores de Estudos. Objetivando avaliar os principais aspectos do Programa, foram organizados momentos para relatos sobre o trabalho dentro dos municípios, considerando os diferentes eixos abordados durante os quatro anos de formação.

De acordo com Queiroz “tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica” (QUEIROZ, 1998, p.19). Com os extratos de depoimentos apresentados neste subtítulo, objetiva-se demonstrar como foi configurada, em alguns aspectos, a história das formações do PNAIC (até o ano de 2016) através do olhar de alguns dos Orientadores de Estudos, sob a coordenação da UFPR.

Com o ingresso da criança de seis anos no Ensino fundamental, a partir da implementação da Lei nº 11.274, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a adequar as coleções de obras didáticas distribuídas aos alunos visando atender à resolução 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. A Resolução estabelece, no Parágrafo 2º do Art. 30, que:

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 2010, p. 9).

Com o intuito de instrumentalizar as escolas públicas com livros de literatura que estejam de acordo com as especificidades das crianças dos anos iniciais de escolarização, o Ministério da Educação (MEC) avaliou, selecionou e tem distribuído às escolas públicas brasileiras acervos formados por obras literárias e por obras pedagógicas complementares aos livros didáticos (BRASIL, 2012).

Machado *et al.* (2015) consideram que, além da variedade de gêneros presentes nos livros de literatura infantil distribuídos pelo MEC, e que possibilitam a exploração de diferentes atividades em sala de aula, os acervos “abarcam produções de diferentes épocas, o que os torna ainda mais ricos, por propiciarem o encontro dos leitores com expressões literárias não só da atualidade, como também da tradição.” (MACHADO et al. 2015, p.45).

Considerando que a leitura e a literatura funcionaram como uma espécie de “carro chefe” no desenvolvimento de diferentes atividades durante as formações (especialmente para o ensino da Língua Portuguesa, mas não somente para ela), foram elencadas algumas falas dos Orientadores de Estudos sobre a organização de espaços e efetivação de uma rotina de leitura nas escolas.

A orientação dada pelo MEC foi de que os acervos recebidos pelas escolas deveriam ser configurados em “Cantinhos de Leitura” dentro das salas de aula das turmas de alfabetização. Obviamente que essa configuração aconteceu de forma diferente dentro da diversidade de espaço físico, organização pedagógica e mesmo de entendimento da proposta dos “cantinhos”, nas diversas escolas participantes do programa. A orientadora Alice lembra que

Foi pautada, nas formações de 2013, a necessidade de se ter um espaço em sala de aula para os livros de literatura, para que todos os professores tivessem acesso. A maioria das escolas do município organizou isso para que ficasse de fácil acesso não só para os professores que fizeram parte do programa, mas para as demais turmas da escola também, incluindo as turmas de Educação Infantil. (ALICE, extrato de relato realizado no dia 30/11/2017).

De acordo com o orientador Bruno (2016) além das caixas de livros que vieram para as turmas de alfabetização, as escolas do município destinaram uma porcentagem da verba descentralizada para a aquisição de livros de literatura. Foram adquiridos títulos com a mesma qualidade daqueles enviados pelo PNAIC para as turmas de 4º e 5º ano. Também, foi implementado no município uma disciplina de Letramento Literário, trabalho para o qual as escolas contam com um professor específico.

Segundo a orientadora Celene, nas escolas do seu município, embora houvesse investimento significativo para compra e renovação do acervo literário, não havia o hábito diário da leitura em sala de aula.

Quando chegaram as caixas do PNAIC, a gente abria e via livros maravilhosos lá. As professoras que não tinham um espaço próprio, criaram os 'cantinhos'. Às vezes uma mesa, um tapete ou uma tenda. Agora, ler é rotina diária nas nossas escolas. Não é mais uma vez por semana ou cinco minutinhos no final da aula. Acredito que isso tudo é muito importante e veio com as discussões, nos nossos encontros de formação do PNAIC, a respeito de trazer esses momentos de leitura todos os dias para as crianças. (CELENE, extrato de relato realizado no dia 30/11/2017).

A orientadora Diana relata que, no seu município, os cantinhos foram organizados, mas não vingaram. Porém, a necessidade de promover a leitura de forma mais frequente, evidenciada nas discussões do Pacto, levou à organização de novos espaços para este fim.

No período em que chegou o material eu ainda não estava como orientadora, mas lembro que chegou muito livro bonito na minha escola. A escola se organizou. Não tínhamos espaço determinado, então, os livros foram separados e organizados em caixas decoradas para as salas. As crianças tinham o prazer de manusear os livros. Por muitos motivos, principalmente pela questão de espaço, não foi possível manter cantinhos de leitura nas salas. Criamos uma sala de leitura, com piso térmico, organizada especificamente para fazer o trabalho com a literatura. Os professores levam as crianças lá, contam uma história. No começo elas tinham as caixas. Agora tem a Sala de Leitura (DIANA extrato de relato realizado no dia 30/11/2017).

As falas das orientadoras citadas abaixo revelam algumas das dificuldades que muitos professores vivenciaram para assegurar o direito de terem os livros dentro das salas de aula.

Em uma das escolas do meu município foi preciso que eu e a coordenadora local do PNAIC fossemos até a biblioteca falar com a bibliotecária, para que

os livros pudessem ser liberados para as salas de aula. Passamos uma manhã separando os livros que eram das caixas (PNAIC) para que as professoras levassem para suas salas, porque elas não tinham acesso para deixar que as crianças manipulassem, como orientamos para fazer, nas formações (ELAINE, extrato de relato realizado no dia 30/11/2017).

A orientadora Fernanda vivencia fatos semelhantes na escola onde atua

Quando os livros chegaram na escola, há dois anos, a diretora não estava querendo liberar as caixas. Eu falei: 'Essas caixas são do projeto do PNAIC e vão para dentro das salas de aula sim, porque já vieram destinadas para isso.' Distribuí um kit para cada um dos alfabetizadores. Um kit que vieram a mais ficaram lá, guardadas. (FERNANDA, extrato de relato realizado no dia 30/11/2017).

De acordo com o MEC, propiciar aos alunos acesso fácil e frequente aos livros de literatura pode ser uma forma de garantir que a leitura se efetive com mais consistência dentro dos espaços escolares, visto que os resultados das avaliações que consideram leitura, escrita e capacidade de compreensão textual têm apontado que deva existir uma grande lacuna no acesso a uma leitura significativa pelas nossas crianças. Porém, não basta que os livros estejam nas salas de aula, é preciso que professores e alunos façam bom uso deles.

A Orientadora Gracielle lembra que “o mais importante é a intervenção que o professor faz na sala, com os alunos”. Entendendo que

Um ambiente alfabetizador não é aquele cheio de materiais, mas, é aquele que tendo os materiais, tem, também, um professor que sabe lidar com todos eles (GRACIELLE, extrato de relato realizado no dia 29/11/2017).

A promoção do encontro da criança com o texto e as diferentes possibilidades de relacioná-lo a outros textos e contextos, foram aspectos amplamente discutidos durante todos os anos de formação do PNAIC. A organização do espaço físico para a leitura e, também, do espaço/tempo para sua efetivação com qualidade e por meio de estratégias diversificadas são ações relevantes para um ensino de qualidade.

Nem sempre o professor passa por formações que demonstrem as possibilidades de uso de determinadas ferramentas educativas. Nem sempre ele dispõe de tempo para conhecer e manipular acervos pedagógicos da própria escola (jogos, materiais manipulativos, livros etc.). Isso acaba limitando suas possibilidades

de explorar determinado instrumento em sala de aula, ou mesmo definindo o seu não uso. Fomentar, no contexto das formações, a discussão sobre estratégias de ensino a partir de materiais aos quais se possa ter acesso dentro do espaço escolar, pode favorecer um redirecionamento do olhar do professor para novas possibilidades de trabalho em sala de aula. A orientadora Helza relata que

Antes de começar o PNAIC, chegaram materiais nas escolas: livros para os professores e para os alunos e, também, jogos. Ficaram lá, quase um ano. Alguns professores usavam. De repente, o PNAIC veio explicar, veio ensinar diferentes formas de trabalhar e mostrou o valor tão importante desses materiais. A partir daí tudo passou a ser mais explorado. Nós já fazíamos trabalho com a literatura, mas, depois das discussões nas formações, ficou mais importante, no município, ter os “cantinhos de leitura”. Em cada escola é feito de uma forma, mas, todos os alunos têm acesso aos livros. (HELZA, extrato de relato realizado no dia 29/11/2017).

A orientadora Irene, observou posturas semelhantes no seu município:

Percebi que algumas professoras até trabalhavam, mas não sabiam a importância que tinha aquele material. Às vezes, mal tinham começado a usar e já guardavam. Quando trabalhamos com elas, perceberam que era importante usar mais vezes e que dava para explorar mais coisas com um mesmo material. (ORIENTADORA IRENE, extrato de relato realizado no dia 29/11/2017).

É importante considerar que a prática não muda da noite para o dia e, embora todos participem das mesmas discussões, num mesmo processo de formação, cada um é sensibilizado, ou não, de forma diferente. O depoimento da orientadora Helza exemplifica como a participação efetiva num processo de formação, nem sempre transforma a maneira de um indivíduo avaliar a importância das suas ações para o crescimento profissional.

Se eu falar que, no meu município é tudo maravilhoso, estarei sendo hipócrita! A gente percebe que alguns professores fazem um trabalho lindo, uma sequência didática linda, mas só para cumprir as tarefas do PNAIC. Mas, tem a questão da literatura que está inserida em todas as salas de aula. Parece uma atitude já tomada. As professoras viram o quanto as crianças gostam. Eu acho que a gente ainda tem um caminho longo a percorrer e, por isso, dá uma certa angústia em pensar que o programa possa acabar. (ORIENTADORA HELZA, extrato de relato realizado no dia 29/11/2017).

Existe uma grande diversidade nas condições dentro das quais os professores alfabetizam dentro de um mesmo município. Diversidade com relação à

estrutura física (espaço e materiais de apoio disponíveis); ao número de alunos por turma; às oportunidades de formação continuada ofertadas; ao tipo de vínculo empregatício (estatutário, contrato temporário), etc. Obviamente que, em se tratando de municípios diferentes, as diversidades se ampliam ainda mais. Essas condições diversas interferem de maneira significativa tanto nas possibilidades de reformulação e mudança nas práticas, quanto na percepção que o professor tem a respeito da necessidade de investir nessas mudanças. Para Freire (apud Giroux, 1997, p.10), ainda é preciso considerar, que

A história como possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, às vezes, lhes dizem que deveria ser feita. (FREIRE apud GIROUX, 1997, p. 10).

Os depoimentos apresentados revelam alguns aspectos significativos de mudanças e permanências observadas e, também, vivenciadas pelos Orientadores de Estudos, em diferentes municípios paranaenses participantes do PNAIC nos últimos anos. É importante considerar que, embora todas as falas remetam às aprendizagens e lacunas deixadas pelas reflexões no espaço de formações do Pacto, muitos dos cursistas participaram, também, do programa Pró-letramento. Portanto, este olhar mais sensível, por exemplo, com relação à importância da literatura no processo de alfabetização, vem se construindo e ampliando desde as reflexões iniciadas em 2009. Se considerarmos outros espaços e instrumentos de formação, que não os dois últimos programas ofertados pelo Governo Federal aos alfabetizadores, teremos uma longa caminhada de reflexão sobre muitos dos conceitos abordados pelo PNAIC. Porém, o Pacto, ao definir como obrigatórias determinadas ações pedagógicas, possibilitou que as Secretarias de Educação, as escolas e os Alfabetizadores, colocassem em prática situações diversificadas de ensino e organizações diversas do espaço de ensino aprendizagem. Por meio da experimentação pode-se avaliar se a condição experimentada é viável, se é necessária, se contribui de forma positiva para com a prática. A partir daí cada um pode reconceitualizar (ou não) sua forma de olhar, de apreciar, de direcionar suas perspectivas e ações.

Entendendo que aprendemos pela “descoberta, questionamento, crítica e tentativas de mudança”, é possível afirmar que esta “reconceitualização” de si

mesmo como possuidor de capacidades, habilidades e formas de conhecimento que anteriormente não havia percebido (GIROUX, 1997, p. 177) deva ampliar-se ainda mais para aquele profissional que decida experimentar novas práticas em sala de aula e se dispuser à discussão com seus pares e a novos estudos na área da alfabetização.

“Reconceitualizar a si mesmo” pressupõe que o professor perceba a intelectualidade do seu trabalho, e “que assuma uma responsabilidade ativa no levantamento de questões sérias acerca do que ensina [...]” (GIROUX, 1997, p. 161). O autor entende que não cabe uma postura neutra a quem quer educar para uma cidadania ativa e crítica. É preciso superar a condição de mero transmissor de conhecimentos, pensados e estruturados por outros e assumir o papel de intelectual ativo. É preciso fazer uso dos saberes estruturados na prática cotidiana de sala de aula e buscar, no trabalho coletivo com seus pares e com outros que mesmo diferentes tenham interesses comuns, superar as limitações impostas e investir na produção de conhecimentos. Dessa forma é possível promover as mudanças necessárias, especialmente com relação a uma aproximação maior do aluno com os saberes escolares, que figuram tão distantes da realidade cultural na qual estão inseridos.

3.2.9 O contexto de produção dos relatos dos alfabetizadores

A elaboração de relatórios pontuando textos utilizados, reflexões encaminhadas, atividades desenvolvidas e outros aspectos relevantes das formações com os grupos de Alfabetizadores nos municípios, foi tarefa executada mensalmente pelos Orientadores, ao longo do Programa.

Uma das solicitações feitas pela Coordenação da UFPR foi a de que, anexado ao relatório, o Orientador encaminhasse algumas atividades desenvolvidas com os professores durante as formações e, outras desenvolvidas pelos professores em suas respectivas turmas de alfabetização. Normalmente, os Orientadores encaminhavam planejamentos de aula organizados coletiva e/ou individualmente; sequência de atividades, contemplando Direitos de Aprendizagem, de acordo com temas abordados nas formações; textos elaborados pelos professores contendo reflexões realizadas nos momentos de estudos e discussões; registros escritos e desenhos das crianças; fotografias e vídeos.

Após diversas análises de relatos, realizadas nas formações (tanto com os Orientadores quanto com os professores, nos municípios) desde o início de 2013, a Coordenação do PNAIC/UFPR decidiu, em 2014, que o momento já era propício para que os Alfabetizadores compusessem os próprios textos, relatando suas práticas em sala de aula.

Para que tal tarefa pudesse ser realizada, foi planejado um momento específico, nos encontros com os Orientadores (em agosto de 2014), para a discussão e orientações referentes às pretensas produções. Essas orientações foram, posteriormente, debatidas com os professores em momentos de formações nos municípios.

De acordo com as considerações da Coordenação/PNAIC/UFPR, o relato de experiência de práticas em turmas de alfabetização, diferentemente dos relatórios, deveria ser de caráter voluntário. Não deveria conter reflexões teóricas (que poderiam e deveriam ser feitas durante os estudos e nas formações). A preocupação com a linguagem deveria ater-se simplesmente à correção da língua portuguesa, sem qualquer tipo de correção de estilo, muito menos de academização do texto do professor. Deveria haver a preocupação em localizar (no relato) município, escola, professor e ano escolar dos alunos envolvidos. Todos os autores/professores/formadores deveriam estar cientes de que seus relatos seriam editados pelos organizadores dos textos, caso fossem selecionados para compor algum dos Cadernos do Pacto 2015 e, somente seriam utilizados para publicação mediante autorização, após aprovação da forma final de edição e correção de eventuais erros pelos autores.

Seguindo as orientações recebidas pela Coordenação, os Formadores organizaram um material para fundamentar e melhor esclarecer como os relatos deveriam ser construídos. No dia 13 de agosto de 2014, durante um dos períodos de formação em Curitiba, os Orientadores de Estudos participaram de um jogo proposto pelos seus respectivos Formadores. Posteriormente, foi solicitado que produzissem (coletiva ou individualmente) um relato sobre a experiência. As produções foram analisadas pelo grupo, ressaltando aspectos considerados importantes dentro do gênero, lembrando que relatos são práticas sócias comunicativas, que existem desde os primeiros vínculos interativos humanos, estando presentes em diferentes momentos da história da humanidade e que, num relato de experiência, o autor,

necessariamente, precisa ter participado dos fatos, como observador de situações ou promotor dessas.

Após as reflexões realizadas, foram elencados alguns aspectos, considerados relevantes para a produção que seria proposta aos Alfabetizadores:

- a) A identificação dos envolvidos, direta ou indiretamente, no processo: diretores, professores, estudantes etc.
- b) O local onde se desenvolveu a atividade.
- c) O período de realização dos trabalhos.
- d) O que motivou o desenvolvimento da proposta.
- e) Os objetivos inicialmente traçados pelo(s) participante(s).
- f) A descrição das etapas do desenvolvimento.
- g) A organização das ideias.
- h) A adequação da linguagem ao gênero textual relato.
- i) Os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa.
- j) A exposição dos resultados (tabelas, gráficos, fotos etc.).
- k) As impressões deixadas pelas vivências realizadas.
- l) Os reflexos das ações realizadas.
- m) A apresentação das referências usadas para apoiar as ideias e práticas apresentadas.

A reflexão sobre essa possibilidade de produção foi levada aos municípios e, desde então, os Orientadores de Estudos passaram a receber dos Alfabetizadores (repassando, posteriormente, aos Formadores) relatos de atividades desenvolvidas em sala de aula. A tarefa não foi indicada como obrigatória para o professor Alfabetizador, portanto, não foi feita nenhuma exigência com relação ao número de relatos que deveriam ser entregues. Porém, considerando que no grupo possivelmente haveriam professores com interesse em relatar suas práticas, foi posta a condição de que alguma produção deveria ser entregue pelo Orientador aos seus Formadores.

Embora alguns relatos já houvessem sido produzidos pelos Alfabetizadores antes das discussões realizadas nas formações de agosto de 2014, foi a partir daí que as produções se ampliaram e começaram a crescer no quesito qualidade. Os Formadores passaram a receber textos melhor estruturados, com descrições mais detalhadas sobre as etapas das atividades, definição mais clara dos objetivos e resultados obtidos no processo. Alguns relatos foram selecionados e compuseram

os cadernos de 2015 e 2016, passando a circular entre os estados e municípios participantes do programa e integrando parte das reflexões sobre a alfabetização das crianças brasileiras.

