

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA
FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DE UMA
ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM XAXIM/SC

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA

FRANCISCO BELTRÃO - PR

2016

MARINEIVA MORO CAMPOS DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA
FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DE UMA
ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM XAXIM/SC**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a defesa de dissertação.
Orientadora Prof^a Dr^a Benedita de Almeida.

FRANCISCO BELTRÃO - PR

2016

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Oliveira, Marineiva Moro Campos de
O48c Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização
na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores
na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC. /
Marineiva Moro Campos de Oliveira. – Francisco Beltrão, 2016.
180 f.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Benedita de Almeida.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão,
2016.

1. Alfabetização. 2. Professores – Formação. 3. Política
pública. I. Almeida, Benedita de. II. Título.

CDD 20. ed. – 372.4120981

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marineiva Moro Campos de Oliveira

TÍTULO DO TRABALHO: *CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS DESDOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZAÇÃO EMANCIPATÓRIA EM XAXIM/SC*

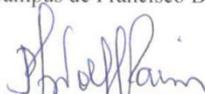
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. André Paulo Castanha

UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão



Prof.ª. Dr.ª. Marilane Maria Wolff Paim

IFC-Blumenau



Prof.ª. Dr.ª. Benedita de Almeida

(Orientadora) PPGFEB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 07 de julho de 2016

DEDICATÓRIA

Ao Justo, minha fortaleza.
À minha mãe, Neiva Moro, minha primeira professora.
Ao pai, a mana, ao mano e ao Jeffe.
À minha família.

A escrita medeia a maioria das atividades escolares. Cada vez mais se constitui prática de acesso a informações e conhecimentos e deveria ser “direito inalienável” de todo cidadão. No entanto, subsiste uma grande contradição na forma de sua distribuição e acesso. Os mecanismos que permitem usufruir desse bem cultural, além de exigir esforço pessoal, precisam de tratamento democrático, sem nenhuma forma de discriminação, inclusive a que pode ser constituída pela escola que, escolarizando a escrita, retira-lhe todo o potencial de transformar em autores aqueles que escrevem (ALMEIDA, 2007, p. 37).

AGRADECIMENTOS

A todos (as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os meus familiares, pelo encorajamento, confiança e apoio incondicional, em especial à minha mãe, Neiva Moro e ao meu esposo Jefferson Leandro Schmidt, companheiros de todas as horas que, em meio ao desespero, sustentaram-me e entenderam minha ausência.

À professora Dr^a. Benedita de Almeida, minha orientadora, pelas exigentes, competentes e encantadoras orientações, pelos conhecimentos transmitidos no meu percurso acadêmico, e que, a cada nova orientação, fez com que meu olhar sobre a pesquisa se tornasse criterioso e crítico, e eu me fascinasse pela temática, a cada nova leitura. Obrigada pelos conhecimentos que contribuíram valorosamente para minha superação dos processos de alienação teórica em que me encontrava. Minha admiração e respeito pelo seu trabalho comprometido com a educação pública. Obrigada por seu zelo e confiança em meu trabalho.

Aos professores membros da banca, Dr^o André Castanha, Dr^o José Luz Zanella, Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti, Dr^a Marilane Maria Wolff Paim, Dr^a Mafalda Nesi Francischett, Dr^o Marcos Gehrke.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão, pelos conhecimentos e diálogos científicos. À Assistente do Programa de Mestrado em Educação/FB, Zelinda B. Corrêa, pelas conversas e pelo incentivo.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas – RETLEE, espaço que contribuiu à minha formação como pesquisadora.

Às minhas colegas e meu colega do mestrado, pelos momentos de partilha de angústias e alegrias e pelos momentos de estudo, reflexões e socialização de conhecimentos.

Agradeço a minha querida amiga Andréia Migon Zanella pelas contribuições em minha pesquisa. Aos meus amigos Márcia e Ricardo pelo imenso carinho e aconchego que tiveram comigo.

À minha primeira alfabetizadora, Lú Mattiello e às alfabetizadoras do município de Xaxim/SC, companheiras, guerreiras da causa educacional.

Registro meu carinho por todos vocês!

RESUMO

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC.** Francisco Beltrão/PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. Dissertação (Mestrado). 180p.

A pesquisa, realizada em 2015, teve o objetivo de analisar as concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. Na metodologia, toma como referência os documentos constituidores do PNAIC, implantado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), no ano de 2013; revisão bibliográfica sobre a temática; e entrevistas com vinte e duas alfabetizadoras, duas orientadoras de estudos e uma coordenadora local do PNAIC do município de Xaxim/SC, todas participantes da formação do PNAIC. O desenvolvimento da argumentação ocorre a partir do recorte histórico dos Programas de formação de alfabetizadores realizados de 2000 a 2015, no Brasil. Os dados foram analisados a partir de pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico, de Marx (1989), opção teórica que possibilitou a reflexão crítica sobre a concepção de alfabetização e de formação do alfabetizador na perspectiva de totalidade, de suas relações e contradições. As questões relativas à alfabetização fundamentaram-se na perspectiva histórico-cultural da linguagem, de Vigotski (1993, 1996, 1998, 2001, 2006, 2010, 2012), Luria (1988) e Leontiev (1978), na perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin (1992), e nos estudos sobre a alfabetização e ensino de língua materna no Brasil, de Britto (2003, 2005, 2009), Geraldi (2006) e Mortatti (1999, 2000, 2005, 2006, 2007). Os resultados apontam que a constituição, os fundamentos e a organização do PNAIC são intrinsecamente articulados aos programas de formação de alfabetizadores desenvolvidos de 2000 a 2013, articulados às reformas educativas do final dos anos 1990, decorrentes das políticas nacionais de controle pelo Estado, como demandas do neoliberalismo (SOARES, 2008), cujos princípios centram-se na noção de competências (GATTI; BARRETO, 2009) e buscam formar o alfabetizador a partir das experiências pessoais, o que enfatiza o pseudococretismo. Os princípios da proposta do PNAIC materializam-se na tentativa de alfabetizar a todos no final do ciclo destinado à alfabetização, até os oito anos de idade, orientam-se pela perspectiva construtivista, na qual os saberes elaborados na e pela prática substituem a formação teórica, fator que distancia do alfabetizador a possibilidade da reflexão filosófica, secundariza o conhecimento científico e impossibilita uma formação de base teórica crítica para a reflexão sobre os determinantes que estruturam a alfabetização na sociedade de classes. Orientam a alfabetização a partir da perspectiva do letramento, pressupõem um ensino lúdico e a vinculação das práticas de alfabetização aos resultados das avaliações de larga escala, nacionais e internacionais, para as quais também se orienta a (con)formação do alfabetizador. Os dados apontam que a formação pelo PNAIC não proporcionou impactos significativos na ação docente, de forma que contribuísse para uma alfabetização emancipatória, com a elaboração de conhecimentos críticos. Ao contrário, o Programa mantém continuidade com as políticas educacionais que fazem da alfabetização uma etapa formativa para o trabalho simplificado.

Palavras-chave: Políticas públicas em alfabetização. História da alfabetização. Formação de professores. PNAIC. Alfabetização na perspectiva emancipatória.

ABSTRACT

OLIVEIRA. Marineiva Moro Campos de. **Conceptions and grounds of the National Pact for Literacy in the Age One and its consequences in literacy training from the perspective of an emancipatory literacy Xaxim/SC.** Francisco Beltrao/PR: State University of Western Paraná, 2015. Dissertation (Masters). 180p.