3.2.10 Registro, reflexão e construção de identidade

Nos modelos 'tradicionais' de formação continuada o professor tem, normalmente, uma atuação passiva: ouve as considerações do palestrante sobre determinado assunto e sobre as metodologias possíveis para dar conta da abordagem dos conteúdos relacionados ao tema. Quando volta para a sala de aula, fica a seu critério aplicar ou não os 'novos conhecimentos'. Ao retornar para um novo encontro de formação, com raras exceções, o tema é outro e não favorece relações com a formação anterior.

O PNAIC, superando o modelo tradicional, possibilitou aos cursistas uma participação mais ativa nos espaços de formação, visto que se efetivaram inúmeras discussões e reflexões sobre os textos presentes nos Cadernos. Se considerarmos a afirmativa de Bakhtin de que "[...] quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto" (BAKHTIN, 1992, p.333), podemos dizer que os Cadernos de Estudos representaram um importante elemento nesse processo. Durante os encontros com os Orientadores, realizados entre 2012 e 2017 sob a coordenação da UFPR, as estratégias de trabalho foram diversificadas e objetivaram pôr o grupo em movimento: leitura, discussão, reflexão e compartilhamento de experiências foram práticas recorrentes. Freire entende que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 1996, p.38).

Compreender melhor a teoria pode possibilitar um olhar mais cuidadoso para a prática. A professora Zilma observou que retornar para a sala de aula levando práticas planejadas e avaliadas coletivamente, com base nas discussões das teorias elencadas, também possibilita um alargamento maior do olhar do professor para o seu grupo de sala de aula, suas necessidades, suas possibilidades e dificuldades. Segundo ela

Com o tempo, erros e acertos vão dando um norte mais seguro na prática, além dos estudos e formações que vão aumentando nossa capacidade de compreensão do ato de ensinar, das possibilidades das crianças e as

múltiplas formas pelas quais elas aprendem (ZILMA, ALFABETIZADORA, 3º ANO).

Para a alfabetizadora Yone “O contato com colegas de profissão e a troca de informações, assim como a frequência em congressos e encontros de ensino, abriram enormes espaços de trabalho e raciocínio e de prática efetiva” (YONE, ALFABETIZADORA, 2ºANO). É nesta alteridade que o sujeito se define enquanto ser humano (e também enquanto profissional). É nesta relação com outros textos e contextos que amplia sua visão de mundo e sua forma de agir sobre o mundo.

Freire (1996) salienta que a reflexão precisa mesmo ser um instrumento dinamizador entre teoria e prática, porque ao profissional, não basta apenas pensar e refletir: é fundamental que por meio dessa prática seja capaz de atuar sobre a realidade promovendo transformações necessárias, deixando de ser um “mero agente de terceiros” e assumindo, como ressalta Giroux (1997), uma necessária posição político educacional consciente, pois sua atuação, ao formar criticamente os alunos, pode transformar, conseqüentemente, toda uma sociedade. Na fala da professora Xênia é possível perceber que o conhecimento, adquirido por meio das formações, contribuiu significativamente para que ela avalie de forma positiva sua prática como alfabetizadora:

Hoje posso dizer que estudo mais. Somente poderei atuar significativamente, intervindo na classe, se conhecer realmente o nível de escrita que meu aluno está. A intervenção coerente é a chave. No início da carreira eu não conhecia a Consciência Fonológica, não sabia da importância do letramento, hoje aprendendo cada dia através de leitura e pesquisas (XÊNIA, ALFABETIZADORA, 2º ANO).

Durante a formação é essencial que exista o espaço para a voz do aprendiz, uma das múltiplas vozes que, segundo Bakhtin, se constitui numa relação dialógica com a voz do outro e colabora para que a voz de outros também se constitua no mesmo processo. Durante o período de formação foram planejados momentos para que o professor falasse da sua formação e do percurso profissional que o direcionou para estar ali, atuando no contexto da alfabetização, partilhando seus sucessos, revelando suas angústias profissionais, estudando e discutindo aspectos relevantes da alfabetização. Momentos esses que podem ser considerados históricos visto que, de norte a sul do país, outros alfabetizadores integrantes do Programa davam voz às mesmas discussões. Voz que não ressoa no mesmo tom porque advém de culturas

diferentes e de processos de formação diferentes, mesmo dentro de uma cultura nacional comum. Para Bakhtin (1992)

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizados, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizados, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Bakhtin, 1992, p.314).

A ampliação da expressividade de muitos Orientadores de Estudos e Alfabetizadores foi perceptível nos diversos espaços que esses ocuparam para relatar e socializar suas experiências: grupos de estudos, seminários, oficinas, congressos, etc. Alguns eventos locais, outros fora do município de atuação. É válido ressaltar que, para muitos dos profissionais, a experiência de conduzir uma fala organizada diante de um público seletivo, composto por colegas de profissão, gestores e visitantes ilustres (coordenadores das IES, palestrantes etc.) foi inédita.

Os relatos de experiência que compuseram os Cadernos de Estudos do PNAIC circularam pelos espaços de formação do Programa em todo o território brasileiro, foram lidos, discutidos, analisados, criticados, ou seja, fomentaram a reflexão de diferentes aspectos relacionados ao contexto das salas de aula de alfabetização. Nos Cadernos de Formação organizados pela UFPR os relatos dos alfabetizadores serviram como ponto de partida para que os especialistas formatassem os textos de estudos, em outras palavras, a voz do alfabetizador contribuiu para a elaboração das diferentes vozes presentes nos Cadernos.

Para Giroux “[...] os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam” (GIROUX, 1997, p.160). Figurar nos Cadernos de Formação do Programa não faz do professor um profissional ativamente envolvido nas questões educacionais, porém, possibilita que ele direcione o olhar para outras possibilidades de participação, uma vez que pôde perceber a qualidade e a relevância da própria produção intelectual. Giroux considera

[...] importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando (GIROUX, 1997, p.161).

Mortatti (2011) aponta aspectos que merecem ser considerados com relação à reflexão proposta por Giroux. Para a autora existem algumas perguntas que “o professor talvez não possa ou não deva formular, e que não se fazem sobre ele”:

É, o professor, alguém que lê e escreve, de fato, para além das necessidades burocráticas de sua atividade docente, como, por exemplo, registro de rotina didático-pedagógica ou “seleção” de textos e exercícios de livros didáticos? (...) É alguém que deseja também responder por sua atividade docente, porque, por um lado, não se conforma com ser mero executor obediente, a quem caiba perguntar somente “como proceder?” a respeito de propostas dadas por outros e cujos fundamentos e finalidades desconhece; e, por outro lado, não abdica da luta pela efetivação de seu direito a participar, de fato, também da formulação e avaliação de projetos político-pedagógicos pelos quais possa ser responsável? (...) É alguém que se conforma com “arrastar blocos de pedras” para a construção da “Tebas de sete portas” e se contenta com “pagar a conta” da vitória de outros ou é alguém que luta por se constituir como ser humano pleno, que pensa e age, como ser político que é, para formar e transformar a si e a outros, usufruindo a condição de sujeitos explícitos e ativos da História? (MORTATTI, 2011, p.46).

Embora um grupo participe de um mesmo programa de formação, cada um apropria-se, ou não, dos conhecimentos colocados para o debate de forma diferente. Ao iniciar as formações do PNAIC, cada alfabetizador trouxe consigo um entendimento particular sobre a alfabetização, sobre a infância, sobre a escola, sobre seu papel enquanto mediador do ensino e da aprendizagem. As referências de cada um foram construídas pelas formações ao longo da carreira, buscadas pessoalmente e/ou possibilitadas pelos gestores e, especialmente, pelas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, espaço onde a teoria é aplicada, questionada em seus aspectos considerados pertinentes, de acordo com os objetivos a serem alcançados. Portanto, é fato que cada um ingressou no programa em um estágio diferente de percepção sobre a própria prática. Também é fato que cada um sabe quais são os ideais que o movem dentro da profissão, qual a relevância de refletir sobre a própria prática e o quanto almeja usufruir (ou não) da “condição de sujeito explícito e ativo da História”.

Freire (1996) alerta para o fato de que refletir sobre a prática não significa manter uma curiosidade ingênua sobre as estratégias e atividades de ensino. Significa, sim, ampliar, por meio de uma reflexão crítica, a forma de olhar para a prática e superá-la sempre no sentido de um amadurecimento profissional que garanta maior rigor epistemológico na ação. Para o autor, isso consiste numa

“exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando ‘blábláblá’ e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Os relatos de experiência escritos pelos professores alfabetizadores podem ser considerados instrumentos de reflexão da prática e, também, instrumentos de formação. De acordo com Cunha (1997) “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p.186). Para a autora, a reconstrução dessas experiências se dá de forma reflexiva e contribui para que o sujeito compreenda melhor a si próprio e aos outros, visto que ao efetivar o registro, acaba tomando distância dos fatos e é capaz de “ouvir a si mesmo e ler seu escrito”.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, é possível que, nessa reconstrução, sejam percebidos equívocos cometidos, possibilidades de trabalho não exploradas, lacunas a serem preenchidas, sucessos maiores do que aqueles observados num primeiro olhar. Cunha afirma que “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p.186). No percurso do registro, o professor vai colocando em evidência detalhes da prática e das interações que se estabelecem em sala de aula. O olhar mais cuidadoso para a organização do texto acaba direcionando para uma reflexão daquilo que cabe ou não no relato. É o momento de aparar as arestas e preencher as lacunas para que o relatado seja passível de compreensão.

Quando reflete e toma consciência de aspectos para as quais não se havia atentado anteriormente, o professor é capaz de modificar a forma de pensar sobre o fazer pedagógico, numa “relação dialética que se estabelece entre a narrativa e a experiência” (CUNHA, 1997, p.188). Algumas vezes, as certezas se desestruturam e na busca pelo reequilíbrio, novos saberes se constroem; outras vezes, as práticas são fortalecidas pela reflexão que leva o professor a observar o quão seguro é o caminho que tem percorrido no processo de ensino. Processo respaldado pela teoria e refletido na aprendizagem consistente em sala de aula.

Os fatos vividos e, posteriormente, analisados no processo de construção textual, oferecem mais consistência e objetividade para as práticas futuras. Práticas essas que podem gerar novas narrativas a partir de um olhar cada vez mais minucioso e crítico, sempre em busca de preencher lacunas e localizar os pontos de sucesso evidentes. Para o professor que se move dentro dessa lógica, o caderno de

planejamento do ano anterior, nunca vai dar conta do presente. Não é só o grupo que se renova a cada ano letivo, mas a forma como o professor percebe o grupo e o ensino/aprendizagem. Os registros anteriores são úteis, então, como ferramenta de reflexão, de retomada, de complementação e implementação a partir do já experienciado.

Nesta relação dialética, o professor que conclui a narrativa é sempre diferente daquele que a iniciou, porque o olhar se amplia para objetivos redimensionados. Para Ostetto (2011),

Na escrita vamos ampliando a compreensão da nossa prática. Ao colocar no papel a nossa escrita, podemos tomar distância e assim nos aproximar ainda mais dela. A palavra escrita nos permite ir além da palavra revelando pontos insuspeitados, ideias e entendimentos apenas delineados que apontam para outras direções. Com ela podemos alargar a dimensão do detalhe: o que era mínimo se agiganta e o retrato da nossa prática ganha visibilidade (OSTETTO, 2011, p.21).

A autora (2011) considera que o registro “é um instrumento que pode oferecer um caminho possível de auto formação”, num “processo autoral” dentro do qual o professor vai organizando texto e pensamento, reformulando conceitos e práticas através de uma análise crítica, facilitada por meio da retomada do registro que sempre guarda aspectos significativos da prática. Para ela, é preciso que o professor se veja como

Autor narrador, comunicando seu fazer educativo através da palavra escrita, de um texto vivo, real, pois a palavra escrita, como texto, é tradução de uma experiência e, como expressão do vivido, é comunicação e troca (OSTETTO et al. 2001, p.13, apud OSTETTO, 2011, p.19).

Segundo ela “olhar para o cotidiano educativo e escrever o vivido, implica esforço e coragem”.

Esforço porque exige disciplina, disposição para novas aprendizagens, desalojando certezas, convivendo com a dúvida e o movimento. Porque é processo e não ponto de chegada. Coragem, porque ao refletirmos o vivido, marcando na escrita a experiência, nosso campo de visão se alarga e conquistamos a possibilidade de enxergar além do nosso sucesso, de nossas alegrias e nossas realizações certeiras. Ao registrar com todas as letras também podemos ficar frente a frente com nossos limites, nossas falhas, nossas angústias, nosso não saber (OSTETTO, 2011, p.24).

Para Giroux é a reflexão o que movimenta os sujeitos em direção a uma leitura crítica da realidade e isso “marca o primeiro passo de uma pedagogia que gera a vontade de escrever e criar” (GIROUX, 1997, p.108).

A relação dialética que se estabelece na reflexão para o registro e na reflexão por meio do registro, favorece o reconhecimento do professor enquanto sujeito produtor de conhecimento. Seu registro diário, documento empírico passível de análise, de questionamento e descobertas, possibilita o repensar da prática e o redimensionamento dos objetivos. É preciso considerar que

Ao escrever e refletir sobre o escrito, que por sua vez, reflete a prática, o professor pode fazer teoria. Tecer pensamento-vida. Escreve o que faz. Pensa o que faz. Entende o que faz. Redefine o que faz. Reafirma o que faz. Percebe limites e possibilidades da sua prática. Procura alternativas. O registro diário, é, pois, um instrumento que articula e alimenta a ligação entre teoria e prática, entre aprendizagens já realizadas e os novos conhecimentos (Warschauer, 1993, apud OSTETTO, 2011, p.21).

No momento da escrita, muitas vezes, o professor consegue perceber melhor as possibilidades de continuidade e as necessidades de retomada. Torna-se, ao mesmo tempo, criativo e crítico porque se debruça sobre o já feito com um olhar mais apurado, com conhecimentos que não possuía ao organizar o planejamento.

A teoria é a base para a organização da prática. É preciso que o professor tenha clareza sobre seu fazer educacional, que tenha domínio dos conteúdos a serem abordados em sala, que seja capaz de pensar estratégias adequadas de ensino para um grupo específico, considerando, por exemplo, que tipo de aluno deseja formar. O professor nunca se apossa da teoria na sua integralidade. Ele experimenta e seleciona aquilo que cabe na sua prática diária, de acordo com os objetivos traçados e, aquilo que cabe na sua perspectiva de formação, enquanto sujeito que já conhece e tem domínio de muitos saberes. Por isso, sua narrativa é sempre singular, marcada pela forma como compreende o ato de ensinar e pelas escolhas que faz dentre as múltiplas possibilidades presentes no cotidiano da sala de aula e da escola. Freire (1980) afirma que

Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo. (...) a escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo (FREIRE, 1980, apud OSTETTO, 2011).

Giroux defende que a escrita sempre reflete uma forma de pensar. Quando falta elaboração ou argumentação na escrita, é porque esses aspectos não se delinearam com clareza no pensamento do autor. Portanto, “uma escrita pobre reflete um pensamento pobre” (GIROUX, 1997, p.90). De acordo com essa afirmativa do autor, podemos considerar que a elaboração da escrita deve iniciar na busca por argumentos para defender a ideia que se pretenda registrar, ou seja, para pensar melhor, de forma mais organizada e coesa sobre um assunto, é preciso saber o que outros já pensaram e disseram a respeito.

O autor também considera que “a escrita funciona tanto como meio estruturado para a produção de conhecimento quanto meio de construir-se o pensamento lógico” (GIROUX, 1997, p.93). Ela não representa apenas uma forma de organização e transcrição do pensamento, ela própria é uma forma de pensar. Se considerada enquanto práxis, contribui para a estruturação da consciência. “É um processo, um modo singular de aprendizagem que corresponde a estratégias de aprendizagem poderosas que examinam o relacionamento entre o leitor, o assunto e o escritor” (GIROUX, 1997, p.93).

Para ele a escrita deve ser compreendida como um exercício dialético, dentro do qual a habilidade instrumental é relevante, mas nunca suficiente. Também como um processo interdisciplinar e epistemológico, capaz de direcionar para um pensamento crítico e racional. Giroux conceitua o pensamento crítico como “a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado [...]” (GIROUX, 1997, p.99).

Na escrita, o objeto problematizado e refletido, é reelaborado de forma singular pelo autor. Cada sujeito possui uma forma própria de construir a narrativa, porque cada um lê, compreende e interpreta os diferentes textos e contextos de acordo com a bagagem de saberes que possui. De acordo com Boff (1998)

Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um coautor. Porque cada um lê e relê

com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1998, p.9).

O pensamento crítico, ampliado na relação dialética que o ato de escrever exige, pode levar o indivíduo a habitar outras cercanias, a pisar solos com novas texturas, a construir outras formas de olhar e objetivar o mundo. Quer seja por meio da escrita de relatos de experiência, da participação mais ativa nos grupos de estudos, da apresentação de trabalhos em Eventos ou do ingresso em cursos de pós-graduação, muitos dos profissionais participantes do PNAIC buscaram e ainda têm buscado espaços para ampliar a construção da própria voz favorecendo, também, a ampliação e construção da voz de outros.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Para a presente análise, foram considerados 101 relatos de experiência dos 136 aos quais foi possível ter acesso. Com relação àqueles não computados: oito não descrevem claramente as atividades desenvolvidas com as crianças, impossibilitando a coleta de dados significativos para a pesquisa; 18 relatam atividades desenvolvidas de acordo com as orientações do PNAIC (contemplando especialmente conteúdos matemáticos, com uso de jogos, materiais manipulativos e brincadeiras), porém, sem evidência clara de que houve algum tipo de trabalho com os eixos da Língua Portuguesa; seis relatam jogos matemáticos efetivados, sem nenhuma descrição de como foi orientado o trabalho ou de qualquer continuidade após o jogo, e três relatam resolução de situações-problema no modelo tradicional: contexto estereotipado e sem qualquer indicação de uso de material concreto e/ou manipulativo para que houvesse a melhor compreensão das crianças. É possível inferir que o eixo Oralidade foi contemplado, também, nesses trabalhos. Porém, os fatos descritos não são suficientes para que se perceba a presença dessa oralidade enquanto momento planejado e articulado aos conteúdos desenvolvidos pelo professor.

O quadro abaixo mostra o número de relatos que foram considerados para a análise, apontando a quantidade de trabalhos com a qual cada alfabetizadora contribuiu.

Número de alfabetizadoras	Quantidade de relatos analisados
77	1
7	2
2	3
1	4

QUADRO 3 – NÚMERO DE RELATOS POR ALFABETIZADORA
 FONTE: A autora (2017)

Do total de trabalhos registrados no Quadro 1, 36 relatam atividades desenvolvidas em turmas de 1º ano; 30 em turmas de 2º ano; 30 em turmas de 3º ano; 1 em turma de 4º ano; 2 em turmas de Apoio; 1 em Sala de Recursos Multifuncionais; 1 em Centro de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual (CAEDV).

É importante observar que o foco das formações do PNAIC sempre foi o professor alfabetizador (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Pedagogos, professores que prestavam atendimentos especializados aos alunos inclusos e/ou aqueles que atuavam em outros anos de escolarização, somente participaram quando sobraram vagas e o município conseguiu uma organização que permitisse a inserção desses profissionais nos grupos de estudos. Portanto, os percentuais relativos aos relatos de experiência apresentados por professores que não atuaram em turmas de alfabetização, no período que compreende o recorte da pesquisa, são insuficientes para evidenciar qualquer particularidade de trabalho destes grupos em específico. No entanto, considerando que algumas professoras participantes do programa em seus municípios, mesmo não atuando nos referidos anos de escolarização, apresentaram trabalhos desenvolvidos com as crianças, também com o objetivo de contribuir para com o processo de alfabetização, decidiu-se por manter no conjunto de documentos os relatos dessas profissionais.

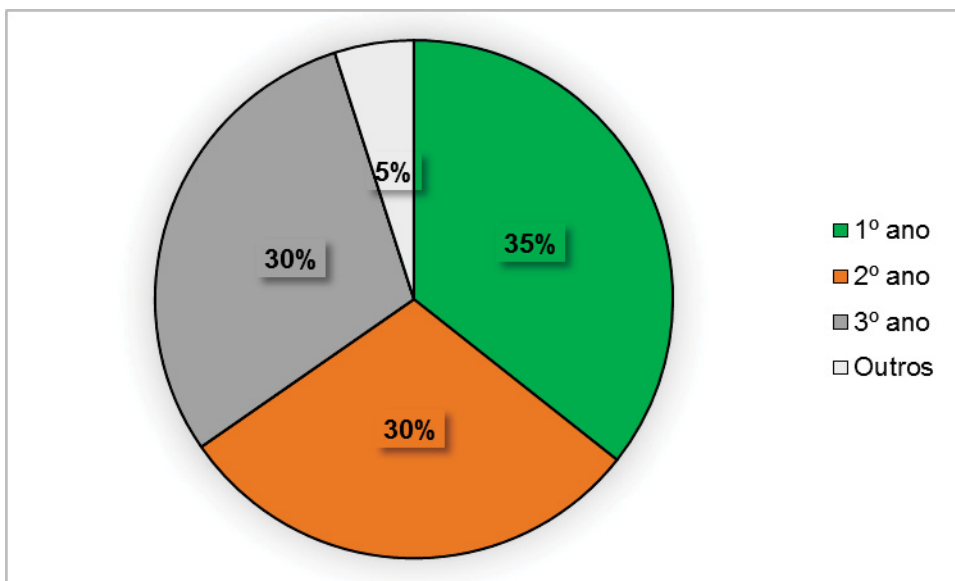


GRÁFICO 1 – PORCENTAGEM DE RELATOS POR ANO DE ESCOLARIZAÇÃO
 FONTE: A autora (2018)

No período de formações, não foi solicitado aos Orientadores que encaminhassem aos Formadores relatos de experiência contemplando atividades desenvolvidas nos três anos do ciclo de alfabetização. A organização das turmas se deu de forma diferente em cada município, como já explicitado anteriormente, fato que originou turmas compostas por alfabetizadores somente de 1º ano, por exemplo, mas, também originou turmas mistas, compostas por alfabetizadores dos três anos

do ciclo. Neste contexto, a equivalência de percentual de relatos por ano de escolarização, observada no Gráfico 1, será compreendida apenas como um fator coincidente nos dados.

Com relação aos eixos da Língua Portuguesa, dos 101 relatos analisados, todos contemplam o eixo Oralidade; 84 contemplam o eixo Leitura; 76 contemplam o eixo Análise Linguística e 69 contemplam o eixo Produção de Textos Escritos. 52% contemplam os quatro eixos da Língua Portuguesa; 34% contemplam 3 eixos; 12% contemplam 2 eixos e 2% contemplam apenas 1 eixo. A maioria absoluta dos trabalhos (86%) aborda, ao menos, 3 eixos, como evidenciado no Gráfico 2.

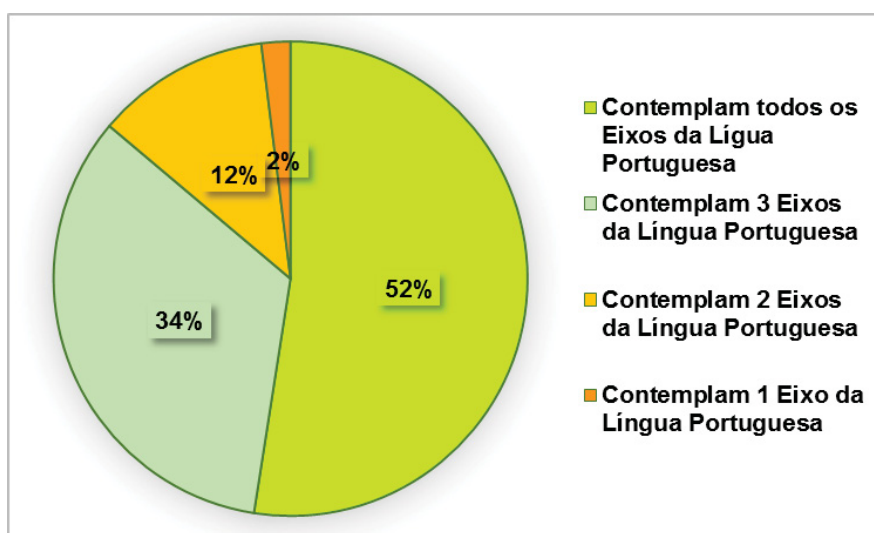


GRÁFICO 2 – EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPLADOS NOS RELATOS
 FONTE: A autora (2018)

Vale ressaltar que um número considerável desses trabalhos (41%) foi produzido em 2014, ano no qual o foco das formações foi a Alfabetização Matemática. Portanto, é possível inferir que, mesmo em momentos nos quais as discussões favoreciam mais a organização de atividades voltadas para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos, as alfabetizadoras conseguiram dar continuidade às estratégias de ensino visando contemplar os diferentes aspectos da Língua Portuguesa, seguindo as orientações do Programa. Durante o período de formação, foi enfatizada a necessidade de que as atividades articuladas entre as diferentes áreas do conhecimento visassem, também, a alfabetização e o letramento das crianças, entendendo que, no trabalho de ensino e aprendizagem com os três primeiros anos de escolarização, todas as ações devem favorecer para que o letramento se amplie no processo e a alfabetização se efetive de forma qualitativa,

no máximo ao final do ciclo. O Gráfico 3 mostra as áreas do conhecimento abordadas nos relatos.

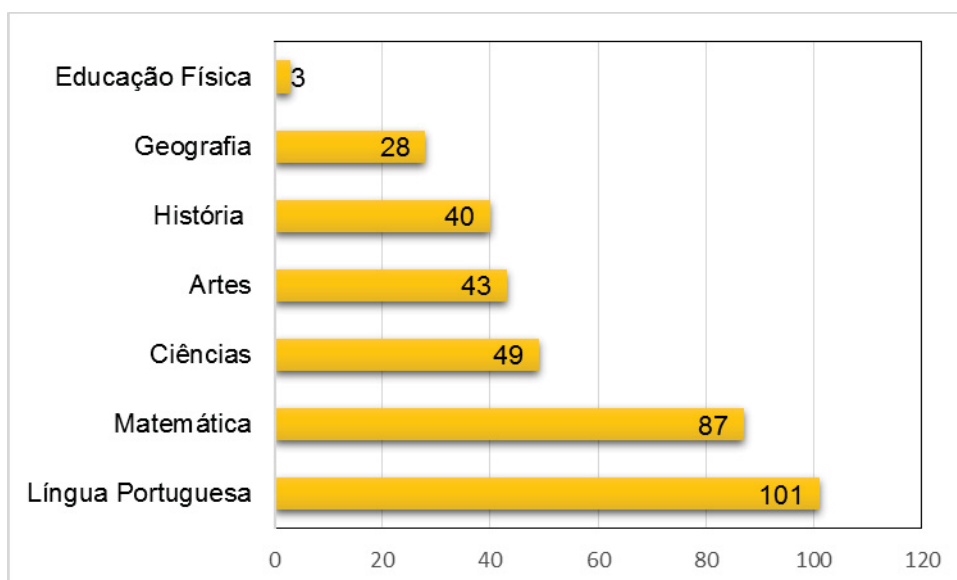


GRÁFICO 3 – ÁREAS DO CONHECIMENTO ABORDADAS NOS RELATOS
 FONTE: A autora (2018).

Das 101 práticas analisadas, 3 abordam a Língua Portuguesa sem relacioná-la com outras áreas do conhecimento e 1 faz relação interdisciplinar com todas as áreas. As demais estabelecem formas diversificadas de interdisciplinaridade, contemplando entre duas e seis áreas do conhecimento: 5 relatos contemplam 6 áreas; 12 relatos contemplam 5 áreas; 17 relatos contemplam 4 áreas; 32 relatos contemplam 3 áreas; 31 relatos contemplam 2 áreas.

Na presente análise, os eixos Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística serão abordados separadamente. No entanto, em sala de aula, nas práticas de ensino e de aprendizagem que extrapolam o método da codificação/decodificação por meio da memorização de sílabas, esses eixos se articulam o tempo todo. Num debate, por exemplo, um tema é apresentado por meio de leitura ou de relato oral. Os alunos precisam ouvir, ou ler a narrativa inicial e processar as informações recebidas para, posteriormente, elaborar e apresentar suas argumentações e questionamentos (orais e/ou escritos) e, ainda, precisam ser capazes de ouvir o ponto de vista dos colegas. É na síntese destas relações dialógicas – venha ela em forma de produção de texto escrito ou não – que o aprendizado vai se construindo, não só com relação aos conhecimentos sobre a língua, mas, especialmente com relação a ela.

4.1 EIXO LEITURA

O quadro abaixo mostra os conhecimentos e capacidades específicas, que precisam ser consideradas para os três primeiros anos de escolarização, com relação ao Eixo Leitura. O quadro contempla, também, orientações de como tratar a progressão da aprendizagem da criança dentro do ciclo, indicando os conhecimentos que devem ser introduzidos, aprofundados e/ou consolidados em cada ano: **I**- introduzir; **A**- ampliar; **C**- consolidar.

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

QUADRO 4 – CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO LEITURA

FONTE: Caderno de formação PNAIC – Ano 2 – Unidade 1 (2012)

As dificuldades apresentadas pela criança com relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) nos anos iniciais do ensino formal acabam se estendendo pelos anos subsequentes de escolarização, para uma considerável fração de alunos. Normalmente a pouca fluência na leitura é precursora de uma

baixa capacidade de compreensão e interpretação textual o que se traduz, via de regra, numa escrita “pobre” em termos argumentativos.

A concepção sobre o ensino da leitura que, entre outras coisas, já significou subsidiar o aluno para que fosse capaz de decodificar os signos linguísticos, veio se modificando ao longo da história, incorporando novas perspectivas de acordo com as diferentes tendências pedagógicas pelas quais já transitou a educação brasileira. Hoje, entende-se que a decodificação compreende parte do processo, mas não o totaliza.

A leitura é, também, a interação entre o leitor e o texto em busca de um sentido. Sentido que está sempre a ser construído, de forma diferente para diferentes leitores, porque depende da expectativa do leitor com relação ao texto; das relações e inter-relações que este é capaz de fazer, de acordo com aquilo que já tem estruturado como conhecimento sobre a temática; da forma como sintetiza a leitura a partir da compreensão e interpretação que dele faz etc. O mesmo leitor ao retornar, em diferentes tempos, ao mesmo texto constrói outros sentidos, porque ele também se modifica ao longo de textos e contextos.

Apropriando-se dos conceitos de Paulhan (1934), Vygotsky lembra que

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala (VYGOTSKY, 1993, p.125).

Em sala de aula, é importante que o professor organize momentos diversificados nos quais as diferentes vozes sejam ouvidas, possibilitando, assim, que a “potencialidade da palavra” se realize, significada pelas múltiplas experiências dos pequenos leitores/ouvintes. A professora Ana descreve seus alunos como “crianças extremamente curiosas, ativas, cheias de energia e com muita, mas muita imaginação. Têm desejo de aprender e querem sempre saber mais. Cada um deles, com seu jeitinho especial, quer trabalhar e participar!” (ANA, ALFABETIZADORA 1º ANO). A Alfabetizadora entende que a voz dessas crianças, curiosas por saber, desejosas de participar ativamente, é parte do processo de aprendizagem.

A contação de história requer um momento de atenção e prazer, por isso necessitamos de certo “jogo de cintura” para despertar o interesse dos alunos. A cada nova descoberta eles enriquecem mais sua aprendizagem dando-nos um retorno conforme o que recebem. Percebo em minha turma que eles possuem uma enorme facilidade em entender o que é lido para eles e demonstram isso com muito entusiasmo. Na parte da interpretação teórica todos participam ativamente, demonstrando o que aprenderam. (ANA, ALFABETIZADORA, 1º ANO).

De acordo com Bakhtin,

Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 1992, p. 338).

Não é difícil calcular o número de consciências possíveis dentro de uma sala de aula, entendendo que as mesmas palavras suscitarão diferentes sentidos para diferentes leitores/ouvintes. O espaço para que os múltiplos sentidos sejam revelados, como o faz a professora Ana, é essencial no trabalho com o texto, entendendo que, quando expresse meu entendimento, possibilito que o outro olhe para o horizonte que o meu olhar alcançou e, na expressão do outro, também percebo a dimensão que os olhos dele alcançaram. Sem que, necessariamente, mudemos a direção do olhar, ambos podemos ampliá-lo, visto que, no contexto final, nossa compreensão singular é resultante, também, das poucas ou muitas vozes que possamos ter acessado.

De acordo com o texto que estrutura os Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012), a leitura precisa contribuir para com a autonomia do leitor, sua ampliação de visão de mundo e suas múltiplas formas de interpretá-lo. Ler, em sala de aula, precisa ser prática rotineira, com objetivos bem postos e estratégias adequadas para cada faixa etária.

A professora Cristina Maria Cabral, após um período fora da sala de aula, encaminhando no município o trabalho do PNAIC com um grupo de cursistas, optou por voltar a atuar em turma de alfabetização e, ao mesmo tempo, exercer suas funções enquanto Orientadora de Estudos (na maior parte dos municípios essa questão não foi opcional: o Orientador exerceu as duas funções ao mesmo tempo). Para ela, era importante experimentar e comprovar (ou ter argumentos para refutar) a viabilidade das estratégias de ensino que punha em discussão com seu grupo de

Alfabetizadoras. Uma das orientações do Programa colocada em prática pela professora foi a rotina de trabalho, dentro da qual, incluiu a leitura e exploração do texto na oralidade.

Com a leitura diária no primeiro bimestre consegui alcançar um objetivo que eu não esperava: levá-los a reconhecer as partes do livro, discutir sobre elas e saber a importância de cada uma delas. Hoje, quando questionados, eles sabem sobre o título, autor, ilustrador, editora, capa, contracapa e gostam muito da sinopse. Diferenciam suportes e gêneros textuais. (CRISTINA, ALFABETIZADORA, 1º ANO).

A professora relata que as formações do PNAIC a fizeram mudar a forma de conceber o planejamento das suas aulas. Para ela, focar as atividades propostas nos eixos norteadores das diferentes áreas e ter claros os objetivos de aprendizagem das suas crianças, estabelecendo para isso as metodologia e formas mais adequadas de avaliação, passou a ser de extrema relevância. Se anteriormente a inserção de um jogo ou de uma brincadeira “era para simplesmente brincar por brincar”, a partir das novas compreensões possibilitadas pelo Programa, a alfabetizadora conta que passa a pensar estas práticas como elementos de ensino, organizados e viabilizados de acordo com os conteúdos elencados no planejamento. O relato integral da atividade está disponível no caderno “Integrando Saberes” (BRASIL, 2015, p.100).

Com relação ao trabalho com a leitura nas turmas de alfabetização, os dados da pesquisa, sintetizados no Gráfico 4, revelam que, no recorte de aula descrito pelas Alfabetizadoras, somente 4 trabalhos não evidenciam nenhuma prática de leitura no desenvolvimento das atividades.

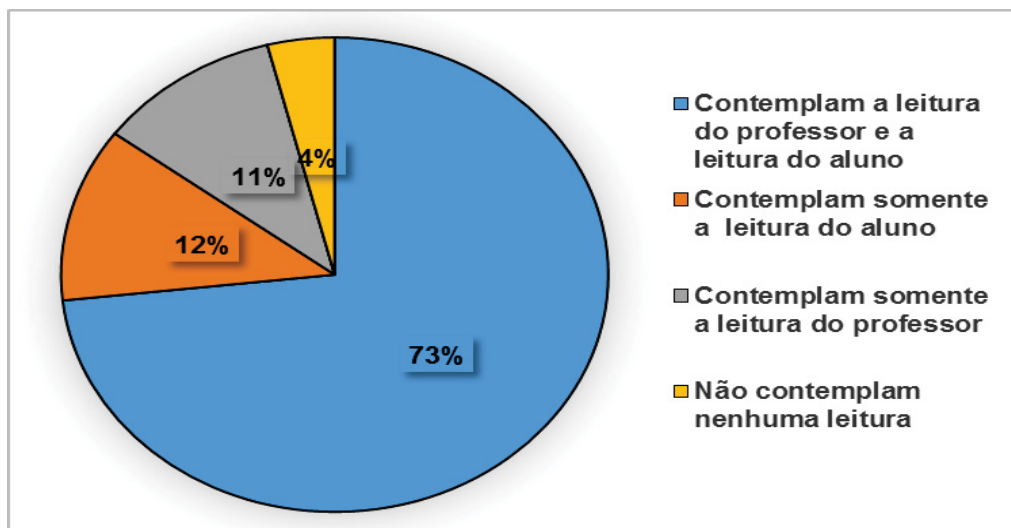


GRÁFICO 4 – PRESENÇA DA LEITURA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA
 FONTE: A autora (2018)

A leitura realizada tanto pelo professor quanto pelas crianças, durante as atividades desenvolvidas em sala, foi o aspecto mais recorrente de acordo com os dados levantados (73%). Com relação a esse dado destaca-se que, na maior parte das vezes, o texto lido pelas crianças não foi o mesmo lido pelo professor. Apenas 11% dos relatos apontam que a leitura foi realizada somente pelo professor, e 12% apontam que só houve a leitura do aluno durante o desenvolvimento das atividades relatadas. Foi considerada para este eixo da Língua Portuguesa a leitura de: textos de diferentes gêneros; de listas de palavras; de produções escritas dos alunos; de situações-problema; e, também, a pseudoleitura.