The survey, conducted in 2015, aimed to analyze the concepts and fundamentals of the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC) and its development in the training of literacy teachers, in view of an emancipatory literacy. In the methodology, taking as reference the constitutive documents PNAIC, implemented by the Ministry of Education and Culture (MEC), in 2013; literature review on the subject; and interviews with twenty and two literacy teachers, two guiding studies and a local coordinator of PNAIC the city of Xaxim / SC, all participants in the formation of PNAIC. The development of the argument is from the historical period of literacy training programs conducted from 2000 to 2015 in Brazil. Data were analyzed from theoretical and methodological assumptions of historical materialism, Marx (1989), theoretical option that enabled critical reflection on the concept of literacy and training of literacy in full perspective of their relations and contradictions. Issues relating to literacy they are substantiated in cultural-historical perspective of language, Vigotski (1993, 1996, 1998, 2001, 2006, 2010, 2012), Luria (1988) and Leontiev (1978), the dialogical perspective of language, Bakhtin (1992), and studies on literacy and mother tongue teaching in Brazil, Britto (2003, 2005, 2009), Geraldi (2006) and Mortatti (1999, 2000, 2005, 2006, 2007). The results show that the constitution, the foundation and organization of PNAIC are intrinsically related to literacy training programs developed from 2000 to 2013, linked to the educational reforms of the late 1990s due to national state-control policies, as demands neoliberalism (SOARES, 2008), whose principles are centered on the notion of competence (GATTI; BARRETO, 2009) and seek to form the literacy from personal experiences, which emphasizes the pseudococretismo. The principles of the proposed PNAIC materialize in an attempt to alphabetize all at the end of the cycle for the literacy until the age of eight, they are guided by the constructivist perspective, in which the knowledge produced in and practice replace the theoretical training, a factor that distance from literacy the possibility of philosophical reflection, secundariza scientific knowledge and prevents a critical theoretical basic training for reflection on the determinants that shape literacy in class society. Guide the literacy from the literacy perspective, assume a playful teaching and the linkage of literacy practices of the results of large-scale assessments, national and international, for which also guides the (con) training of literacy. The data indicate that the formation by PNAIC did not provide significant impact in teaching activities in order to contribute to an emancipatory literacy, with the development of critical knowledge. Instead, the program maintains continuity with the educational policies that make literacy a formative stage for streamlined work.

Keywords: Public policies on literacy. History of literacy. Teacher training. PNAIC. Literacy in emancipatory perspective.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT:** Admitido em Caráter Temporário
- ANA:** Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANEB:** Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC:** Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BM:** Banco Mundial
- CAPES:** Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
- EF:** Ensino Fundamental
- FHC:** Fernando Henrique Cardoso
- FMI:** Fundo Monetário Internacional
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES:** Instituições de Ensino Superior
- INEP:** Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PAIC:** Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
- PAR:** Plano de Ações Articuladas
- PNAIC:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNLD:** Programa Nacional do Livro Didático
- PP:** Políticas Públicas
- PROFA:** Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
- PRÓ-LETRAMENTO:** Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- PT:** Partido dos Trabalhadores
- SAEB:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEB:** Secretaria de Educação Básica
- SEA:** Sistema de Escrita Alfabética
- SEED:** Secretaria de Educação a Distância
- SMEC:** Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- UEPG:** Universidade Estadual de Ponta Grossa
- UFGD:** Universidade Federal da Grande Dourados

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Instrumento de avaliação do Sistema de Escrita.....	82
Figura 2. Instrumento de avaliação de Leitura.....	84
Figura 3. Instrumento de avaliação de Produção de Textos.....	86
Figura 4. Prática com gêneros textuais na sala de aula.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Fascículos do PRÓ-LETRAMENTO.....	65
Quadro 2. Autores dos direitos de aprendizagem.....	71
Quadro 3. Direitos de aprendizagem da oralidade.....	73
Quadro 4. Direitos de aprendizagem da leitura.....	74
Quadro 5. Direitos de aprendizagem de produção de textos escritos.....	75
Quadro 6. Direitos de aprendizagem da análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.....	76
Quadro 7. Direitos de aprendizagem da análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética.....	77
Quadro 8. Temáticas das unidades da alfabetização em Língua Portuguesa.....	79
Quadro 9. Ementas e carga horária das unidades de formação.....	80
Quadro 10. Perfil da turma: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma.....	87
Quadro 11. Obras Pedagógicas.....	90
Quadro 12. Sujeitos da pesquisa.....	103
Quadro 13. As competências a serem desenvolvidas pelo alfabetizador no PNAIC.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Média de desempenho em Língua Portuguesa na 4ª série Ensino Fundamental da Região Sul - 1995/2003.....	61
Gráfico 2. Concepção de alfabetização.....	114
Gráfico 3. Contribuição da formação inicial para o trabalho com a alfabetização.....	117
Gráfico 4. Contribuições da formação do PNAIC para o ensino na alfabetização.....	120
Gráfico 5. Dificuldades no ensino da alfabetização.....	127
Gráfico 6. Estratégias para ENFRENTAR as dificuldades no ensino da alfabetização.....	136
Gráfico 7. Resultados do PNAIC para alfabetização das crianças.....	144

LISTA DE ANEXOS

Anexo I. Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido.....	177
Anexo II. Caracterização dos autores das unidades do PNAIC.....	178
Anexo III. Roteiro de entrevista.....	180

SUMÁRIO

RESUMO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE ANEXOS

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I: AS RELAÇÕES POLÍTICO-FORMATIVAS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	32
1.1 ALFABETIZAÇÃO COMO PROJETO DA HEGEMONIA	34
1.2 A QUERELA DE MÉTODOS NA ALFABETIZAÇÃO	35
1.3 O PROCESSO DE DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO	39
1.4 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA.....	41
1.4.1 Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização	43
1.4.2 A escrita no processo de alfabetização.....	46
CAPÍTULO II: A CONSTITUIÇÃO, OS FUNDAMENTOS E A ORGANIZAÇÃO DO PNAIC	53
2.1 A GÊNESE DO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC	55
2.1.1 Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores - PROFA	56
2.1.2 Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- PRÓ-LETRAMENTO	62
2.2 A CARACTERIZAÇÃO DO PNAIC	66
2.2.1 Organização do PNAIC	67
2.2.2 O processo educativo sob os moldes dos direitos de aprendizagem do PNAIC.	70
2.2.3 Alfabetização motivacional nas unidades de formação organizadas pelo PNAIC	78
2.2.4 O lúdico como instrumento motivacional da aprendizagem na perspectiva do PNAIC	95

CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO NO PNAIC EM XAXIM/SC, SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES COM A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA	99
3.1 A FORMAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO PNAIC EM XAXIM/SC	101
3.1.1 Sujeitos da formação do PNAIC nesse município	111
3.1.2 Concepção de formação e concepção de alfabetização no PNAIC	114
3.1.3 Representações do PNAIC para alfabetizadores de Xaxim	119
3.2 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS COTIDIANAS E CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM ALFABETIZAÇÃO	152
3.2.1. Desafios para alfabetizar a classe trabalhadora	153
3.2.2 Diferenças e semelhanças entre programas de formação de alfabetizadores e a formação do alfabetizador na perspectiva emancipatória	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

A alfabetização sempre foi um processo que me¹ causou inquietações. Eu queria realmente entender o que deveria aprender, para poder usar a escrita, qual seria a função da escrita, como ler e compreender as palavras, as frases e os textos, para o meu dia a dia. Essas dúvidas me acompanharam durante minha jornada escolar, da infância ao Ensino Médio, sempre no contexto de escola pública, em geral de periferia, no município onde sempre morei, Xaxim, localizado no Oeste de Santa Catarina, conhecido como Coração Verde do Oeste.

Nesse contexto social, eu e meus colegas éramos de famílias humildes não escolarizadas, cujo sustento vinha da atividade de “cortes de erva-mate” ou de “carregamento de aves”. A escola era a única oportunidade de aprender e, também, a única possibilidade de conseguir² uma vida melhor.

Minha vida escolar começou em 1993, quando tive o primeiro contato com a leitura e a escrita, na pré-escola. Contato proporcionado pelos professores que traziam seus cadernos grossos, cheios de atividades, que realizávamos com prazer. Muitas atividades eram realizadas de forma oral. Por exemplo, nas contações de histórias, nós “líamos” as imagens, pois ainda não conhecíamos as letras. Com o tempo, aprenderíamos as letras, as sílabas e as palavras, até conseguirmos ler. Incrível! Mas, as imagens eram mais prazerosas, porque, com as letras, às vezes nos atrapalhávamos, e a história ficava confusa, sem sentido, as letras não eram interessantes.

Ao terminar o ensino fundamental, em 2003, precisei enfrentar outra realidade. A escola da periferia, na qual estudei até aquele momento, não tinha o Ensino Médio, por isso, precisei mudar de unidade escolar. Nessa nova vivência, deparei-me com realidades diferentes, principalmente, econômicas. Muitos de meus colegas desistiram, porque não conseguiram se adaptar às novas formas da escola, e adaptar-se era necessário. Eu prossegui, embora sentindo grandes dificuldades.

¹ O início deste texto está em 1ª pessoa do singular, por referir-se a fatos pessoais da experiência social da pesquisadora.

² Esse valor da escolarização, como fator de crescimento pessoal, ainda era presente no ideário social, antes das reformulações educacionais articuladas às reformas econômicas advindas com “o fim da guerra fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, [que] determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes” (NEVES, 2005, p.32).

No último ano do EF, mudei de escola e fui estudar em uma que ofertava o Magistério, curso com duração de dois anos. Essa escolha me possibilitou adentrar o universo docente.

No segundo ano do Magistério, iniciei o estágio. Escolhi realizá-lo na escola da periferia, na qual havia feito o ensino fundamental. Muitas coisas haviam mudado, como o espaço físico, o corpo docente e a gestão. Mas, meu objetivo era entender, além dessas mudanças, os motivos pelos quais a aprendizagem da escrita e da leitura eram minhas maiores dificuldades. Na tentativa de entender as diferenças entre as duas escolas, realizei a segunda etapa do estágio no colégio em que havia cursado os dois primeiros anos do Ensino Médio.

No ano de 2007, terminei o Magistério, e as inquietações somente aumentavam. Em 2008, iniciei o curso de Pedagogia em uma Universidade privada. Tinha de trabalhar de dia e estudar à noite. A partir dessa necessidade, iniciei minha carreira docente, fui contratada para atuar como bolsista na creche do bairro da periferia. No segundo semestre do curso, assumi uma turma de primeira série, com a qual aprendi muito. Minhas práticas foram se constituindo com base na realidade e nas teorias que estudava na graduação, teorias pautadas nos estudos de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

No ano de 2011, último ano de graduação, iniciei um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Em minha caminhada acadêmica, sempre abordei como temas de pesquisa a família, os valores, a escola, temas relacionados à área social. Acreditava que, dessa forma, entenderia os motivos que conduziam as professoras que trabalhavam na escola da periferia, onde me alfabetizei, a trabalharem daquela forma, sem apostilas, mas com xérox de atividades prontas, retiradas de livros que nunca víamos, e por que, na outra escola, tínhamos de comprar apostilas, considerando que ambas eram públicas.

No ano de 2012, realizei cursos de formação ofertados pela rede de ensino do município de Xaxim/SC, com os temas leitura, escrita, afetividade, motivação, entre outros. Em 2013, conheci o programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Francisco Beltrão/PR, do qual participei como aluna especial na disciplina “Formação de professores, Linguagem e Ensino”. Pelos estudos desenvolvidos na disciplina, obtive contribuições para que pudesse traçar minha problemática e entender que a situação social tem grandes interferências no processo de alfabetização, mas era preciso ir além

dos estudos sobre família, valores e área social, era preciso *entender os determinantes daquela situação desigual que afeta diretamente no processo de alfabetização.*

No mesmo ano, 2013, participei da seleção para alunos regulares para 2014 e fui aprovada na linha de pesquisa “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, do Mestrado em Educação da Unioeste. O projeto de pesquisa que possibilitou minha aprovação, depois de outras etapas, está focado na temática formação de professores do Pacto³ Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Quero *entender as implicações que este Programa proporciona à alfabetização e se, a partir de sua estrutura, possibilita a formação de professores para um processo de emancipação aos alunos, com o ensino e aprendizagem da escrita.*

A escolha do tema ocorreu ainda no ano de 2013, quando assumi uma turma de terceira série do ensino fundamental e conheci o PNAIC, sua proposta de alfabetização e seus objetivos. Enfim, iniciava um conhecimento de forma geral, ainda sucinto, mas provocador de reflexões.

Durante o primeiro semestre de 2014, no mestrado, minha angústia aumentou, quando verifiquei a bibliografia das disciplinas que cursaria, as obras eram de Duarte (2001), Gramsci (1991), Manacorda (2002), Marx (1989), Mészáros (2002), Neves (2005), Saviani (2012) e tantos outros que, a partir de uma análise crítica do sistema predominante na sociedade, o capitalismo, e suas interferências na educação, apresentam a alienação e a divisão de classes como determinantes de um ensino dualista que, de um lado ensina a pensar e, no outro, a obedecer.

Essas constatações levaram-me a concluir que a escola, no contexto capitalista, enquadra os homens num processo de massificação que educa para a reprodução das mesmas ideias, dos mesmos pensamentos e vontades dos que dominam, suprimindo a individualidade do trabalhador. Exatamente! Começo a perceber que minhas práticas reproduziam o que a classe dominante desejava, qual seja, um trabalhador passivo aos ditames do capital. Posso afirmar que esta pesquisa inicia pela compreensão do nível de alienação em que “eu” me encontrava.

Em uma análise, na perspectiva da categoria totalidade, para entender o presente, tem início o movimento dialético da presente pesquisa, o que evidenciará nossa abordagem marxista, pois “o que distingue o marxismo da ‘ciência burguesa’ é precisamente o recurso metodológico ao ponto de vista da totalidade” (COUTINHO,

³ O termo Pacto é utilizado nos documentos oficiais do PNAIC, porém, numa concepção de formação, o termo que utilizamos nessa pesquisa é Programa.

2005, p. 12).

Numa abordagem histórica do nosso objeto de pesquisa, o PNAIC, implantado no ano de 2013⁴, destacamos que seu contexto formativo ocorre em âmbito legal, pois os programas de formação de professores estão assegurados em lei, como exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (BRASIL, 1996a).