É importante observar que: um número significativo de relatos (55%) traz evidência de dois ou mais momentos de leitura; alguns relatos (12%) evidenciam a leitura realizada em agrupamentos, dentro dos quais as crianças (em diferentes níveis de apropriação do código escrito) vão ampliando a compreensão sobre o SEA e preenchendo as lacunas para o entendimento do texto.

No recorte abaixo, a alfabetizadora Camila relata um momento da aula no qual dispõe seus alunos em duplas, de forma que possam compartilhar informações sobre as hipóteses de escrita:

Para concluir a sequência didática, cantei com os alunos a parlenda, também chamada de cantiga: “O sapo não lava o pé”, já conhecida por todos, em seguida distribuí o texto digitado em caixa alta e com as palavras todas embaralhadas, coloquei-os em duplas, onde um aluno já sabe ler e outro ainda está iniciando o processo da leitura, solicitei que recortassem as palavras para montar a parlenda corretamente. Orientei para que montassem primeiramente sobre a carteira, fui auxiliando e lendo o que eles

já tinham montado para ver se estava correta a cantiga e, assim, eles iam percebendo quando tinha palavras fora de ordem. Depois de montado sobre a carteira orientei-os para que colassem no caderno (CAMILA, ALFABETIZADORA, 1º ANO).

Ao investir no agrupamento para desenvolver a atividade, a professora cria um espaço de tempo maior para realizar a mediação. Enquanto as crianças, aos pares, levantam hipóteses e realizam tentativas para organizar a parlenda, a professora faz as interferências necessárias para que percebam e corrijam os equívocos. É importante destacar que trabalhos conduzidos desta forma contribuem para a construção da autoestima e da autonomia, visto que as crianças se tornam responsáveis pelas escolhas que fazem.

Freire (2003, p.13) observa que “[...] uma compreensão crítica do ato de ler, não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Na interação com o texto, que inicialmente acessa por meio de leitores mais experientes, a criança precisa aprender a “antecipar e a alongar” essa compreensão crítica.

Freire (2003) observa que

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos dá uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarnada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho ou não, com a quantidade de páginas escritas. (FREIRE, 2003, p.18).

No relato abaixo, a professora conta que lê o texto mais de uma vez para as crianças e que ao finalizar a “roda de conversa” sobre o tema, apresenta um vídeo com a mesma história. Volta ao texto, posteriormente, com objetivos de realizar análise linguística e produção textual.

[...] Depois de assistirmos ao teatro e comentarmos, fomos para as atividades envolvendo alfabetização e letramento, utilizando a leitura, escrita, produção... Li para eles, várias vezes a historinha “Menina Bonita do Laço de Fita”, a partir disso aconteceu roda de conversa, interpretação oral, prosseguindo assistimos o vídeo da historinha, exploramos várias atividades como: interpretação escrita, separação de sílabas, formação de frases, cruzadinha e produção de texto.

Dando continuidade sobre o tema Consciência Negra exploramos de forma interdisciplinar também envolvendo língua portuguesa, matemática, arte [...] (DIONE, ALFABETIZADORA, 2º ANO).

Para Bakhtin (1992), a voz do outro, presente nos diferentes enunciados, precisa ser pensada, refletida, compreendida e ressignificada pelo sujeito leitor. Não é a quantidade de textos acessada o que vai ampliar a capacidade compreensiva e argumentativa do indivíduo, mas a qualidade da leitura, o aprofundamento da temática desenvolvida. Práticas como a relatada pela professora Dione possibilitam que, desde os anos iniciais de escolarização, a criança possa ampliar gradativamente sua capacidade de significação e compreensão das outras vozes, ao mesmo tempo em que vai tomando posse do código escrito.

Refletindo sobre a leitura, ao mesmo tempo em que consolida o seu processo de alfabetização (prática também pontuada no relato da professora Dione) a criança vai ampliando gradativamente seu universo estético e cultural, e adquirindo os instrumentos imprescindíveis para sua autonomia de leitor. Autonomia que possibilitará, ao longo do processo, que ela própria escolha com autoridade o livro de que gosta e descarte aquele que não lhe atrai; que pare uma leitura no meio para iniciar outra mais interessante segundo seus critérios; que volte ao livro sempre que sentir vontade e que o abandone com a mesma segurança com que o toma nas mãos. Isto é tornar-se leitor: decidir por si mesmo os caminhos de leitura.

Para a construção dessa autonomia, a criança deve ser estimulada desde o início da escolarização a antecipar os possíveis sentidos de um texto, a compreender e interpretar a leitura, a fazer relações lógicas entre partes do texto, a estabelecer relação de intertextualidade, a realizar inferências etc. O conhecimento do contexto e objetivo(s) de produção de um texto e seus espaços de circulação, também são referências para a construção dos sentidos. Destaca-se que

A leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual. Neste processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. (BRASIL, 2012, p.48).

As discussões nos espaços de formação do PNAIC, no período compreendido como recorte da presente pesquisa, fomentaram o trabalho com a alfabetização dentro de contextos significativos, entendendo que toda reflexão sobre a língua necessita “tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão” (BRASIL, 1998, p. 34).

A literatura, no contexto do Programa, foi entendida como um bom instrumento nesse sentido, visto que dá abertura para estratégias diversificadas de reflexão sobre a língua e, permite uma adequação de objetivos nas atividades propostas, considerando a faixa etária das crianças no período de alfabetização. Para a alfabetizadora Estael

Trabalhar com o livro de literatura é de grande relevância, na medida em que os alunos sentem-se motivados a desenvolver as atividades propostas, por tornarem-se significativas para eles. Além disso, é possível explorá-lo, desencadeando uma série de conteúdos a partir deste recurso tão importante. (ESTAEI, ALFABETIZADORA, 3º ANO).

A professora Francieli, que descreve o desenvolvimento de uma sequência de atividades a partir do texto “Viviana, a rainha do pijama”, de Steve Webb, considera que

[...] Atividades como esta são muito importantes e significativas para os alunos, despertam o interesse em ler e ouvir histórias estimulam a imaginação, ampliam o conhecimento [...] e possibilitam a interdisciplinaridade. (FRANCIELI, ALFABETIZADORA, 1º ANO).

Um número bastante expressivo de Alfabetizadoras utilizou a literatura no desenvolvimento das atividades relatadas, conforme demonstrado no Gráfico 5.

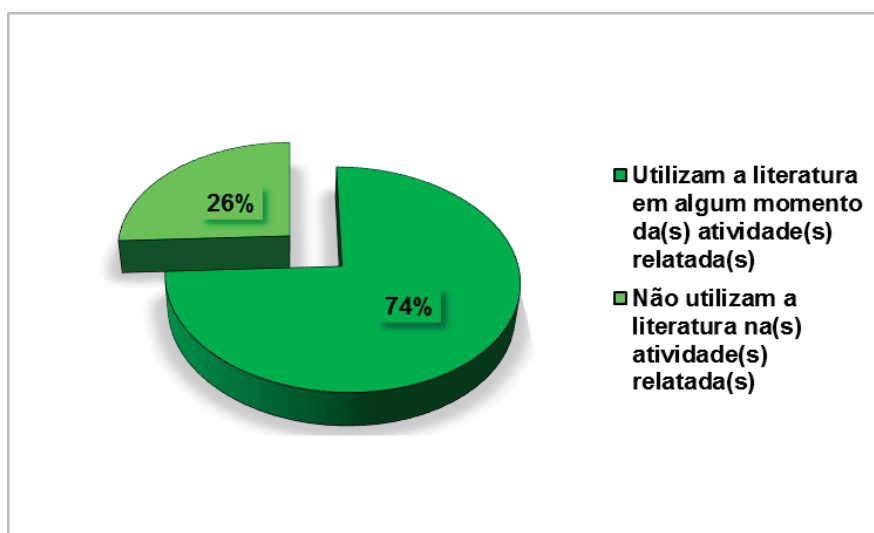


GRÁFICO 5 – PRESENÇA DA LITERATURA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA
 FONTE: A autora (2018)

Os títulos encaminhados pelo MEC, pelo PNLD-Obras Complementares, foram os mais utilizados (93%). Durante as formações, os Coordenadores do Programa na UFPR, sempre recomendaram que, na medida do possível,

Formadores, Orientadores e Alfabetizadores, utilizassem somente os materiais do Programa, visto que o objetivo era o de estudar, debater, orientar e instrumentalizar a partir dos recursos organizados por especialistas para tender aos objetivos do PNAIC. A considerar pelos títulos identificados nos relatos, essa recomendação foi seguida.

É importante ressaltar que um número significativo de títulos literários, não pertencentes aos acervos encaminhados para as escolas pelo PNLD, foi devidamente compartilhado pelos Orientadores durante as formações, demonstrando um conhecimento amplo, de muitos cursistas, no que se refere à literatura infantil. No calor das discussões, esses conhecimentos afloravam em dicas de obras: para leitura deleite; para referenciar a abordagem de determinados conteúdos ou para compor uma sequência de atividades.

A Literatura Infantil é quase uma artista em sala de aula. Pode assumir múltiplas formas significativas de interação: ora é prazer e mistério na voz do professor; ora curiosidade e descoberta na mão da criança; ora instiga agrupamento e compartilhamento; ora instiga isolamento e introspecção; ora liberta as personagens para contextualizar um enredo na sala de aula; ora prende o leitor no enlevo das palavras; ora é base de debate, de reflexão oral; ora se desmembra em palavras para reflexão; ora é ilustração para a escrita; ora é escrita para a ilustração. O uso e o abuso da literatura em sala de aula são permitidos. Melhor: são indicados sem limite de dosagem.

No fragmento de relato a seguir, a alfabetizadora Giani descreve o envolvimento das crianças com o texto utilizado (Acervo do PNAIC) para introduzir uma sequência de atividades que englobou, entre outras coisas, a leitura e a análise linguística.

[...] fiz a leitura do livro A JOANINHA QUE PERDEU SUAS PINTINHAS, os meus alunos do 1º ano "C", ficaram atentos a cada detalhe da história e muito preocupados porque a mamãe da joaninha, a dona Joana não a reconheceu sem as pintas. [...] Ao ler, fui mostrando as ilustrações à eles. Após a leitura, entreguei o livro para circular, de forma organizada, pelos alunos. Registrei com eles o nome da história e do autor na lousa, para copiarem. Ao terminar a leitura, fui fazendo perguntas da história lida e, qual foi minha surpresa: eles amaram e me responderam na sequência correta dos fatos. (GIANI, ALFABETIZADORA, 1º ANO).

A surpresa da professora, com relação ao retorno que os alunos dão sobre o texto, parece significar que a prática efetivada não era recorrente na sala de aula. Ao

experimental, de forma planejada e organizada, um trabalho com a literatura, a professora tem uma “boa surpresa”. É possível considerar que ao ter uma experiência positiva com determinada prática, o professor passe a fazer uso dela com maior constância.

A professora Helda também descreve uma sequência de atividades interdisciplinares que desenvolveu a partir de um livro de literatura. Inicialmente ela explorou, por meio da oralidade, os diversos aspectos do texto. Dando continuidade, trabalhou com produção textual e análise linguística. Uma das produções escritas que propôs aos alunos foi realizada em duplas, objetivando a troca entre pares em diferentes níveis no processo de apropriação do SEA.

Num trecho do relato da professora Helda percebe-se, assim como no relato da professora Giani, citado anteriormente, a preocupação em deixar clara a relação de afetividade despertada nos alunos pelo envolvimento com o texto, por meio do qual todas as atividades são contextualizadas.

Foi muito gratificante ver que as crianças realmente se apropriaram dos direitos de aprendizagem que foram trabalhados com o livro irmãos gêmeos, pois era visível a emoção e entusiasmo durante todas as atividades propostas tanto no lúdico, no manipulável como nas atividades escritas. Todos participaram questionando, sugerindo e acrescentando. (HELDA, ALFABETIZADORA, 3º ANO).

Esta forma de cumplicidade com o trabalho de sala de aula é facilmente despertada por meio de atividades nas quais as crianças sejam postas numa relação de interação com seus pares e com objetos significativos, como a leitura de histórias, os jogos e as brincadeiras, por exemplo.

A compreensão sobre o funcionamento do SEA, o domínio das correspondências grafofônicas e das convenções ortográficas e o conhecimento “sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros” (BRASIL, 2012, p. 48) precisam fazer parte da rotina de sala de aula, com espaço delimitado e objetivos claros desde o início da escolarização. Sem decifrar o código escrito, o indivíduo fica na dependência da escolha do outro para ter acesso ao conhecimento acumulado historicamente. Por isso, considera-se relevante destacar que o trabalho com a análise linguística deve ocorrer de forma sistemática, rotineiramente em sala de aula: nos momentos de escrita, de oralidade e, também, em alguns momentos de leitura.

As escolhas do repertório textual para um trabalho mais direcionado à apropriação do SEA precisam estar atreladas aos objetivos que o professor elenca, a partir da diretriz curricular e, também, a partir das necessidades diagnosticadas num grupo específico de alunos.

A diversidade e a qualidade de gêneros textuais que circulam pela sala de aula e os espaços organizados para leitura, como os “Cantinhos” propostos pelo PNAIC, são de responsabilidade do professor e dos gestores. É preciso que o Alfabetizador tenha clareza de que a leitura, embora necessite da análise linguística para fazer-se legível e compreensível, não pode ser destinada somente a essa prática. O aspecto mais relevante a se considerar, em se tratando do Eixo Leitura, é o desenvolvimento do “gosto pela leitura”, o que se dá em situações de interação da criança com o livro e com outros leitores. Portanto, a maior parte das leituras acessadas por ela precisa ser livre, descompromissada com o fazer escolar (embora sempre contribua para com ele). Dessa forma, o livro pode ter chance de cativar o aluno, possibilitando que experimente um prazer especial por ouvir, ler e falar sobre as histórias.

A considerar os dados levantados com relação ao eixo Leitura, é possível afirmar que trabalhos significativos e bem planejados foram desenvolvidos nas turmas de alfabetização das professoras colaboradoras. Somente 4 trabalhos (Gráfico 4) não se utilizam de nenhum gênero textual no encaminhamento das atividades. A maior parte dos relatos descreve “roda de conversa” ou organizações similares para discutir o texto, antes de prosseguir com atividades envolvendo outros aspectos da língua ou conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Com relação ao uso da literatura, os dados evidenciam que o material encaminhado pelo MEC foi bem explorado, visto que a maior parte dos títulos utilizados pertence ao acervo direcionado pelo Governo às turmas de alfabetização.

Embora a reflexão sobre a “Leitura Deleite” tenha sido muito bem posta nos espaços de formação do PNAIC e, também, efetivada por Formadores e Orientadores (em todos os momentos de formação) junto aos seus respectivos grupos de trabalho, foram localizados apenas 3 relatos descrevendo essa prática. É preciso lembrar que, aquilo que se relata é um recorte do trabalho, portanto, não é possível afirmar que essa forma de leitura não esteja sendo possibilitada às crianças, mas, a ausência da prática nos relatos é um aspecto importante a se deixar registrado.

4.2 EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

O quadro abaixo mostra os conhecimentos e capacidades específicas, que precisam ser consideradas para os três primeiros anos de escolarização, com relação ao Eixo Produção de Textos Escritos. O quadro contempla, também, orientações de como tratar a progressão da aprendizagem da criança dentro do ciclo, indicando os conhecimentos que devem ser introduzidos, aprofundados e/ou consolidados em cada ano: **I**- introduzir; **A**- ampliar; **C**- consolidar.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio de atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

QUADRO 5 - CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

FONTE: Caderno de formação PNAIC – Ano 2 – Unidade 1 (2012)

A proficiência na leitura não garante a proficiência na escrita. Assim como a oralidade e a leitura se ampliam no seu uso prático e cotidiano, a escrita, embora exija a fluência na leitura como condição para evoluir (CAGLIARI, 2009), necessita também da prática para se estruturar, ampliar e constituir-se enquanto ferramenta de comunicação.

Via de regra, a produção escrita não ocupa lugar de destaque em sala de aula. Talvez, por ser a forma de comunicação menos exigida socialmente, acaba sendo, também, a menos exercitada dentro dos espaços de educação formal, entendendo por escrita a capacidade de expressão de ideias e pensamentos por meio do texto (Bakhtin, 1992), e não a mera cópia ou codificação de palavras isoladas contextualmente.

Para Faraco e Tezza (1992) compreender as especificidades da linguagem oral e da linguagem escrita é importante para se escrever bem, visto que “escrever não é simplesmente ‘imitar a fala’, mas reformulá-la em outra gramática. Saber para que serve a escrita, e ser capaz de atribuir algum grau de importância à atividade de escrever, pode ser um fator determinante para um maior ou menor domínio da língua padrão. (FARACO e TEZZA, 1992, p.87).

Uma vez que se aproprie efetivamente do código escrito, o indivíduo acaba acessando naturalmente a leitura de diversas maneiras e em diferentes espaços, adquirindo maior ou menor proficiência de acordo com a quantidade e qualidade da leitura a qual possa acessar, tanto dentro do espaço escolar quanto paralelamente a ele (Freire, 2003). Ou seja, a leitura não se amplia naturalmente, mas pelo exercício que o leitor dela faz.

Gontijo salienta que

Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si, como os outros a utilizam, não surge e se desenvolve de forma espontânea e naturalmente. Uma criança que passa a usar as letras do alfabeto para escrever as suas ideias, as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros, precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas leem e escrevem para ela e a incentivam a ler e escrever. (GONTIJO, 2003, p.136).

Fora da escola, não existem muitas possibilidades para o exercício da escrita. Ainda que se considerem os meios virtuais, aos quais as gerações mais novas tem bastante acesso, é preciso lembrar que a comunicação estabelecida nestes espaços funciona muito mais pelo imagético e, muito do que se diz é de forma abreviada ou por meio de simbologia convencionalizada. Tudo perfeitamente legível do ponto de vista de comunicação entre os usuários. O problema é que esse tipo de escrita não possibilita a ampliação da argumentação e muito menos o domínio da norma padrão da escrita, porque prescinde de uma reflexão mais atenta sobre a língua.

É relevante, para presente discussão, o entendimento de que cabe, também, à escola promover espaços de reflexão para que o aluno se torne capaz de respeitar as diferenças, inclusive as diferenças dialetais que circulam pela sociedade e não ficam do lado de fora da sala de aula. Porém, é imprescindível levá-lo à compreensão de que, se os conhecimentos necessários para se comunicar nos ambientes virtuais dos quais participa são relevantes, não menos relevante é a

aquisição de conhecimentos linguísticos que lhe favoreçam a interação por meio da língua padrão nos ambientes que dele fazem uso. Aquele que não consegue interagir por meio da língua nos diferentes espaços pelos quais circula não pode se considerar efetivamente inserido neles.

Geraldi (1991) ressalta que ao acessar a língua escrita, expandem-se, para o sujeito, as oportunidades de processos interlocutivos. Para ele o que muda não é a linguagem, mas suas instâncias de uso. E, diferentes instâncias de uso da linguagem,

Implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades linguísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais (GERALDI, 1991, p.10).

É na escola que trabalhos sistemáticos de produção textual, contemplando a reflexão da criança a respeito dos diversos aspectos constitutivos da língua precisam ser estruturados. Para escrever bem é imprescindível refletir acerca dos diferentes aspectos que compõem a língua e que a tornam legível para o outro. A questão da ausência física deste “outro” é um aspecto que compromete o trabalho com produção textual. Vygotsky observa que

Na conversação todas as frases são impelidas por um motivo. O desejo ou a necessidade levam aos pedidos, as perguntas conduzem às respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala. (VYGOTSKY, 1993, p. 85).

Para Faraco e Tezza “este é um aspecto fundamental: falamos diante de alguém, e a simples presença física deste ‘alguém’ determina diretamente grande parte do que falamos.” (FARACO e TEZZA, 1992, p.90). Na escrita, precisamos acreditar, que o outro imaginado, tem algum interesse por aquilo que será registrado e, na medida do possível, estruturar a escrita de forma a atender às expectativas desse interlocutor.

Na escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada. (VYGOTSKY, 1993, p. 124).

Faraco e Tezza lembram que “[...] todo texto exige coesão entre as partes, que se interligam umas às outras, submetidas todas à unidade global do texto.” Diferente da fala, o leitor não pode recorrer ao autor para decifrar lacunas que

facilitem o entendimento da escrita. Tudo aquilo que quer dizer, precisa ser escrito “porque o leitor não pode ‘adivinhar’ o que vai na cabeça de quem escreve.” (FARACO e TEZZA, 1992, p.89).

Neste trabalho foram consideradas como produção escrita (individual e/ou coletiva) práticas nas quais as crianças foram colocadas em situação de elaboração do objeto, em qualquer contexto de qualquer área do conhecimento. Cópia, embora possa ser um elemento usual para registro, não configura produção e não foi compreendida como tal na análise de dados.

Destacando-se, novamente, que boa parte dos relatos de experiência (41%) foram produzidos no ano de 2014, quando o foco das formações era a Alfabetização Matemática, podemos afirmar que o Gráfico 6, revela um número bastante expressivo de produções.

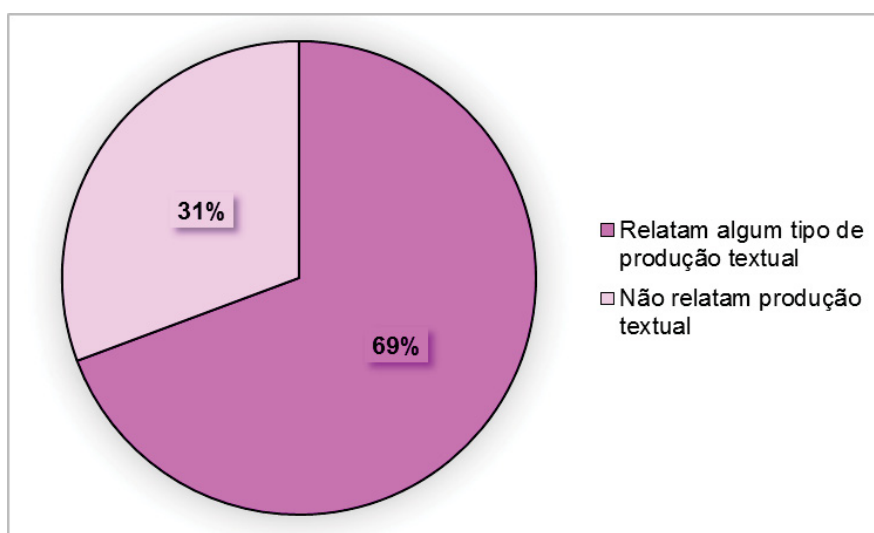


GRÁFICO 6 – TEXTOS ESCRITOS IDENTIFICADOS NOS RELATOS
 FONTE: A autora (2018)

No Gráfico 7, foram organizadas as diferentes escritas evidenciadas nos relatos das Alfabetizadoras (Histórias em Quadrinhos foram registradas com a sigla HQ). Nem todos os registros se encaixam num gênero textual, porém, todos estão de acordo com aquilo que foi definido como “produção escrita” para a presente pesquisa. A “lista”, referida no gráfico, consiste em um rol de palavras referente a determinado tema: animais, objetos, cores, nomes etc. As atividades de registro foram encaminhadas de diferentes maneiras: individualmente; com o coletivo da turma, em duplas, etc. Alguns relatos evidenciam duas ou mais produções. Os dados da análise revelam que a maior parte dos contextos de produção (88%) foi

bastante significativa, partindo de leituras, discussões, atividades de análise linguística etc. Porém, também foram identificadas, algumas propostas descontextualizadas, dentro das quais não foram oferecidos subsídios suficientes para o registro.

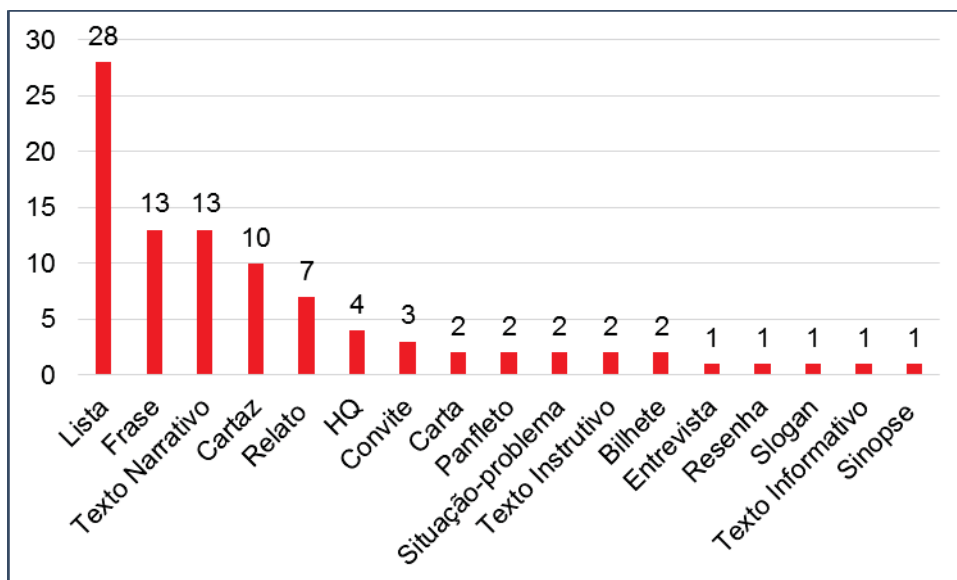


GRÁFICO 7 – PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
 FONTE: A autora (2018)

Para escrever sobre determinado tema, é preciso ter conhecimento sobre ele, assim como para produzir dentro de determinado gênero, é preciso conhecer o que caracteriza esse gênero. A Alfabetizadora Izes, após trabalhar uma sequência de atividades, na qual envolveu, entre outras coisas, a construção de brinquedos a partir de texto instrucional, propõe para as crianças, uma produção escrita do gênero.

Para finalizar esta sequência, propus uma produção textual em que as crianças escolhessem um dos brinquedos para descrever como ele foi confeccionado. Ao final do jogo conversamos sobre o que foi válido e no precisaríamos melhorar para que a brincadeira fosse interessante para todos (IZES, ALFABETIZADORA, 3º ANO).

O contexto significativo das discussões, da exploração do gênero textual, da confecção dos brinquedos e das brincadeiras desenvolvidas, fornece os elementos necessários para que a criança dê conta da proposta, mesmo que, no caso de ainda não ter se apropriado do código, necessite fazê-lo por meio da oralidade.

O documento que estrutura os Direitos de Aprendizagem aponta que “a leitura é matéria prima para se escrever, uma vez que fornece, para o autor,

conhecimentos sobre os contextos de produção dos textos, sobre os assuntos e os temas, sobre os elementos textuais e linguísticos do texto escrito” (BRASIL, 2012, p. 47). O documento também ressalta que as produções textuais precisam ser planejadas, ou seja, o professor deve propiciar aos alunos os conhecimentos que subsidiarão a escrita (através de leituras e discussões sobre a temática, por exemplo); deixar claros os objetivos da produção; explorar (ou retomar) o gênero da escrita pretendida etc., oferecendo, assim, elementos suficientes para que as crianças possam compor o texto. (BRASIL, 2012).

No relato abaixo, fica claro que a professora Dione tem consciência da importância de subsidiar os alunos com os conhecimentos necessários sobre o tema antes de propor uma escrita textual.

Na sexta feira, depois de explorar as várias atividades sobre a música, como tarefa de casa os educandos produziram um texto sobre a vida do Galinho que pertencia à música. No retorno para a escola, pôde-se perceber o quanto de conhecimento eles adquiriram com este trabalho, pois textos excelentes foram escritos, alguns utilizaram até a pontuação correta. (DIONE, ALFABETIZADORA, 3º ANO).

Quando convive num ambiente onde circulam diferentes gêneros textuais e reflete sobre eles, a criança percebe que: existem diferentes maneiras de se dizer coisas diferentes (não se registra uma receita da mesma forma que uma notícia ou um bilhete); que é possível dizer as mesmas coisas de maneiras diferentes (uma mesma história em forma de texto narrativo, poema ou texto de imagens); que a forma como se diz algo interfere na compreensão (uma piada sobre a dificuldade de uma pessoa idosa em lembrar-se de coisas e uma reportagem sobre o Alzheimer); que o suporte onde algo está registrado conduz a uma determinada forma de interpretação e reação do interlocutor (um texto sobre higiene e saúde produzido coletivamente em sala de aula e um panfleto distribuído pela Secretaria de Saúde, abordando as mesmas questões) etc.

A inserção do sujeito no mundo da escrita, como autor da sua palavra, mobiliza um outro tipo de interlocução com outros sujeitos, com outras compreensões sobre a realidade, com uma diversidade de visões de mundo. Materializa-se, assim, a ideia de que há mais de uma maneira de dizer os assuntos, temas e conceitos que circulam na sociedade e mais: há uma maneira pessoal, singular de dizer, que tem a ver com a identidade de quem escreve e com as condições em que escreve. Tem a ver também com o fato de que a autoria pressupõe implicar-se nas questões humanas, participando, assim, do encontro com os leitores e com as formas de dizer o mundo, ou seja, sociabilizando-se (BRASIL, 2012, p. 51).

A aprendizagem do SEA precisa se dar de forma simultânea às produções escritas ainda que, inicialmente, essas produções sejam orais e o professor atue como escriba; faz-se necessário que a escrita seja encaminhada a partir de “necessidades reais de interlocução”, e que a criança tenha claro quais são os objetivos da produção; diferentes gêneros, com nível de complexidade adequado à faixa etária podem ser produzidos com finalidades diversas (BRASIL, 2012).

Fazer com que a criança pense sobre o que vai escrever e planeje a escrita antes de começar o registro, pode contribuir significativamente para a melhoria do processo. Para Vygotsky,

Na escrita, os suportes situacional e expressivo estão ausentes, a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas – daí a necessidade dos rascunhos. A evolução do rascunho para a cópia final, reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho, dizemos a nós mesmo o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento. (VYGOTSKY, 1993, p. 124).

O Gráfico 8 demonstra a porcentagem de relatos que contemplaram a reescrita ou reestruturação textual, aspecto de grande relevância no que concerne à reflexão sobre a língua escrita, visto que possibilita uma mediação mais pontual e auxilia para que a criança comece a perceber “os aspectos discursivos e formais do texto em questão” (BRASIL, 2012).

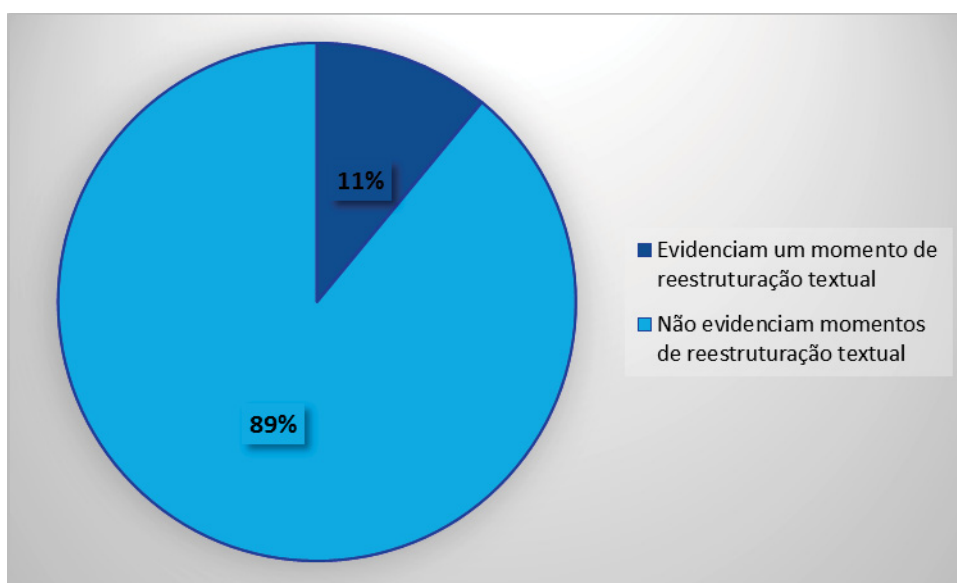


GRÁFICO 8 – REESTRUTURAÇÃO TEXTUAL
FONTE: A autora (2018)

Os dados não trazem números positivos com relação a esse aspecto: somente 11% dos relatos contemplam a reescrita textual. Em alguns casos, é possível inferir que houve um trabalho de reestruturação (evidenciado na grafia correta das palavras, uso adequado de pontuação etc.).

Novamente é importante destacar que a falta de evidências sobre determinada prática no relato de uma Alfabetizadora não significa, necessariamente, que a prática não ocorra, bem como, o fato de uma prática ter sido contemplada no fragmento de trabalho relatado, também não evidencia que seja recorrente em sala de aula.

Com relação à reescrita, pode-se levantar a hipótese de que configure uma atividade tão comum, após a produção escrita, que a maior parte das Alfabetizadoras não achou necessário relatar. No entanto, é preciso considerar os dados da análise e refletir que, se essa prática realmente não acontece, ou raramente acontece, o desenvolvimento das habilidades linguísticas demandará um tempo maior. Afinal, se a fluência na leitura pode contribuir para com a evolução da escrita, a competência na escrita também pode favorecer a ampliação das habilidades de leitura e, uma vez que a reflexão sobre a língua se dê em ambos os espaços, os progressos certamente se evidenciarão com maior rapidez.

4.3 EIXO ORALIDADE

O quadro abaixo mostra os conhecimentos e capacidades específicas, que precisam ser consideradas para os três primeiros anos de escolarização, com relação ao Eixo Oralidade. O quadro contempla, também, orientações de como tratar a progressão da aprendizagem da criança dentro do ciclo, indicando os conhecimentos que devem ser introduzidos, aprofundados e/ou consolidados em cada ano: **I**- introduzir; **A**- ampliar; **C**- consolidar.

ORALIDADE	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros)	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

QUADRO 6 - CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO ORALIDADE

FONTE: Caderno de formação PNAIC – Ano 2 – Unidade 1 (2012)

É tarefa da escola promover situações de ensino que possibilitem ao educando o acesso ao código escrito e sua interação autônoma por meio dele. Para tanto, é importante que, desde os anos iniciais de escolarização, sejam rotineiras as situações nas quais a criança possa ouvir e debater sobre textos de diferentes gêneros; formular oralmente respostas e argumentações para questões propostas a respeito de diferentes assuntos, nas diferentes áreas; relatar fatos experimentados no seu cotidiano, etc.

Foram considerados para esta categoria de análise os relatos de experiência que descreveram situações nas quais as crianças tiveram espaço para expressar suas opiniões, contribuir com ideias, demonstrar suas compreensões e realizar interpretações, relatar fatos de vida pessoal, debater com colegas e professores, ler e ouvir textos de diferentes gêneros. Todos os relatos analisados contemplam a oralidade (em um ou mais dos seus aspectos) de forma planejada e organizada, o que demonstra, a julgar pelos dados, que este eixo da Língua Portuguesa foi objeto de planejamento e prática no período de abrangência da pesquisa.

Bakhtin (1992) entende que

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no

simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p.112).

Antes de entrar para a educação formal, a criança já se põe toda na palavra: já dialoga com o mundo à sua volta, já é capaz de opinar, criticar, decidir.