A LDBEN estabelece, em seu art. 63, inciso III, que as instituições formativas devem garantir a execução dos programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996a). Porém, foi no período de 1998-2007, segunda gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e na primeira gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que “as políticas educacionais implementadas e desenvolvidas a partir dos anos de 1990, sob a égide do neoliberalismo fortalecido internacionalmente, tomam corpo e concretizam-se em nosso país” (SOARES, 2008, p. 142).

Sob essa égide, a educação, que desde o início da República brasileira não se constitui como elemento prioritário de um projeto nacional, deixou de ser compreendida como direito e passou a ser entendida como serviço não exclusivo do Estado. Processo que acirrou sua privatização e mercantilização e, ao mesmo tempo, sucateou a estrutura educacional pública em todos os níveis (FRIGOTTO, 2004).

A política neoliberal acontece a partir do despotismo dos organismos internacionais, os quais representam as classes proprietárias dos meios de produção. O influente político nas estruturas educacionais da América Latina é a UNESCO, que se propõe, segundo Manacorda (2002, p. 353) a “[...] ajudar as associações ‘não governamentais’ na realização de programas educativos e coligar-se com as ‘comissões nacionais’ que cada Estado-membro da ONU se empenha a constituir [...]”.

Na esfera política e econômica, o organismo internacional mais influente nos rumos da educação é o Banco Mundial (BM) que, aliado com o Fundo Monetário Internacional (FMI), assegura como principal meta defender os países dominantes de qualquer prejuízo que possa ocorrer, devido ao aumento descontrolado da pobreza.

Nesse sentido, há uma relação direta, porém em diferentes dimensões, entre o BM e a UNESCO para os rumos da educação. Enquanto a UNESCO estabelece metas para a educação, o BM contribui financeiramente para que sejam efetivadas as metas.

⁴ O PNAIC foi idealizado no ano de 2012, ano em que foram organizados seus materiais formativos e sua forma composicional, porém, foi no ano de 2013 que a proposta é efetivada em práticas de formação.

Numa análise geral, podemos afirmar que a UNESCO estabelece as metas articuladas aos princípios do BM, pois esse é a agência financiadora (TROJAN, 2009).

Gentili já destacava que esses organismos “[...] não se limitam a desempenhar as tarefas próprias de simples agências de crédito, mas exercem atualmente uma função político-estratégica fundamental nos processos de ajuste e reestruturação neoliberal que estão levados a cabo em nossos países [...]” (2001, p. 29).

No governo de FHC, foi possível notarmos a proliferação acirrada do neoliberalismo, como estratégia de dotar as instituições escolares de melhores níveis de qualidade com base na competição que estimula os “piores” a serem melhores, o que supõe que, por meio desse mecanismo, os resultados seriam eficientes (GENTILLI, 1996).

Na ideologia do neoliberalismo, a crença consiste em que a competição tem um efeito demonstrativo, cuja equação mais para os melhores, menos para os piores (GENTILLI, 1996), produz o efeito pedagógico de estimular o crescimento do sistema. Contudo, esse sistema não se caracterizou por um fortalecimento qualitativo da educação brasileira, mas, sim, por um perecimento progressivo da escola pública e por um sistemático desprezo do direito à educação de grande parte da população, especialmente, da classe trabalhadora.

No ano de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República, a educação, vinculada ao neoliberalismo, está entrelaçada com o enorme atraso herdado historicamente. O novo governo propõe o princípio da centralidade no Estado, ou seja, que o Estado assumisse o compromisso de orientar uma Política Pública (PP) de educação e que aceitasse seu compromisso indelegável com o povo, em especial com os excluídos. Para isso, o governo necessitou reestruturar o Ministério da Educação e Cultura (MEC), para que tornasse o instrumento de atuação do Estado na melhoria da educação. Estruturação, cujas propriedades Gentili já apontava em 1996 e que se repetem no cenário político educacional brasileiro (GENTILLI, 1996).

O novo governo, tido como popular, dá início a uma nova versão do modelo capitalista neoliberal e promove pequenas alterações na política econômica e na política social. Mesmo que não tenham provocado grandes mudanças na dependência econômica e financeira da economia nacional e nas condições de vida da classe trabalhadora, foram transformações necessárias para uma nova visão política do modelo antinacional e antipopular de capitalismo.

Porém, mesmo propondo mudanças, o governo Lula prosseguiu com a política

econômica consolidada no segundo Governo de FHC (1999-2002). “Continuidade, no entanto, não significa que um mesmo projeto estruturante seja conduzido da mesma forma” (FRIGOTTO, 2011, p.239), mas, neste caso, a essência do capital, a divisão de classes, permaneceu fortemente visível.

As parcerias do público com o privado permaneceram. Com isso, o Estado, em vez de “alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a PP de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações mercantis” (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

Com isso, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) amplia as políticas e, mesmo que vinculadas ao setor privado, cria programas de fomento à formação de professores como estratégias para a melhoria da educação.

Nesse contexto, no ano de 2005, o MEC lançou o Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica com o objetivo de “[...] alterar o quadro atual da educação brasileira, constituindo um marco orientador de ações conjuntas da união, estados, municípios e sociedade civil” (BRASIL, 2005, p.1). Destacamos que, nesse plano e no âmbito de alfabetização, entre outros programas, estão incluídos o PROFA e o PRÓ-LETRAMENTO e, no ano de 2012, inclui-se o PNAIC.

Na perspectiva de historicizar a constituição desses programas que, a partir de intervenções neoliberais, estruturam a formação do professor alfabetizador para a reestruturação do processo de alfabetização, inserimos esta pesquisa, específica sobre a alfabetização no PNAIC, no debate sobre a formação continuada de professores. Trata-se de um debate acerca do processo de alfabetizar que, também, foi e é determinado por disputas políticas, econômicas e sociais.

Mortatti (2006) aponta que a alfabetização foi, durante muito tempo, articulada com as demandas do mercado, em uma relação direta com o projeto hegemônico⁵ de sociedade. Dessa forma, o ensino na alfabetização se constituiu como um campo de disputas por métodos que, ao longo dos tempos, modificaram e modificam a forma de ensinar, mas não modificam o que ensinar, principalmente, nas escolas públicas. Para a autora, essa disputa por métodos limita a alfabetização e enraíza valores hegemônicos sobre as práticas de ensino (MORTATTI, 2000).

Gonçalves (2011, p. 35) indica que, por trás desses valores, impregnados nas

⁵ Para Gramsci (1991), o principal aspecto da hegemonia é a criação de um bloco ideológico que permite à classe dirigente manter o monopólio intelectual, com base na atração das demais camadas de intelectuais.

práticas, “estão ideologias de classes dominantes da sociedade capitalista que influenciam todos os setores da sociedade”.

Diante dessas influências, surgem algumas inquietações que nos conduzem a realizar esta pesquisa. Entre elas, por que, apesar de tantas PP⁶ de formação, materializadas em tantos programas de formação de alfabetizadores, ainda perdura o fracasso da escola em alfabetizar e o fracasso escolar dos estudantes? Questão que advém das constatações identificadas nos resultados das pesquisas analisadas. Ainda, será que as causas dos sérios problemas na alfabetização, no Brasil, são a falta de formação dos professores e a insuficiência de políticas para tal? Ou, inseridos na sociedade de classes, esses problemas situam-se nas condições materiais dos sujeitos, nas condições de exclusão implícitas no modelo escolar que circunscreve o ensino e a escola pública à ótica capitalista de matriz neoliberal?