Porém, embora já tenha o domínio da língua materna e seja capaz de se comunicar por meio dela com seus pares, muitas vezes, a criança encontra dificuldades para se expressar oralmente nos espaços da sala de aula, nas situações formais de ensino. Cabe à escola promover diferentes situações nas quais todos possam ir ampliando essa habilidade de comunicação.

Para Freire (2003), o exercício dialógico que permeia a vida fora da escola precisa ser valorizado, uma vez que:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p.11).

A palavra sem um contexto impossibilita as relações que podem tornar a aprendizagem mais instigante, portanto, o processo da alfabetização merece ser conduzido através de situações significativas, que possam cumprir o papel de ampliar os conhecimentos da criança mesmo antes de ela ter alcançado o domínio do código escrito. Os diferentes gêneros textuais podem cumprir muito bem o papel do contexto significativo, todavia, não basta que o professor coloque o texto ao alcance do aluno para que ele se torne mais crítico, mais argumentativo, mais independente, linguisticamente falando. É necessário que exista também o espaço para a voz do aprendiz.

É por meio da oralidade que a criança começa a participar dos processos de interação dentro da sala de aula. Situações de ensino que privilegiem atividades focadas neste eixo precisam, portanto, contar com um espaço amplo no ciclo de alfabetização, e ter a garantia de continuidade durante toda a escolarização. A maior fluência na leitura se adquire lendo diferentes textos, em diferentes contextos, de diferentes maneiras. O respeito ao 'dizer' do outro só se aprende ouvindo o outro dizer. A autonomia na elaboração de argumentos necessita do espaço da oralidade para se desenvolver e ampliar.

A Alfabetizadora Karla descreve uma prática realizada em sala de aula a partir de um texto literário. Após alguns questionamentos orais, para verificar se a

narrativa havia sido compreendida, ela elaborou situações-problema sobre as quais as crianças levantaram hipóteses dentro dos grupos, tentando alcançar as soluções. Alguns grupos necessitaram de mediação pontual para solucionar a dificuldade de interagir com a diversidade de opiniões entre os integrantes. A Alfabetizadora destaca que

Os problemas foram sendo resolvidos com a opinião que cada um expressava no grupo, havendo, às vezes, certo desentendimento, pela dificuldade que os alunos têm de aceitar a opinião do colega. Através das estratégias utilizadas, percebi que é muito mais fácil trabalhar. Entretanto, ainda há muito a ser trabalhado e explorado (KARLA, ALFABETIZADORA, 3º ANO).

A discussão das crianças no grupo de trabalho revela a forma como estão compreendendo o conteúdo abordado, ou seja, sua visão particular sobre o problema apresentado. A professora realiza a mediação, interferindo nas discussões do grupo, ou promovendo uma mediação mais ampla, quando percebe que a mesma dúvida é partilhada por outros grupos. Este aspecto, embora relevante, não é o mais importante em se tratando da interação entre as crianças. De acordo com Oliveira (1997), Vygotsky considera que

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (Vigotsky apud OLIVEIRA, 1997, p.38).

Quanto mais interações significativas, melhor o indivíduo se constitui enquanto ser humano. Perrenoud (2000) lembra que algumas aprendizagens somente são possíveis por meio das interações sociais,

Seja porque se visa o desenvolvimento de competências, de coordenação ou de comunicação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação (PERRENOUD, 2000, p. 56).

Na sala de aula, o professor é o mediador dessas situações que podem gerar os conflitos cognitivos e as oportunidades de cooperação. Quando as crianças passam um período significativo da aula copiando os conteúdos do quadro de giz e

outro, tão significativo quanto, respondendo individualmente às questões propostas, certamente os conflitos cognitivos serão escassos ou, talvez, menos evidentes. Usar o espaço da oralidade de forma planejada, com objetivos claros, permite que o professor aproveite melhor o espaço da aula, possibilitando mais momentos de aprendizagem para o aluno que pode ‘usufruir’ do tempo, que ‘gasta’ copiando, em produções textuais significativas, em leituras, em jogos etc.

A professora Luana tem como rotina a contação de histórias. Ela observa que:

Na hora do relato individual, cada um tem seu momento mágico, pelo mundo da imaginação, fazendo seus questionamentos e relacionando com a história, assimilando informações e relatando fatos com riqueza em detalhes. Todos os nossos alunos são merecedores de nosso olhar especial, por isso, é preciso considerarmos suas especificidades e subjetividades, destinando um espaço de trocas entre eles, para que aprendam a manifestar seus pontos de vista e a respeitar a diversidade. (LUANA, ALFABETIZADORA, 1º ANO).

Buscar na memória essa riqueza de detalhes, não é tarefa simples. Transformar a lembrança do texto em palavras é tarefa mais complexa. Vygotsky (1993) observa que aquilo “que concebo num só pensamento, preciso expressar com muitas palavras: ex. hoje eu vi um menino de camisa azul, descalço, correndo rua abaixo.” (VYGOTSKY, 1993, p. 128). Portanto, essa forma de oralidade que extrapola a comunicação primária e exige uma sistematização mais elaborada, precisa ser ensinada e ampliada dentro da escola. E, assim como é preciso aprender a oralizar o pensamento de forma a se fazer compreendido, é preciso aprender a ouvir para compreender o pensamento do outro. (Brasil, 2012).

Ao recontar para os colegas uma história que um leitor proficiente leu para ela, a criança está exercitando a expressão individual. E, o está fazendo perante um público com o qual já desenvolveu laços de afetividade significativos o suficiente para sentir-se segura, numa tarefa que não é tão simples quanto parece. Para Vygotsky, a fala interior

É um plano específico do pensamento verbal. É evidente que a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Não pode ser obtida pela vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para outros. (VYGOTSKY, 1993, p. 125).

Articular essa fala para ser inteligível nos espaços mais formais não é a mesma coisa que fazê-lo na interação com a família ou amigos, por exemplo. É preciso criar situações em sala de aula, nas quais essa articulação seja necessária, mas, que também seja prazerosa, que se aproxime do lúdico, lembrando que estamos falando do exercício da oralidade de crianças que tem, em média, entre 5 e 8 anos.

De acordo com a professora Maria, no trecho de relato a seguir, o livro de literatura e o vídeo, que foram selecionados previamente para retomar a abordagem de um conteúdo de História, foram fundamentais para a sequência das atividades orais que propôs no decorrer da aula:

Iniciei as atividades com a leitura do livro: “Muitas Maneiras de Viver” – Editora Positivo, e o vídeo: “Brinquedos e Brincadeiras com a turma da Mônica”, (com duração de 6 minutos). As crianças adoraram e foi de extrema importância para as etapas seguintes do trabalho. Após, realizamos uma roda de conversa sobre o tempo em que eram construídos os próprios brinquedos, retomando a pesquisa realizada anteriormente com pais e avós e que fazia parte da disciplina de História (MARIA, ALFABETIZADORA, 2º ANO).

É possível destacar, na fala da Alfabetizadora, a importância da objetividade do trabalho e do planejamento para melhor aproveitar o tempo da aula. Não basta introduzir determinados conceitos nos anos iniciais de escolarização. É necessário fazer retomadas, relacionar os assuntos trabalhados com outros contextos de aprendizagem, adentrar e aprofundar a compreensão, sempre que a situação de ensino favorecer. A forma de abordagem realizada pela Alfabetizadora possibilita que as primeiras noções sobre os diversos conceitos vão se consolidando e ampliando.

Vale ressaltar que a devolutiva de uma pesquisa solicitada aos alunos, carece figurar como documento histórico em sala de aula. Documento que pressupõe o trabalho por meio da oralidade: exposição, debate, comparação, análise, etc.

O trecho de relato abaixo, de autoria da Alfabetizadora Nadir, demonstra uma situação de retomada de conteúdo, com abordagem diferenciada e com uso de material concreto. Inicialmente, ela orienta a resolução de uma situação-problema, proposta no livro didático de Matemática. A julgar pela dificuldade demonstrada

pelas crianças na execução da tarefa, ela percebe que a situação é muito complexa para ser compreendida fora do concreto.

No quarto momento contei a história “Vida de cão”, onde tinha um cachorrinho que não se sentia capaz de acertar o botão da campainha. Desenhei 8 portas no papel Kraft e escondi os bichinhos, que as crianças trouxeram de casa, atrás das portas. Um de cada vez dizia qual era a chance que tinha, entre as portas, de achar seu bichinho. Foi necessário vivenciar esta atividade, pois as crianças apresentaram dificuldades para realizar uma atividade parecida com essa no livro didático. Foi bem divertido este trabalho com os bichinhos e os objetivos foram alcançados. Após terminar a atividade organizei os alunos em círculo e brincamos de “O que é o que é?” com seus “bichinhos de estimação” e registramos em um gráfico. No início desta sequência de atividades fiquei muito frustrada, pois as crianças apresentaram muitas dificuldades para registrar e fazer combinações e também estimativas, mas no decorrer das atividades ficou mais tranquilo, pois compreenderam e os objetivos propostos foram alcançados, mas sinto que ainda há necessidade de continuar trabalhando certos direitos de aprendizagem e levar para a sala outras propostas para aprimorar mais (NADIR, ALFABETIZADORA, 2º ANO).

Ao construir uma situação concreta de ensino, a Alfabetizadora levou os alunos a compreenderem melhor os conceitos abordados no livro didático, uma vez que a mesma situação foi experimentada mais de uma vez por todos os alunos: como protagonistas, na sua vez de levantar oralmente uma hipótese, e como observadores dos colegas que vivenciaram a mesma situação. Porém, considerando a complexidade do conteúdo, a professora concluiu existir a necessidade de promover ainda outros momentos, com propostas de situações que contemplassem os mesmos conceitos.

Na brincadeira de “O que é? O que é?” as crianças foram estimuladas a observar as características dos “bichinhos” que levaram para a sala de aula e criar, oralmente, uma adivinha (texto de gênero oral) para que os colegas decifrassem. Estratégias diversificadas de trabalho que estimulem a criança a exercitar a oralidade em situações significativas, como as evidenciadas no trabalho da professora Nadir, são essenciais nos primeiros anos de escolarização. Independente do conteúdo abordado, a criança precisa oralizar o pensamento. Precisa organizar mentalmente a fala e aprender a expressar-se com clareza por meio dela. Quem sabe o quer dizer e tem argumentos para dizê-lo, uma vez de posse do código, ganha asas e pode voar alto. A posse do código sem a capacidade de elaborar a argumentação, não fornece asas e, aí, a passos trôpegos não se vai muito além.

4.4 EIXOS ANÁLISE LINGUÍSTICA

Os quadros 7 e 8 mostram os conhecimentos e capacidades específicas, que precisam ser consideradas para os três primeiros anos de escolarização, com relação ao Eixo Análise linguística. Os quadros contemplam, também, orientações de como tratar a progressão da aprendizagem da criança dentro do ciclo, indicando os conhecimentos que devem ser introduzidos, aprofundados e/ou consolidados em cada ano: **I**- introduzir; **A**- ampliar; **C**- consolidar.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU); em início de palavras (JA, JO, JU); Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M ou N nasalizando em final de sílaba; NH, Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos.		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta das palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

QUADRO 7 – CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE
 FONTE: Caderno de formação PNAIC – Ano 2 – Unidade 1 (2012)

ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

QUADRO 8 – CONHECIMENTOS E CAPACIDADES ESPECÍFICAS DO EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
 FONTE: Caderno de formação PNAIC – Ano 2 – Unidade 1 (2012)

É na convivência com os falantes de uma língua que a criança se apropria da linguagem oral. No exercício de comunicação que permeia a relação com seus pares desde os primeiros anos de vida, ela vai desenvolvendo e ampliando a complexa estrutura sintática dessa língua, sendo capaz de expressar, muitas vezes antes dos cinco anos, uma riqueza argumentativa no relato de fatos vivenciados, na expressão das suas ideias, na tradução dos seus desejos e necessidades etc. Vygotsky ressalta que:

Apesar de não cometer erros de pronuncia na sua língua materna, a criança não tem consciência dos sons que pronuncia e, ao aprender a soletrar, tem muita dificuldade para dividir uma palavra nos sons que a constituem. (VYGOTSKY, 1993, p. 94).

Durante suas pesquisas, Vygotsky (1993) chegou a observar, em certos períodos escolares, uma defasagem de seis a oito anos entre a “idade linguística” da fala e da escrita de uma criança. De acordo com o autor, embora represente uma

“nova função”, o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala porque

A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamentos e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entoação da fala oral. (VYGOTSKY, 1993, p. 85).

O autor também observa que “na fala a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que realiza” (VYGOTSKY, 1993, p. 85). Em contrapartida, a escrita exige que ela analise conscientemente os sons que pronuncia, que seja capaz de identificar a estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e representá-la por meio de símbolos alfabéticos.

São estes alguns dos pontos expostos por Vygotsky que nos permitem entender melhor a razão de a escrita, diferentemente da fala, demandar tempo, sistematização e trabalho, muitas vezes árduo, no processo de ensino e de aprendizagem.

A escrita é uma linguagem inusitada para boa parte das crianças que ingressa no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. É por meio da reflexão sobre a língua que o professor conduz o aluno no desbravamento dos seus segredos e possibilidades. Essa reflexão é hoje denominada como “Análise Linguística” e

Engloba aspectos de discursividade, textualidade, normatividade da língua, tendo em vista as relações entre as atividades de linguagem/língua e os conteúdos textuais/ linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos. Na direção de aproximar o que se diz ao como se diz, os usuários da língua, em situações em que são falantes/ouvintes, leitores/produtores refletem sobre a língua e seus usos. (BRASIL, 2012, p.54).

A análise linguística, de acordo com Geraldi (1984) consiste na reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os diferentes usos da língua. A prática dessa reflexão de forma planejada, sistematizada e rotineira fará com que a criança acesse o código escrito de forma qualitativa tornando-se, progressivamente, mais competente com relação ao uso da linguagem oral e escrita. De acordo com o autor

[...] pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências signícas se formam com o conjunto das

noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas. (GERALDI, 1991, p. 3).

Vale lembrar que “se no período anterior à escola a criança foi capaz de extrair, nas situações mais variadas de conversações de que participou e continuará participando, a forma e funcionamento da linguagem em uso” (GERALDI, 1991, p.10), a escola deve possibilitar à ela espaços significativos de interação e reflexão sobre a língua escrita, a fim de que se aproprie dela também em situações reais de uso. A pior forma de refletir sobre a língua são os exercícios cansativos de repetição e cópia. Práticas desse tipo empobrecem a aula em termos de produção, de aprendizagem e, conseqüentemente de desenvolvimento.

O caderno “Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012c), apresenta o Eixo ‘Análise Linguística’ estruturado em dois quadros distintos: O primeiro pontua os aspectos mais gerais do texto, como o reconhecimento do gênero textual, o contexto e os objetivos de produção, o suporte e o espaço de circulação, etc. O segundo contempla os aspectos essenciais para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, como o reconhecimento das letras do alfabeto e sua ordem, a percepção da variação quanto ao número, repertório e ordem das letras em diferentes palavras, a segmentação das palavras, etc.

De acordo com o documento, embora as duas dimensões se articulem, a divisão foi organizada com o objetivo de ressaltar a necessidade de serem promovidas situações de ensino que visem à exploração sistemática de todos os aspectos necessários para que, desde o início da escolarização, a criança: 1- aprenda a refletir sobre os elementos que conferem legibilidade e sentido ao texto; 2- se aproprie dos instrumentais básicos para que seja capaz de decodificar e codificar a escrita.

Do total de relatos analisados, 75 contemplam o Eixo Análise Linguística, sendo que: 59 evidenciam o trabalho com aspectos dos dois quadros referentes ao eixo; 8 evidenciam o trabalho apenas com “discursividade, textualidade e normatividade” e 8 evidenciam o trabalho apenas com “apropriação do SEA”. 26 relatos não contemplam esse Eixo da Língua Portuguesa.

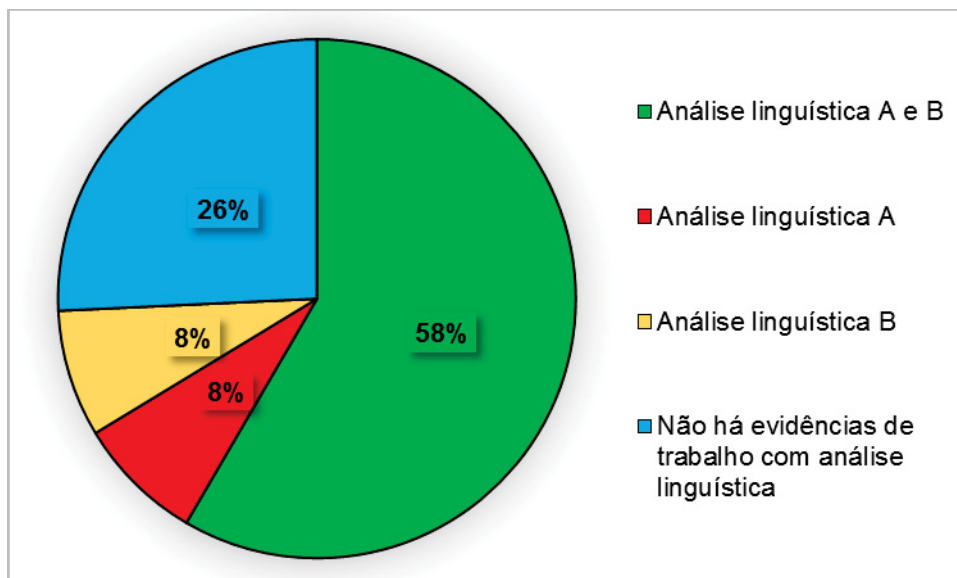


GRÁFICO 9 – ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA
 FONTE: A autora (2018)

Com relação ao eixo Análise Linguística, os dados evidenciam que os aspectos pertinentes à dimensão “apropriação do SEA”, foram mais contemplados nos relatos. Dentro do percentual que se refere à dimensão “discursividade, textualidade e normatividade” estão presentes, em número mais expressivo, atividades que se aproximam mais da primeira dimensão (segmentação de palavras; correspondências regulares e irregulares etc.).

Para Salles (2008), a consciência fonológica, que consiste na capacidade de discriminação dos sons da fala, é um tipo de conhecimento metalinguístico mais diretamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita. Promover atividades que visem desenvolver essa consciência, é fundamental nos anos iniciais de escolarização. Segundo Barrera e Maluf,

A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados. (BARRERA e MALUF, 2003, p. 492).

Lemle (2009) considera que, para aprender a ler e escrever, a criança precisa ter uma percepção consciente de alguns aspectos da língua:

- Entender que os ‘risquinhos pretos no papel’ são símbolos que configuram sons da fala. Para tanto, ela precisa compreender o que é um símbolo e, não

existindo nele nenhuma característica do objeto simbolizado, este não é um conceito fácil de ser construído.

-Discriminar as formas das letras. A autora entende que esse aspecto exige 'refinamento na percepção' porque muitas letras no nosso alfabeto, ao mudarem de posição (b/d/p/q), passam a representar outra letra, que constitui outro som. Considerando que os objetos com os quais a criança interage cotidianamente, postos em posições diferentes, ainda mantêm as mesmas características e são nomeados da mesma forma, a autora entende que fazer essa distinção no que se refere às letras requer uma 'percepção visual fina'.

-Desenvolver uma acuidade auditiva que lhe possibilite ter consciência das diferenças linguisticamente relevantes. Para Lemle, essa é, também, uma análise bastante sutil, uma vez que a criança “[...] deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras”. (LEMLE, 1991, p.9).

-Captar o conceito de palavra e ser capaz de isolá-la na corrente da fala, e ainda ter a percepção de que “certas sequências de unidades de sons correspondem a unidades de sentido, ou de conceitos. Por exemplo: a sequência de sons [pE] representa a unidade de sentido *extremidades dos membros inferiores do corpo humano*.” (LEMLE, 1991, p.10).

- Reconhecer as sentenças na corrente da fala. Para Lemle, essa é uma consciência da qual a criança pode ir se apropriando nas primeiras leituras, não constitui requisito para a apropriação do código.

Lemle observa que “a organização espacial da página, em nosso sistema de escrita” também precisa ser ensinada. Da compreensão de que se escreve da esquerda para a direita na linha, e de cima para baixo na página, “decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura.” (LEMLE, 1991, p.10).

No trecho de relato abaixo, a professora Cristina descreve como organiza o trabalho com a consciência fonológica, de forma contextualizada, considerando as necessidades de aprendizagem do seu grupo de 1º ano.

Iniciando o segundo bimestre, em uma das nossas rodas de leitura deleite, com o livro O CASAMENTO DO RATO COM A FILHA DO BESOURO (PNLD), surgiu uma pergunta muito interessante do aluno Eduardo de 6 anos: 'Por que, essas palavras se escrevem com S e tem som da letra Z?'

Parti então a um novo planejamento, que contemplasse a consciência fonológica e a relação grafema/fonema, num cronograma de 2 meses e meio, pois alcançaria as férias e professor tem a tendência de achar que os alunos esquecem os conteúdos depois das férias, mas pude constatar, que quando o aluno consolida a aprendizagem, ele retorna com as mesmas representações, e precisamos apenas retomar o que já foi dado.

Passei a listar palavras no quadro com S com som de Z, a fazer aliterações no quadro negro e depois registrar no caderno. Expliquei a regrinha que S entre vogais tem som de Z, e então, surgiu do aluno Luiz Henrique de 06 anos a seguinte conjectura: 'Essa letrinha quer ser o que não é, muito exibidinha!!!!' Então entre eles começaram a dizer que palavras como BESOURO, CASAMENTO, CASINHA E CASARÃO, são palavras exibidas e tentam enganar quem não sabe essa regrinha. (BRASIL, 2015, p. 100).

De acordo com Byrne, (1995) condições de ensino que permitam à criança construir e ampliar a consciência fonológica precisam ser intencionalmente organizadas, assim como o faz a professora Cristina, que partindo de uma questão levantada pelas crianças, reorganiza o encaminhamento das atividades objetivando ampliar os conhecimentos da turma sobre determinados aspectos linguísticos da escrita. Esperar que o aprendiz desbrave sozinho todo o complexo caminho da escrita é tarefa inconsequente, visto que a função do professor e da escola é, também, a de “facilitar” a estruturação e o desenvolvimento dos diversos “esquemas e habilidades” (Vygotsky, 1994) que irão garantir à criança a construção do conhecimento.

A apropriação do SEA requer um trabalho de análise linguística bastante refinado. Geraldi lembra que

Do ponto de vista sociointeracionista da linguagem, a variedade linguística que a criança domina, em sua modalidade oral, foi aprendida nos processos interlocutivos de que participou. E para participar de tais processos, a criança não aprendeu antes a linguagem para depois interagir: constituiu-se como o sujeito que é, ao mesmo tempo que construiu para si a linguagem que não é só sua, mas de seu grupo social. Foram interações em sua família, em seu grupo de amigos, em seu bairro e mesmo interações com os meios de comunicação de massa, como rádio e televisão.

Nestes processos interlocutivos é que a aprendizagem se deu, e antes deles não havia uma linguagem pronta a que tivesse que, não produtivamente, aceder. Ao contrário, nas interações de que fez parte, seu trabalho foi também constitutivo desta linguagem: negociou sentidos, incorporou a seus conhecimentos prévios novos sentidos, constituiu-se como interlocutor, escolhendo estratégias de interação. E compreendeu as falas dos outros ((GERALDI, 1991, p. 8-9).

O processo de interlocução pode facilitar a compreensão do SEA, uma vez que aqueles que já desenvolveram um maior domínio sobre diferentes aspectos da língua facilitam o trabalho dos pares que ainda apresentam menor compreensão. A

professora Simone Boy Leite Garcia propõe para os seus alunos do 3º ano uma sequência de atividades envolvendo diversas áreas do conhecimento. Em mais de um momento da atividade relatada, agrupa as crianças com diferentes objetivos.

Para iniciar a sequência didática, foi apresentado o livro a ser trabalhado “A arca de ninguém” utilizando-se um projetor, os alunos ouviram atentamente a leitura feita pela professora, bem como puderam ver as ilustrações que acompanham a história. Em seguida iniciou-se a primeira atividade, onde os alunos divididos em grupos de 4 e/ou 5 integrantes, receberam a história “fatiada” e deveriam montá-la na sequência correta, um dos grupos da turma da manhã se destacou, pois montou rapidamente usando uma estratégia interessante: montaram do final para o início. [...] “- Assim fica mais fácil!”, explicou o aluno que coordenou o trabalho no grupo ao qual estava inserido. Um outro grupo teve muita dificuldade, pois os membros não chegavam a um acordo e não conseguiam pensar coletivamente, cada um pegou um tanto de partes e tentou montar sozinho, um aluno reclamou: “- Assim não dá para montar, eles não querem dar as partes que faltam!” [...] Ao verificar-se que todos concluíram, os slides foram passados novamente para que houvesse a correção. [...] Em seguida, cada aluno recebeu uma folha com o texto impresso, então a professora pediu que numerassem os parágrafos e salientou que percebessem que a quantidade de parágrafos era a mesma que a quantidade de peças da atividade anterior. Foi feita a leitura novamente para relembrar os fatos ocorridos na história, então os alunos receberam uma segunda folha impressa com perguntas sobre o texto, um caça palavras vertical e um complete com a sílaba que falta (ambos com o nome de alguns animais da história), ao término, a correção foi feita oralmente de forma coletiva e as folhas foram coladas no caderno de língua portuguesa. (BRASIL, 2015, p. 94).

É importante destacar que trabalhos conduzidos desta forma contribuem para a construção da autoestima e da autonomia das crianças, visto que as tornam responsáveis pelas escolhas que fazem, e que o conhecimento que já dominam é importante e necessário para a conclusão da tarefa proposta. O relato integral da Alfabetizadora Simone está disponível no “Caderno Integrando Saberes” (BRASIL, 2015, p. 94).

A aprendizagem da lectoescrita requer metodologias que colaborem para que a criança aprenda a pensar conscientemente sobre a língua que já domina na oralidade, e através da qual se comunica com seus pares (Gontijo 2003). No início da escolarização, a condução do ensino da língua escrita não pode descuidar de estratégias que focalizem, muito pontual e planejadamente, as construções metalinguísticas necessárias para que o aprendiz se aproprie do código escrito, e para que amplie gradativamente as competências de leitura e de escrita. De acordo Goodman (1995), a reflexão sobre unidades linguísticas isoladas deve se dar a partir de eventos reais de alfabetização, como as exemplificadas acima.

Não é porque ainda não domina o código escrito, que a criança deve ser exposta às célebres construções como “o vovô viu a uva”. Afinal, uma vez que ainda não é capaz de codificar ou decodificar os símbolos escritos, uma palavra vai ter, para ela, a mesma complexidade de qualquer outra. Mas, se o professor quiser mesmo partir da palavra ‘uva’ para o trabalho com a consciência fonológica, por exemplo, que seja “a uva da raposa que desdenha e quer comprar”; que venha permeada por múltiplas possibilidades de letramento; que explore muitos contextos possíveis de uso; que traga para a sala de aula o conhecimento prévio da criança. Assim, recheada de sentido, a palavra acaba atendendo consistentemente aos objetivos propostos para a aula e para a vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação docente implica, entre outras coisas, a reflexão sobre o ser humano que ocupa a docência, seus anseios, seus saberes (sejam eles experienciais ou acadêmicos), suas frustrações e perspectivas com relação à profissão. Implica pensar as tendências teóricas que, na evolução natural, suscitada pelas novas descobertas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento humano, hoje desaprovam determinadas práticas, respaldadas em outros momentos históricos por teorias tão válidas quanto – lembrando que o professor fez parte de outros momentos históricos. Implica pensar as políticas públicas que modelam e remodelam as perspectivas de ensino e, por meio delas, os fazeres educacionais. Implica pensar a carreira daquele que ensina, visto que um sentimento de desvalorização profissional afeta diretamente sua atuação em sala de aula.

Com relação à formação inicial, teóricos (GATTI e BARRETO, 2009; MORTATTI, 2010; NÓVOA, 1992 etc.) apontam para a fragilidade dos nossos cursos, que não têm dado conta de preparar os docentes para a atuação em meio à diversidade da sala de aula.

Na década de 1990, exigências de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional preconizam ajustes nas políticas educacionais brasileiras. Esses ajustes começam a ser delineados a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), numa perspectiva dentro da qual o professor passa a figurar como ator determinante do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste contexto, a formação continuada é reconfigurada para atender às novas demandas e, dentro das prioridades educativas, elege-se o processo de alfabetização. A promulgação da Lei 11.274/2006, estabelece a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, suscitando a urgência de uma reorganização curricular.

O Artigo 32 da LDB 9394/2006 estabelece a leitura e a escrita como aspectos prioritários para os anos iniciais do ensino fundamental, entendendo que são determinantes para a continuidade dos estudos e para o desenvolvimento dos indivíduos numa sociedade letrada. De acordo com documentos oficiais, as novas demandas, que exigem cada vez mais a prática social da leitura e da escrita, levam a uma nova concepção do que seja alfabetizar. Um ensino voltado somente para a

codificação e decodificação dos signos linguísticos, no período destinado à alfabetização, não cabe no novo contexto.

A perspectiva educacional que se configura é de que a escola precisa garantir a todos os alunos o direito de estarem alfabetizados em sentido lato, ou seja, precisa garantir-lhes a capacidade de interação por meio da leitura e da escrita nos diferentes espaços sociais. A formação do professor alfabetizador, que esteve sempre incorporada à dos anos iniciais do ensino fundamental, sem nenhum direcionamento específico, ganha destaque e passa, então, a ser alvo de investimento significativo pelo Governo Federal, que implementa, em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); em 2005 o Pró-Letramento (Mobilização pela Qualidade da Educação: Programa de Formação Continuada de Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental) e, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Ministério da Educação estabelece metas para a alfabetização orientando um ciclo de três anos ininterrupto para que o processo se concretize (no máximo aos oito anos, no terceiro ano do ensino fundamental) e pontua Direitos de Aprendizagem para todas as áreas do conhecimento, com orientações de como deve se dar a progressão dentro do ciclo. Embora as críticas que consideram muito longo o tempo estabelecido, entende-se que as metas visam um teto máximo dentro do qual a criança deve consolidar as aprendizagens necessárias para a alfabetização, não determina que só deva consolidá-las nesse tempo. E, na história educacional brasileira se destaca um número significativo de crianças para as quais não temos conseguido garantir sequer a apropriação do código escrito em três anos de escolarização. Portanto, se formos capazes de possibilitar que todos os nossos alunos (de qualquer região do país, advindos de qualquer contexto social) estejam alfabetizados em sentido lato, até os oito anos de idade, isso será, de fato, uma conquista inusitada.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi o programa de maior dimensão já implementado no Brasil, no que se refere à formação de professores alfabetizadores. Buscou referência no (PAIC-CE), foi embasado no Pró-Letramento e gerado com a contribuição do diálogo com as IES (RENAFOR) (ROLKOUSKI, 2013). Teve um desenho inicial pensado para 2 anos, com a formação em Alfabetização em Língua Portuguesa (2013) e formação em Alfabetização

Matemática (2014), mas estendeu-se até 2018, com algumas mudanças no formato inicial.

O PNAIC possibilitou aos cursistas uma participação ativa nos espaços de formação: continuidade das temáticas abordadas, com retomada de conceitos essenciais ao longo de todo o Programa; leitura prévia de textos dos Cadernos de Estudos, para discussão nos encontros; elaboração de atividades (no espaço de formação) e escolha de metodologias adequadas para a exploração de diferentes conceitos, com exposição e debate no grupo de estudos; planejamento de atividades referentes aos temas abordados nas formações e desenvolvimento dessas atividades com os alfabetizandos; avaliação dos encontros em formato de seminário; produção de material para a formação (escolha de aspectos relevantes a serem abordados dentro do texto, elaboração de slides, seleção de texto para leitura deleite, proposição de tarefas para os alfabetizadores e para as crianças, etc.); relato de práticas efetivadas em sala de aula.

Os relatos de experiência foram apresentados por meio de exposição oral e de registros escritos. O exercício de leitura, discussão, reflexão e compartilhamento de experiências fizeram parte do “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p.38), prática que pode possibilitar uma compreensão melhor das teorias que envolvem esses fazeres e de como as múltiplas formas de fazer, podem facilitar (ou não) a aprendizagem.

A partir da análise dos relatos selecionados (que contemplam ao menos um dos quatro eixos da Língua Portuguesa), foi possível observar que muitos dos aspectos relevantes para o ensino, discutidos durante as formações, estão presentes nas práticas descritas pelas alfabetizadoras. Em alguns trabalhos de maneira primorosa, com atividades muito bem planejadas, com riqueza de recursos pedagógicos. Em outros, com um pouco menos de requinte na elaboração, sem recursos diferenciados, mas de conformidade com a perspectiva de alfabetizar letrando e de buscar a interdisciplinaridade entre as demais áreas do conhecimento. Alguns (em número bem menor, mas não menos significativo) trazem os conteúdos da língua numa abordagem ainda voltada para uma perspectiva mais tradicional de ensino: exercícios de repetição e memorização.

Foi possível observar que a maioria das alfabetizadoras (96%) utilizou algum gênero textual na abordagem dos conteúdos relatados e que o texto foi bastante explorado na oralidade, em rodas de conversa e debate sobre o tema apresentado.

Os livros de literatura infantil distribuídos pelo MEC foram os mais explorados de acordo com dados levantados (93%). Momentos em que a criança foi posta para ler individual e/ou coletivamente apareceram em 85% dos relatos. A pseudoleitura apareceu em 3% dos relatos.

Momentos planejados para o trabalho com a oralidade são contemplados em 100% dos relatos. Ainda que uma parte significativa deles seja referente à exploração textual (47%), não deixa de ser um ponto muito positivo, uma vez que os alfabetizadores têm demonstrado o entendimento de que apenas a leitura do texto é insuficiente para a sua compreensão. Como práticas orais foram identificadas: contação de história pela professora e pelas crianças, relato de fatos vivenciados, debates sobre temas diversos, entrevistas, relatos de entrevistas realizadas, produção de texto oral, levantamento de hipóteses para resolver situações-problema, elaboração e situações-problema, atividades de análise linguística.

As produções escritas também apareceram em número bem significativo (69%), a considerar que muitos dos relatos não tinham como foco principal a Língua Portuguesa. As alfabetizadoras registraram produção de: lista, frase, texto narrativo, cartaz, relato, convite, carta, situação-problema, texto instrucional, bilhete, panfleto, carta, história em quadrinhos, entrevista, resenha, slogan, texto informativo.

A análise linguística aparece em 74% dos trabalhos. É evidenciada em atividades de exploração de letras iniciais e finais, rimas, composição e decomposição de palavras, em momentos de escrita coletiva e individual, em jogos, em atividades com material manipulativo, na exploração de elementos textuais, por meio da leitura, da oralidade e da escrita.

As características do gênero textual, suporte e espaços de circulação, não são muito evidenciadas: apenas 17% do total de relatos que exploram a análise linguística, descrevem essa atividade, o que pode significar que o aspecto não foi explorado o suficiente para ser compreendido na sua relevância. Apenas três relatos citaram o trabalho com a caixa CEEL, que traz jogos com diferentes possibilidades de trabalho com a análise linguística.

A leitura deleite praticamente não aparece nos relatos (3%), embora tenha feito parte de todas as formações com os Orientadores desde 2013, e estar registrada na maior parte dos relatórios (93%) referentes às formações com os alfabetizadores nos municípios. Ressaltamos a evidência de um número pouco significativo de reescrita textual: apenas 11% do total de produção efetivadas

apontam que houve reescrita. O PNAIC foi referenciado em 33% dos trabalhos analisados: nos materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades (“Caixa Amarela”, “livro do acervo PNAIC”); na avaliação da relevância de orientações do Programa colocadas em prática na sala de aula; na observação de determinada ação como solicitação do PNAIC; nas referências listadas por algumas cursistas (87% das cursistas não citam referências no final do relato). Não foi observada nenhuma referência a outros programas.

Embora alguns aspectos relevantes para o processo de alfabetização tenham sido minimamente contemplados nos relatos, é possível afirmar que houve uma compreensão por parte das alfabetizadoras sobre a importância dos conceitos abordados nas formações do PNAIC. A maior parte dos trabalhos contempla o lúdico, a organização de espaços para interação entre as crianças, os momentos planejados para o trabalho com a oralidade, as produções escritas significativas, a sistematização para a reflexão sobre a língua a partir de contextos significativos, a condução do processo de alfabetização conjuntamente com a ampliação do letramento.