A partir de nossas inquietações, definimos a problemática desta pesquisa: qual a orientação ideológica desse Programa, o PNAIC? Qual concepção de formação e de alfabetização esse Programa defende? É possível, a partir da formação do PNAIC, consolidar um processo de alfabetização emancipatório?

Na tentativa de encontrar respostas para nossas indagações, revisitamos os bancos de teses e dissertações: CAPES, IBICT, DEDALUS, UNICAMP, UFSCar, UNESP, UFGD, UEPG, UFRJ e UFSC, realizamos um recorte de pesquisas entre 2000 e 2013 e utilizamos para a busca palavras-chave como: Alfabetização emancipatória; Formação de alfabetizador; programas de formação continuada para alfabetizadores; Políticas de alfabetização; Ciclo de alfabetização; e PNAIC. Foi possível encontrar diversas pesquisas que apontam os fundamentos, as metodologias, as concepções de alfabetização, de formação, os objetivos e a forma de operacionalização dos programas de formação de alfabetizadores.

Após a leitura de, aproximadamente, 35 pesquisas, selecionamos as que se relacionam com nossa proposta, dentre as quais, Alferes (2009), Becalli (2007), Gonçalves (2011), Lucio (2010), Martins (2010), Mazzeu (2007), Monteiro (2014), Silva Neta (2008) e Souza (2014).

As pesquisas encontradas e destacadas entre 2009 e 2011 definem as PP de formação continuada de alfabetizadores no Brasil como uma proposta técnico-prática de alfabetização que, organizadas em documentos, definem diretrizes, orientam e

⁶ Utilizamos o termo Política Pública de formação numa concepção mais ampla de análise, porém, no decorrer da pesquisa utilizamos o termo Programa já que as Políticas são materializadas em Programas.

subsidiar, desde 1996, a formação desconectada da escola (BECALLI, 2007; MAZZEU, 2007; SILVA NETA, 2008).

Políticas que são incorporadas por programas de formação de alfabetizador que reduzem o trabalho docente a treinamento didático. Nessas propostas, “O que se pode perceber é a valorização da prática e do treinamento de competências, em detrimento da formação teórica dos futuros alfabetizadores, numa concepção reducionista de formação” que se concretiza em programas de formação (SILVA NETA, 2008, p. 7).

Ao se tratar da formação do alfabetizador, as pesquisas indicam que os programas realizados entre 2000 e 2007, PROFA e PRÓ-LETRAMENTO, são programas sequenciais e que atendem às demandas da reestruturação produtiva para a formação de um determinado perfil de trabalhador, o trabalhador flexível. Por isso, são estruturados na epistemologia construtivista, na pedagogia das competências e na teoria do professor reflexivo, o que acarreta a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino e a desqualificação da reflexão filosófica sobre a prática social (BECALLI, 2007; MAZZEU, 2007).

Nesse contexto, os programas apresentados não rompem com o modelo tradicional de alfabetização nem mesmo possibilitam uma formação aos alfabetizadores. Como sintetizam os autores, apenas lançam e fortalecem a tendência de ações formativas pautadas na prática imediata de resolução de problemas, na troca de experiências em nível do senso comum, o que concretiza uma formação pragmática, sem oportunidades de garantir a apropriação do conhecimento científico (ALFERES, 2009; GONÇALVES, 2011; LUCIO, 2010; MARTINS, 2010).

As pesquisas, também, apontam que há contradição entre os fundamentos das práticas de alfabetização com os documentos de formação das redes de ensino. Porém, essa contradição não significa que os professores rejeitem o que a Rede propõe, mas que há uma mistura teórica nos fundamentos dos documentos das formações, que conduzem muitos alfabetizadores à promoção e à tentativa de conciliação entre as vertentes piagetiana e vigotskiana, o que tem causado a apropriação de um conhecimento pragmático, desprovido de uma análise crítica que considere as contraposições, pois apenas grassa o senso comum (GONÇALVES, 2011; MARTINS, 2010).

Por fim, essas pesquisas lidas, sobre os programas que antecedem ao PNAIC, apontam o modelo teórico do professor reflexivo como o carro chefe das formações e que contribui para legitimar uma formação pautada na racionalidade técnica, um retorno ao tecnicismo que propõe um aligeiramento da formação, em detrimento do

conhecimento científico necessário a quem ensina (GONÇALVES, 2011; MARTINS, 2010).

Referente ao modelo teórico que fundamenta o ensino da leitura e da escrita, as pesquisas indicam que há certo ecletismo e reducionismo teórico que limita a possibilidade de uma compreensão crítica e consistente acerca da alfabetização, pois são programas que privilegiam “o fazer pedagógico em detrimento dos saberes pedagógicos, apresentando certo esvaziamento de aportes teóricos” (MARTINS, 2010, p. 121).

Além dessas pesquisas, sobre os dois anteriores programas de formação continuada de alfabetizadores, encontramos duas pesquisas que analisaram nosso objeto de investigação, o PNAIC. As pesquisas foram realizadas por Monteiro (2014) e Souza (2014). Monteiro (2014) buscou identificar as marcas identitárias constituídas nos discursos dos alfabetizadores na formação continuada do PNAIC. Para isso, realizou uma análise discursiva sobre a prática no espaço de formação e, ao final, aponta que os alfabetizadores participantes da formação alteram suas práticas a partir do processo de interação com o outro, e que a partir dessa interação ocorre o deslocamento identitário, ou seja, a identidade do alfabetizador se modifica, e modifica a identidade do outro, num processo de interações dialógicas.

Souza (2014) analisou a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC com o objetivo de identificar a concepção de formação continuada nele expressa. Para isso, ela analisou os vinte e quatro cadernos da formação. Ao final, apontou que os cadernos de formação do PNAIC pautam-se pela perspectiva teórica do construtivismo⁷ e do sociointeracionismo⁸, justificadas pela necessidade de garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados. Destaca, contudo, que a formação apresenta condições incipientes para fornecer aos alfabetizadores elementos e condições suficientes para realizar a atividade de ensino.

Uma análise geral das pesquisas destacadas nos permitiu tecer uma malha teórica sobre os processos de formação do alfabetizador e sobre a alfabetização. Isto é,

⁷ O Construtivismo de base piagetiana, considera que o sujeito conhecedor é o mesmo em todas as culturas, pois o conhecimento ocorre devido ao universo cognitivo do sujeito. Na mesma perspectiva, a linguagem é considerada um produto da inteligência construída pelo próprio sujeito que a partir disso estabelece interação com a escrita (SMOLKA, 2003)

⁸ Sociointeracionismo estabelece um processo de ensino e aprendizagem pautado nas interações entre sujeitos e instrumentos. Nessa perspectiva, a criança aprende a partir das trocas de experiências, porém, a troca só ocorre quando o sujeito é capaz de operar sobre a construção de seus próprios conhecimentos que serão compartilhados, por essa razão, o sociointeracionismo estabelece relação direta com o construtivismo (SMOLKA, 2003).

apontam-nos processos que estão submetidos à fragmentação, à hierarquização, à desqualificação e, conseqüentemente, à alienação, pois, como destacam as pesquisas, o alfabetizador vai sendo desprovido do pensamento intelectual para executor de repetitivas funções com vista ao pleno funcionamento das engrenagens do sistema capitalista.

Uma lacuna encontrada nas pesquisas analisadas foi a ausência de um olhar sobre a alfabetização emancipatória, nos programas de formação de alfabetizadores. Assim, a partir das reflexões, neste estudo, definimos a perspectiva de análise com o objetivo geral de *analisar as concepções e fundamentos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória*. Como objetivos específicos, buscamos *contextualizar a alfabetização na perspectiva de sua historicidade e relações político-formativas; analisar a constituição, a organização e os fundamentos do PNAIC; e explicitar a formação pelo PNAIC no município de Xaxim/SC e suas relações com a alfabetização na perspectiva emancipatória*.

Para atendermos aos objetivos, iniciamos a caminhada dialética com vista a captarmos a essência do PNAIC. Para Kosik (1976) captar a essência significa ir à raiz, analisar a ontologia do fenômeno que só pode ser apreendido numa perspectiva historicista, trata de uma análise dos processos historicamente concretos imbricados no objeto, em nossa pesquisa, no PNAIC. E, diante desse compromisso, buscamos entender como esse fenômeno se manifesta, pois, a essência fundamenta a manifestação. No entanto, a manifestação e a essência são conceitos diferentes, o erro está em colocá-las como sinônimo.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976, p.15).

Kosik (1976) chama a atenção sobre a essência e a manifestação. Para o autor, ao apresentarmos esses conceitos como sinônimos, estabelecemos uma pseudoconcreticidade do fenômeno. Ou seja, a pseudoconcreticidade é a forma positivista de definirmos o objeto somente por sua aparência, no sentido de considerar sua manifestação desvinculada de sua essência elaborada pelos múltiplos determinantes históricos.

Para não estabelecermos uma análise na perspectiva da pseudoconcreticidade, assumimos a unidade das contradições, das negações sobre o prisma de sua totalidade. Porém, a análise da totalidade não é um processo que deve abarcar todos os fatos da realidade investigada, mas, sim, da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44).

A escolha do método materialista dialético para nossa pesquisa é decorrente da necessidade da análise do contexto histórico dialético da alfabetização, desde o passado, sem negá-lo, mas buscando superar as contradições. Para Marx (1989), fomentador do método, o materialismo dialético não é só um método, mas uma teoria ampla que permite pensar o objeto. Esse pensar, a partir do método de Marx, tem, como ponto de partida, o fato ou o conjunto, com expressão factual, empírica e fenomênica do objeto.

Nesta pesquisa, o método de Marx nos possibilitou analisar, na perspectiva de totalidade, os determinantes ideológicos que constituíram, historicamente, o processo de alfabetização e que, diante da necessidade de organizar o processo atrelado às necessidades da sociedade globalizada determinada pelo capital, reestrutura, num plano singular, os programas de formação dos alfabetizadores para que eles possam praticar, em sua subjetividade, os princípios de uma alfabetização capitalista.

Frigotto (2004, p.2) explica que, no pensamento marxiano, “temos como ponto de partida e de chegada os processos da vida humana historicamente construídos [...] assim é, o plano ontológico é a base do epistemológico e não o inverso”. Compreendemos, dessa forma, a importância de pesquisar os fatores políticos e ideológicos que constituem o PNAIC, não de forma cronológica, nem nos deixando “[...] seduzir inadvertidamente pelas interpretações dos sujeitos das épocas em estudo, abdicando a posição de sujeito polifônico de um discurso interpretativo” (MORTATTI, 1999, p. 75).

Por isso, dedicamo-nos a analisar o PNAIC e sua essência, não de forma utilitarista, mas com base em uma análise crítica que resultará em um conhecimento científico, elaborado por homens reais, explorados e exploradores, numa relação de dominação e resistência (LUKÁCS, 2010). Essa análise iniciará pela prioridade da compreensão da objetividade concreta de nosso objeto e considerará que:

[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica [...].

Essa prioridade incondicional do ser em sua respectiva objetividade concreta determina também seu modo de conhecimento em forma generalizada, portanto, como categoria (LUKÁCS, 2010, p. 327).

Dessa forma, a análise de nosso objeto considerou sua totalidade, numa abordagem qualitativa. Os princípios que definem o caráter qualitativo de nossa pesquisa estão vinculados às possibilidades de interpretação do PNAIC a partir dos significados que as alfabetizadoras lhe atribuíram; o olhar subjetivo da pesquisadora quanto ao objeto por sua inserção no campo da alfabetização; o método escolhido – materialismo dialético – o qual possibilitou apresentar a valorização dada ao processo de investigação ao propor analisar os determinantes sociais, políticos, culturais e históricos formativos do PNAIC. Portanto, esses princípios nos possibilitaram descrever nossa análise numa perspectiva crítica qualitativa (GAMBOA, 2010).

Nosso primeiro passo foi selecionar pesquisas com a temática, num processo de consultas nos bancos de teses e dissertações das universidades indicadas anteriormente. Nesse procedimento, tivemos como objetivo identificar o que já havia de estudos sobre o PNAIC, e outros programas que o antecederam, e sobre concepções de alfabetização nos programas de formação de alfabetizadores.

No segundo momento, fizemos o levantamento de documentos da proposta de formação do PNAIC e, para analisá-los, organizamo-los em dois blocos; um, composto pelos documentos de cunho legal, como Leis, Resoluções, Ementas, Portarias, Decretos e Editais; o outro, composto pelos materiais pedagógicos da formação, os cadernos. Essa análise teve como objetivo identificar a constituição, os fundamentos e as concepções sobre alfabetização defendida pelos documentos do PNAIC. O segundo procedimento foi a análise documental, pela qual nos apropriamos de todos os documentos do PNAIC.

O terceiro momento proporcionou-nos a imersão no campo de pesquisa, por entrevistas⁹, com perguntas semiestruturadas com vinte alfabetizadoras, duas orientadoras de estudo e uma coordenadora local, todos os sujeitos da formação do PNAIC do ano de 2013¹⁰, no município de Xaxim/SC. As entrevistas possibilitaram-nos adentrar no âmbito singular e analisar os impactos do processo junto aos professores. O programa é de cunho nacional e representa a proposta hegemônica da alfabetização e da

⁹ O modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido - utilizado para a coleta de dados das entrevistas encontra-se no Anexo I desta pesquisa.

¹⁰ Analisamos a formação do PNAIC realizada no ano de 2013, primeiro ano do Programa que teve como foco a alfabetização em Língua Portuguesa.

formação do alfabetizador, do país, na atualidade. Assim, entendemos que esmiuçar seus fundamentos e analisar suas relações com a possibilidade de uma alfabetização emancipatória, de forma geral pelos documentos e particular pela situação em um contexto concreto, poderá nos permitir uma análise mais próxima da sua totalidade de relações e determinações.

Após os procedimentos, sistematizamos e descrevemos os dados coletados na revisão bibliográfica, nos documentos do Programa e nas entrevistas, com o objetivo de analisar as concepções e fundamentos do PNAIC e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória, pelos documentos orientadores e pela visão dos sujeitos envolvidos.