Via de regra, o professor não se dispõe a comprometer uma caminhada na qual já se sente seguro, para testar inovações teóricas que lhe são impostas. Durante as formações do PNAIC, algumas tarefas foram obrigatórias para os alfabetizadores: a elaboração de sequências didáticas, a exploração do acervo literário e da caixa CEEL, a organização dos cantinhos de leitura, a organização de portfólios (em alguns municípios), o trabalho com material manipulativo e jogos matemáticos, etc. As atividades que, mais do que propostas de trabalho, eram pontuadas como tarefas a serem cumpridas e registradas (algumas devendo ser anexadas aos relatórios dos Orientadores) fizeram com que o alfabetizador concretizasse determinadas práticas em sala de aula. Essa “experimentação” tem um viés positivo, visto que a prática favorece uma avaliação com relação à pertinência e viabilidade do trabalho, considerando os resultados alcançados por meio dele. Se, ao final, o professor pôde perceber determinada ação como positiva para a aprendizagem do grupo, é possível que venha a propor novas situações naquele modelo experimentado.

Os Orientadores de Estudos, em avaliação sobre o Programa num dos encontros da UFPR, relataram algumas posturas que se modificaram após a experiência: 1- “Impossível deixar os livros na sala de aula”: fala da direção de uma

escola onde os livros estão em sala até hoje, inclusive com organização de acervo para os anos não contemplados pelo PNAIC; 2- “Portfólio é só um trabalho a mais para o professor”: fala de professores e pedagogos de uma escola que acabou decidindo (coletivamente) fazer uso desse instrumento para todos os anos do ensino fundamental I; 3- “Jogo só dá bagunça. Não tem como aprender no meio da bagunça”: fala de uma professora que, ao longo das formações, relatou oral e textualmente a prática de diversos jogos utilizados com os alfabetizandos, inclusive alguns criados por ela mesma.

Foram localizadas algumas avaliações negativas referentes às tarefas obrigatórias: as crianças da turma A não gostaram de determinado jogo que precisou ser adaptado para ficar mais interessante; a maior parte do grupo da professora B encontrou muita dificuldade na realização das tarefas e ficou difícil fazer as mediações necessárias; as crianças da turma C apresentaram muita dificuldade para trabalhar em grupo e parte da atividade planejada precisou ser desenvolvida individualmente. A questão do tempo para planejamento, desenvolvimento e registro, embora não pontuada nos relatos escritos pelas Alfabetizadoras, foi trazida aos Formadores, pelos Orientadores, como uma preocupação relevante. O PNAIC teve, realmente, uma carga horária extensa de formações, com uma grande exigência de estudos e tarefas a serem cumpridas pelo Alfabetizador que esteve em sala de aula, naquele período, normalmente com 40 horas de atuação. A falta de participação dos pedagogos, especialmente em 2013 – ano em que foi contemplada a alfabetização em língua materna e que foram debatidos aspectos relevantes de ensino que se encaixam em todas as áreas do conhecimento, como a importância da literatura, das rotinas, dos agrupamentos etc. – foi um aspecto negativo sob o olhar dos Orientadores e Alfabetizadores, visto que se tivessem feito parte das reflexões instigadas pelo Programa, esses profissionais poderiam ter orientado melhor o trabalho no interior das escolas.

A história da alfabetização no Brasil conta com muitas marcas de permanências e rupturas e de discursos reestruturados a partir de novas certezas que, embasadas nas recentes teorias de cada época, buscaram sempre conduzir o processo de uma forma mais eficaz, descartando o método antigo como ultrapassado e ineficiente. Mortatti (2010) afirma que a ruptura com os métodos antigos nunca acontece de forma completa. O que se dá é a incorporação de alguns aspectos do novo às práticas já validadas pelo saber experiencial do alfabetizador.

Com relação às práticas de sala de aula, o PNAIC não trouxe um novo modelo a ser seguido, mas propôs a reflexão sobre temas relacionados à alfabetização: a metodologia utilizada em sala de aula tem cumprido a função de alfabetizar, ou seja, de garantir a apropriação do código escrito pelas crianças? Essa metodologia tem possibilitado as múltiplas formas de letramento? Considerando a faixa etária das crianças no período inicial da escolarização: o “viver a infância” tem sido respeitado? A reflexão sobre essas questões, necessariamente aponta para a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade letrada; para a literatura infantil; para os jogos e as brincadeiras; para a aprendizagem por meio da experimentação e do concreto; para a interação entre os pares em sala de aula etc. Nem os aspectos pontuados, nem as reflexões constituíram novidade para os alfabetizadores. Mas, o planejamento coletivo após as reflexões e a execução de algumas tarefas nas turmas de alfabetização com a posterior socialização dessas experiências foram práticas singulares, inéditas para muitos nos espaços de formação continuada.

Em se tratando dos anos iniciais, “a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012a, p.27). Oralizar, criar, brincar, jogar, interagir, manipular, experimentar, ler: os verbos básicos e fundamentais neste período de escolarização.

Os dados da pesquisa revelam que os conhecimentos abordados nas formações do Pnaic (que traz hoje uma concepção teórica “válida” para os anos iniciais de escolarização) foram “experimentados” em sala de aula, o que evidencia que houve apropriação dos conceitos por parte do professor. Teoricamente, o alfabetizador compreende quais aspectos são essenciais no trabalho com o ciclo de alfabetização (de acordo com o Pacto), percebe a necessidade dos recursos diversificados para a aprendizagem, considerando a faixa etária e entende a importância do lúdico para que os Direitos de Aprendizagem sejam garantidos. A continuidade dessas práticas depende da forma como o professor assumiu as reflexões realizadas no processo de formação. Se não houve ampliação é porque já atuava buscando incorporar as formas mais dinâmicas de ensino para seus alunos, ou porque continua acreditando que um modelo tradicional é a melhor forma de fazê-lo.

Mortatti (2008) fala da dicotomia no que se refere ao objetivo posto de que o professor redefina seus saberes a cada mudança de paradigma e o envolvimento

não intelectualizado que lhe é possibilitado por meio das formações continuadas: espera-se dele a recepção passiva dos novos métodos e a reformulação imediata da prática em sala de aula.

É possível afirmar que o Pnaic instigou o professor para um envolvimento mais intelectualizado no processo de formação, uma vez que propiciou uma participação ativa dele nos estudos e reflexões (que, teoricamente, deveriam reedificar sua prática). Seus saberes foram respeitados no compartilhamento das experiências de sala de aula, no planejamento e produção de materiais didáticos, na reflexão e proposição de possibilidades avaliativas para atender às novas expectativas.

A singularidade da voz do alfabetizador foi considerada essencial durante o processo de formação do PNAIC: nos momentos de relato sobre formação e percurso profissional; na socialização dos sucessos e insucessos em sala de aula; na revelação das angústias profissionais; nas argumentações elaboradas sobre os conceitos debatidos; na resistência a determinadas ações definidas para serem executadas ao longo do Programa, etc. Nessa relação dialógica, foram mobilizados saberes, habilidades, competências, práticas e os conhecimentos acumulados no decorrer da trajetória profissional de cada um (TARDIF, 2005).

O movimento de olhar para a teoria pensando na prática trazida para a formação em forma de relato de experiência (oral e/ou escrito) pôde facilitar um maior adentramento nos textos estudados, uma vez que exemplos concretos costumam favorecer uma melhor compreensão do que é, em algum nível, abstrato para o leitor.

No desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se a relevância de pensar a escrita do professor para além do registro de uma prática em sala de aula. Buscou-se a contribuição teórica de Giroux (1997), Cunha (1997) e Ostetto (2011), para uma reflexão sobre o significado da escrita sob o prisma da auto formação e/ou de uma modificação possível pelo exercício da enunciação.

Cunha afirma que “a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma” (CUNHA, 1997, p.190). Narrar a própria prática, coloca em evidência a responsabilidade do professor para com o seu fazer pedagógico. Se na ação faltou reflexão, o momento da narrativa prescinde ainda mais dela. É possível que, ao buscar argumentos que justifiquem a relevância de tal ação, o professor perceba práticas motivadas por um

ideário dos seus pares, mas que não evidenciam sua maneira de compreender o ensino e a aprendizagem e que, mesmo assim, têm constituído seus fazeres, de forma irrefletida. Essa tomada de consciência pode desencadear uma nova percepção do seu papel no espaço da escola e, especialmente no espaço da sala de aula. Ostetto (2011) visualiza, no ato de registrar as práticas cotidianas, uma possibilidade de superar-se o hábito de olhar sempre na mesma direção, buscando os mesmos resultados. Para ela, é escrevendo sobre o seu fazer que o professor consegue “limpar os olhos, clarear a visão”, percebendo melhor as particularidades do grupo, a singularidade de cada aluno e as relações estabelecidas no contexto das práticas de sala de aula.

Para Giroux (1997) na relação dialética entre escrever e pensar, o sujeito vai estruturando a visão de uma realidade que passa a compreender melhor. A relação dialética que se estabelece na reflexão para o registro e na reflexão por meio do registro, favorece o reconhecimento do professor enquanto sujeito produtor de conhecimento.

Embora continue a receber o arsenal de mudanças já definido para que seja implementado nas ações em sala de aula, as discussões realizadas nos espaços de formação do PNAIC fomentaram a reflexão, a análise e a crítica sobre os materiais que usa, sobre as metodologias que aplica, sobre as concepções que estruturam sua prática. Se tudo isso vai facilitar um engajamento do professor no processo de renovação dos métodos em sala de aula, não é possível dizer por meio do presente trabalho, mas já seria o momento de pesquisas nesse sentido serem encaminhadas, lembrando que, por melhor que seja a estrutura de uma formação continuada, o professor precisa ter garantidas outras necessidades essenciais para um trabalho de qualidade em sala de aula, entre elas, condições de trabalho adequadas e valorização profissional.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D. C. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.
- ABRUCIO, F. L.; SIMIELLI, L. Contextualizando a educação brasileira: trajetória recente, situação atual e perspectivas sociopolíticas. In: **Cenários Transformadores para a Educação Básica no Brasil.** Relatório Final. Instituto Reos, junho, 2015.
- AGUIAR, E. P.; TOURINHO, M. A. de C. **Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: São Paulo, julho 2011.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; CRUZ, M. do C. S. Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização. In: **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 do conhecimento por todas as crianças. Ano 02: unidade 8.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-17.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; BUNZEN, C. Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização: usos e funções. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. p. 58-68.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta grossa. Ponta Grossa, 2009.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro.** São Paulo: Ática. 1998.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov, 1929). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com crianças de Primeira Série do Ensino fundamental. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica,** 2003, 16 (3), p. 491-502. São Paulo.

BELLO, I. M. **Formação continuada e carreira docente: o município de Guarulhos em questão**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_3/E3_A24.html Acesso em: 14/07/2017.

BOFF, L. **A águia e a galinha**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14/2006**. Instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.264/1997**. Regulamenta a Lei nº 9.424/1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Documento de apresentação, Módulo 1**: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: **Guia do Formador, Módulo 1**: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 24/2004**. Estabelece Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 03/08/2005**. Define normas Nacionais para a ampliação do Ensino fundamental para nove anos de duração. CNE/CEB. Brasília, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2005**. Reexamina o Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Brasília: CNE/CEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos**. Brasília, MEC: 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas do PDE. Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 10/2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". Brasília, 2007.

BRASIL. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Guia Geral**. Brasília: MEC/ SEB/SEED, 2007.

BRASIL. **Parecer nº4/2008**. Estabelece orientações para os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. CNE/CEB. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14/12/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 867/2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília: 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 17/08/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de apresentação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: DF, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 2: unidade 1. **Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: DF, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 2: unidade 8. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: DF, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 2: unidade 7. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: DF, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Princípios do PNAIC**. MEC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso: 27 de set de 2013.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Integrando saberes**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. **Portaria nº 826/2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Aprimoramentos para 2019**. Ministério da Educação. INEP. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/Apresentacao_Aprimoramentos_Saeb_2019.pdf Acesso em: 01/09/2018.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual seu efeito? In: MARTINS, C. C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, M. **Guia prático do Alfabetizador**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

COSTA, J. de M. **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2017.

CRUZ, M. do C. S. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: **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**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19-26.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, vol. 23 nº 1-2 jan./dez. 1997**.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695> Acesso em: 08/08/2017.

FARACO, C. A.; TEZZA C. **Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. **Por uma Teoria que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**, 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713> Acesso em: 15/08/2018.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONSECA, A. S. A. da. **Programa de alfabetização na idade certa – PAIC: Reflexos no Planejamento e na Prática Escolar**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Marisa Lajolo (org.) São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAG, R. M. K.; ROSÁRIO, M. M. S. A provinha brasil na visão dos professores. **Revista Pro língua**. p.3 v. 8 nº1. Jan/jun de 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GEMAQUE, R. M. O. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. **SER Social**. Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.52, out./dez. 1991.

GHEDIN E.; ALMEIDA M. I. de; LEITE Y. U. F. (Orgs.). A formação de professores nos cursos de licenciatura - Caminhos e Descaminhos da Prática. In: **Formação de Professores - Caminhos e Descaminhos da Prática**. Brasília: Líber livro, 2008.

GIROUX, A. H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, Y. M. Conhecimento das crianças sobre alfabetização. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: A criança e a linguagem escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ T. **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: UFPR, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KORN, E.; KOERNER, R. M. **A produção científica sobre o pacto nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) e a contribuição dessa Formação aos professores alfabetizadores sobre o sistema de Escrita alfabética (SEA)**. XI ANPED Sul, Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_ELIANE-KORN-ROSANA-MARA-KOERNER.pdf Acesso em: 08/07/2017.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17ª ed. São Paulo: Ática: 2009.

LIMA, E. S. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. Brasília: Sobradinho, 2002.

LIMA, A. B. de. Plano decenal de educação para todos e LDB: tudo a ver. GT-2: **História das Políticas Educacionais no Brasil**. UFU/MG, 2008. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../txt.../Antonio%20Bosco.doc
Acesso em: 01/05/2018

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. Z. V.; MONTUANI, D.; ALMEIDA, E. G. Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização**. Caderno 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 45-57.

MANZONI, R. M.; MORAES, M. S. S.; PIROLA, N. A. **Pró-letramento experiências pedagógicas em matemática e linguagem**. São Paulo: Unesp, 2014.

MARTINS, C. C. Consciência fonológica e alfabetização (org.). Petrópolis, R. J.: Vozes, 1995. MEC. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/download-livro-73968/uma-escola-do-tamanho-do-brasil>
Acesso em: 12/08/2011.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes Conferência de Jomtien. Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>.
Acesso em: 01/05/ 2018.

MELO, C. M. N. LINS, S. G. D. S. **Estudo comparativo de programas de formação de Professores alfabetizadores: análise dos aspectos Políticos e pedagógicos**. II Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Paraíba, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>
Acesso: 13/08/2018.

MIGUEL, M. E. B. VIEIRA, A. M. D. P. As políticas educacionais e a formação continuada do Professor. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.31, p.127-141, SET/2008**. Disponível em: http://www.histedbr.feunicamp.br/revista/edicoes/31/art10_31.pdf Acesso em: 15/04/2018.

MINATEL, M. Q. P.; SANTOS, S. M. C. dos; GUIMARÃES, S. R. K. **Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr. 2015.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. S. B. R. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: BRASIL. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 3. Brasília, 2012, p 7-18.

MORTATTI, M. do R. L. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: Tardif, Maurice; Lessard, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

MORTATTI, M. do R. L. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009. Acesso em 10/08/2017.

MORTATTI, M. do R. L. Perguntas ao professor que deseja ensinar a ler e escrever. In: FONTOURA, Helena A.; SILVA, Marco. (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões** (Coleção ANPED SUDESTE 2011). Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 38-46. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf> Acesso: 17/08/2017.

MORTATTI, M. do R. L. O I Seminário Internacional sobre História do ensino de Leitura e Escrita. In: MORTATTI, M. do R. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história da sua história**. 2ª ed. p. 1-17. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Entrevista concedida à revista Nova Escola**, publicada na edição 142, maio de 2001. Disponível em: <http://novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml> Acesso em: 28/07/2017.

NUNES, A. I. B. L. **Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no estado do Ceará**. ANPED, 25ª Reunião Anual, Caxambu: 2002.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar experiência. OSTETTO, L. E. In: **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores** (org.) 5.ed. São Paulo: Papirus, 2011.

PARANÁ. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. Curitiba, 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. RS: Artmed, 2000.

POSSA, L. B.; BRAGAMONTE, P. L. de A. **Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 155-184, jan./abr. 2018.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: Von Simson, Olga Moraes. **Experimentos com histórias de vida: Itália-brasil**. São Paulo: Vértice; Revistas dos Tribunais, 1998, p. 14-43.

RIGOTTO, M. A. **As técnicas de Relatos Oraís e o Estudo das Representações Sociais em Saúde**. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231998000100116. Acesso em 21/06/2017.

ROLKOUSKI, E. **Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação?** XI Encontro Nacional de Educação Matemática Curitiba – Paraná, 18 a 21 de julho de 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago, 2010.

ROSSI, F.; HUNGER, D. A formação continuada de professores: Entre o real e o “ideal”. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 15, n. 4, p. 8211113, out./dez. 2012.

SALLES, J. F. Processos de leitura e escrita em crianças: aporte cognitivo. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: UFPR, 2008.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf> Acesso em: 23/06/2018.

SANTOS, R. A. M. dos. **Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

SÃO JOSÉ, L. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: **Seminário municipal encerra PNAIC 2014**. Disponível em: <http://www.sjp.pr.gov.br/seminario-municipal-encerra-pnaic-2014/> Acesso em: 23/06/2017.

SILVA, C. S. R da S. CAFIEIRO, D. **Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos**. Inter Meio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010.

SILVA, M. **Uma Lenta Caminhada**. Nova Escola, São Paulo, p.64, 2009.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira Educacional**. Nº.25 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002 Acesso em: 27/04/2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUZA, E. E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação**, ano 10, n.16, jan./jun. 2001, p. 15-48.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jeferson Luís Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de: NETO, Jose Cipolla; BARRETO, Luís Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor: Ideias e Práticas**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.