Esses procedimentos nos possibilitaram elencar categorias de análise, a partir dos dados coletados. Pela revisão bibliográfica, elencamos como categorias *Alfabetização como projeto da hegemonia*, *“Querela dos métodos”*, *Desmetodização da Alfabetização*, *Escrita na Alfabetização e Alfabetização Emancipatória*. A análise documental do PNAIC nos proporcionou a identificação de três categorias essenciais constituintes do Programa, pelas quais o adentramos para nossa análise: *Direitos de aprendizagem*, *Unidades de formação e Unidades formativas e o lúdico como instrumento motivacional da aprendizagem*. Com base nas entrevistas, elencamos as categorias *Formação Motivadora*, *Formação por Competências e Habilidades e Formação Emancipatória*.

Lukács (2010, p. 228) destaca que devemos tratar “[...] as categorias não como princípios de formação lógicos ou gnológicos no interior do conhecimento, mas como determinações do próprio ser [...]”. Mas, o que são categorias? As categorias são elementos ontológicos que exprimem formas e modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados e internos de uma sociedade determinada, reproduzidos teoricamente em pesquisas. Porém, na pesquisa, “o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)” (NETTO, 2011, p. 49). Para Netto (2011), as categorias precisam expressar a história e as múltiplas determinações que consistem o concreto real, entendido como o objeto, o PNAIC, nesta pesquisa.

Para tratar das categorias com o intuito de responder nossos objetivos, organizamos a pesquisa em três capítulos pensados de forma a corresponder com as necessidades de análise requeridas pelo método.

Nesse sentido, elaboramos um primeiro capítulo abordando *As relações político-*

formativas da alfabetização no Brasil, abordamos o processo histórico da alfabetização escolar, seus domínios e suas conceituações. Também, elencamos princípios que, historicamente, transformaram a alfabetização em um projeto hegemônico assegurado a partir de programas de formação do alfabetizador.

No segundo capítulo, *A constituição, os fundamentos e a organização do PNAIC*. Nele, analisamos os programas de formação do alfabetizador¹¹ desenvolvidos entre 2000 e 2013, na tentativa de compreendermos a constituição da formação continuada no PNAIC.

No terceiro capítulo, *A formação no PNAIC e suas relações com a alfabetização emancipatória*, apresentamos uma análise de como o PNAIC se configura como síntese dos interesses dominantes, interesses disseminados nos materiais da formação continuada dos alfabetizadores e nos discursos dos alfabetizadores do município de Xaxim/SC. Buscamos contribuições na teoria histórico-cultural para problematizarmos as categorias analisadas na formação do PNAIC e apresentarmos uma síntese de como se manifesta a alfabetização numa perspectiva emancipatória.

Concluimos a dissertação com as considerações finais da pesquisa, em que destacamos as relações dos resultados alcançados com o objetivo definidos e as contribuições de pesquisa para o conhecimento sobre alfabetização.

¹¹ O termo alfabetizadores é utilizado para representar os professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I

AS RELAÇÕES POLÍTICO-FORMATIVAS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Fatores como instrumentos didáticos, motivacionais, fundamentos teóricos e metodológicos vêm balizando modelos e abordagens do projeto brasileiro de alfabetização e almejam provocar mudanças no ensino e na formação dos alfabetizadores. Porém, não são deste século, XXI, as mudanças pretendidas no processo de alfabetização. Elas são heranças que estruturam o trabalho do alfabetizador ao longo da história da alfabetização escolar.

A opção por uma abordagem de ensino não é neutra, ela traduz uma forma de conceber os sujeitos e suas relações com o mundo, vivenciadas num determinado momento histórico. Tendo em vista nosso objetivo de *contextualizar a alfabetização na perspectiva de sua historicidade e relações político-formativas*, neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre o processo histórico da alfabetização escolar, mediante uma discussão sobre as perspectivas de alfabetização, em especial, das mudanças estabelecidas como decorrências das reformas educativas do país, nas últimas décadas.

Neste capítulo, compreendemos, pelas teorias, as valorizações atribuídas à alfabetização que vincularam esse processo como condição para solucionar os problemas sociais, concepções negadas pelos resultados de pesquisas com abordagens críticas que nos sustentaram na análise.

A partir do movimento de leituras e de escritas, identificamos quatro categorias que expressam as principais concepções nos diferentes momentos históricos da alfabetização.

a) *Alfabetização como projeto da hegemonia*, categoria que foi constituída a partir de leituras críticas que apontam os determinantes que tornaram a alfabetização um projeto de hegemonia. Leituras das obras de Graff (1994) nos possibilitaram identificar os valores salvacionistas da alfabetização. Gonçalves (2011) nos fundamentou na análise para compreender a alfabetização como pré-condição para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Mortatti (2000) contribuiu para a análise dos momentos

históricos e nas mudanças de enfoques de práticas de alfabetização. Enfim, esses são exemplos de nossa fundamentação.

Retiramos a segunda categoria, *b) Querela de métodos*, dos estudos de Mortatti, especialmente do nomeado *História dos métodos de alfabetização no Brasil* (MORTATTI, 2006). Neste estudo, a autora analisa a alfabetização, desde as décadas finais do século XIX, e destaca quatro momentos, a saber:

- 1ª momento, *A metodização do ensino da leitura* (1876 - 1890), *o predomínio dos métodos sintéticos, da soletração, fônico e da silabação*.

- 2º momento, *A institucionalização do método analítico* (1890 – 1920), período em que o termo alfabetização é utilizado para representar o ensino inicial da leitura e da escrita.

- 3º momento, *A alfabetização sob medida*, (1920 – 1970), marca a disputa e a tentativa de junção entre os métodos sintéticos e analíticos o que elaborou o método misto.

- 4º momento, *Construtivismo e desmetodização* (início de 1980 aos dias atuais), momento em que entram em cena estudos de Emília Ferreiro e colaboradores. Vale destacar, também, que a década de 1980 é marcada pela emergência do pensamento da perspectiva histórico cultural.

Essa categoria Querela de Métodos é apresentada na síntese dos três primeiros momentos. Com ela, a autora faz uma crítica aos métodos e aponta que a alfabetização, no período histórico estudado, constituiu um cenário de disputas por novos e velhos métodos tidos como a “única” forma para alfabetizar.

A partir dessa categoria, apresentamos uma síntese em torno desse processo histórico da alfabetização, seus procedimentos e suas interferências no cenário educacional, com apontamentos sobre suas limitações no processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira categoria, *c) Desmetodização da Alfabetização*, que também advém dos estudos de Motatti (2006), destacamos a presença da teoria do construtivismo, presente no Brasil a partir dos estudos de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, no início da década de 1980, teoria que desloca o eixo das discussões sobre métodos para o processo de aprendizagem da criança. Além dessa perspectiva teórica, a abordagem histórico-cultural também é introduzida no Brasil, à época, porém com menos intensidade do que o construtivismo. Essa terceira categoria nos subsidiou na escrita sobre as interferências das duas vertentes teóricas no processo de alfabetização, as

contradições entre ambas e o deslocamento dos debates sobre métodos, para outros focos da alfabetização, como, por exemplo, nas hipóteses que a criança constrói sobre a escrita e seu funcionamento.

Na última categoria deste capítulo, d) *Alfabetização na perspectiva emancipatória*, destacamos as contribuições de Luria (2001) e Vigotski¹² (1993), da teoria histórico-cultural. A partir de suas contribuições, analisamos como o processo de alfabetização atual, estruturado na perspectiva hegemônica para e com o capital, não possibilita a emancipação. Para isso, apropriamo-nos, em especial, das contribuições de Mortatti (2000, 2006) e de Martins e Marsiglia (2015), para discutir elementos que podem permitir a ultrapassagem dos determinantes hegemônicos da alfabetização e concebê-la como processo emancipatório.

1.1 ALFABETIZAÇÃO COMO PROJETO DA HEGEMONIA

A alfabetização tornou-se, no início do século XX, o termo para representar o ensino da leitura e da escrita. Sua história, no entanto, não se remete somente às terminologias que a envolvem, mas a uma análise das disputas políticas, econômicas e sociais que marcaram o cenário de seu decurso.

Consideramos que a alfabetização é construída a partir das e para as relações culturais e históricas, buscando a emancipação do sujeito, porém, determinada pelas relações inerentes às correlações de força e ao grau de organização da formação social, por isso, também, síntese das múltiplas determinações. Determinações que lhe transferem características econômicas para a ampliação do capital e, vinculadas ao ensino controlado pelo Estado¹³ buscam legitimar os padrões de relações sociais e econômicas vigentes (NEVES, 2005).

Diante da aclamação ao projeto vigente de sociedade, a *alfabetização* tornou-se um *projeto da hegemonia*. Essa indicação decorre das pesquisas de Mortatti (2006), quando, entre os resultados de estudos sobre alfabetização, indica que essa etapa de ensino foi, durante muito tempo, articulada com as demandas do mercado, numa relação direta com o projeto político-social.

¹² Frente às diferentes formas com que o nome do autor tem sido escrito, empregamos nesta pesquisa a grafia Vigotski, com a finalidade de padronização, porém, nas referências, usaremos a grafia conforme apresenta a obra lida.

¹³ No campo da educação, conceituamos Estado como o elemento que “pressiona, incita, solicita e pune, já que, criadas as condições nas quais determinado modelo de vida é possível”, a ação ou omissão contra a legitimidade do projeto social deve ser punida (GRAMSCI, 2002, p. 28).

Mortatti (2000) explica que a alfabetização efetivou essa relação ao se tornar um campo de disputa ideológica, advinda dos valores em si impregnados. De acordo com Graff (1994), o principal valor concebido à alfabetização foi o mito de que ela vincularia o projeto social escolar à solução de problemas sociais, econômicos e políticos. Mito necessário para assegurar a hegemonia que a converteu em um instrumento de imposição e manutenção das ideias de um sistema público de ensino baseado nas concepções de modernização e progresso. Ideias camufladas pelo discurso de que somente uma massa escolarizada, alfabetizada, apropriada das práticas culturais da leitura e da escrita poderiam promover o progresso nacional (GRAFF, 1994; MORTATTI, 2000).

Nesse contexto, a alfabetização, ao longo da história, foi tomada como um aparelho hegemônico e manipulada pela classe dirigente como uma vitalidade para garantia de seus interesses e de seu progresso. Interesses que, na medida em que são ameaçados, são novamente estruturados e, inerentes à mudança, seus aparelhos de manipulação são reestruturados. Isso ocorre com a alfabetização quando é tomada como sinônimo de “*ascensão social*” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 41).

A partir da concepção de que a alfabetização era a solução dos problemas sociais, ela passa, também, a ser tomada como a possibilidade de ascensão social (COOK-GUMPERZ, 2008). Nessa perspectiva, o processo de alfabetização é voltado à capacitação das pessoas para o mercado de trabalho (BRITTO, 2005). Assim, é atrelada às conquistas econômicas e ao status social e não ao conhecimento historicamente produzido.

Não se trata de negar a importância de aprender a ler e escrever como requisitos importantes para conquista de trabalho, em especial na sociedade tecnológica, mas, seguramente, a conquista de trabalho, principalmente do status social que é fruto da competição pelo espaço no mercado, tem implicações mais complexas e que transcendem o domínio de códigos (GONTIJO, 2002).

Esse processo de valorização da alfabetização não ocorre somente no campo social, ele permeia, principalmente, o espaço escolar público, com base num ensino que protege e garante as necessidades da minoria dominante a partir de métodos de alfabetização.

1. 2 A QUERELA DE MÉTODOS NA ALFABETIZAÇÃO

Muitos discursos no âmbito educacional indicam a necessidade de entender o que faz da alfabetização um problema social, e por que nossos alunos têm dificuldades em aprender a leitura e a escrita, especialmente, na escola pública (MORTATTI, 2006, p.1). Para a autora, essa problemática está vinculada ao processo de subordinação da alfabetização ao capital, um processo que limita o ensino e aprendizagem para a classe trabalhadora. Nessa direção seguem as afirmações de Graff (1994, p. 24)

Facilitar a transmissão e assimilação da classe trabalhadora e dos pobres aos hábitos industriais e sociais ‘modernos’, se administra em instituições cuidadosamente estruturadas. [...] (que busquem) juntamente com os próprios promotores da escolarização, trabalhadores mais morais, ordeiros, disciplinados, obedientes e conformados: o resultado esperado da hegemonia da economia moral da alfabetização.

Essa concepção marca o processo de alfabetização escolar como facilitador da disseminação da hegemonia. Para Mortatti (2000), essa facilitação, demandou uma estruturação no ensino na alfabetização, da qual resultou um movimento de disputas de métodos. Disputa que, conforme aponta a autora, tornou-se uma “disputa entre as novas e as velhas explicações para um mesmo problema, alfabetizar todas as crianças” (MORTATTI, 2006, p.1).

Para essa discussão, as pesquisas de Braslavsky (1988), Frade (2007), Franco (1997), Gonçalves (2011) e Mortatti (2000, 2006) tornam-se importantes, em vista de que esses autores lançam na alfabetização um olhar de totalidade e apontam como os métodos utilizados para alfabetizar se operacionalizam em diferentes períodos.

De acordo com os autores, os métodos utilizados desde a antiguidade até o final do século XVIII foram os de fundamentação sintética, denominados de Alfabético, Silábico e Fonético. Franco (1997) conceitua-os como um processo que segue das partes para o todo, da síntese para a análise. Braslavsky (1988, p.42) caracteriza-os de “métodos que partem de unidades não significativas da palavra”. Em Frade (2007), podemos encontrar seu objetivo no ensino:

Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo (FRADE, 2007, p. 23).

Essa relação, fonema-grafema, é necessária, pois é a base do sistema de escrita

alfabética, mas, com esses métodos de base sintética, o processo de alfabetização graduava-se, implicando a memorização e a repetição. Com ele, iniciava-se o ensino da letra para as sílabas e delas para a palavra, depois para as frases. O foco não estava no “uso social da escrita” (GONÇALVES, 2011, p.52) ou na significação, mas aprendia-se por partes isoladas para, então, chegar a um todo, muitas vezes, sem significados, apenas como um ato mecânico.

Os métodos de base sintética concretizavam-se por meio do uso das chamadas Cartas de ABC, constituídas por abecedários maiúsculo e minúsculo, pelos silabários compostos por até três letras para posterior formação de palavras soltas. Esse material utilizado para alfabetizar, por volta de 1875, foi produzido por professores fluminenses e paulistas que tinham como base sua experiência didática (MORTATTI, 2006). O contexto da alfabetização com base no método de fundamentação sintética apresentou-o como incapaz de desnudar as razões do analfabetismo latente. Naquele momento, sob influência da pedagogia norte-americana de caráter biopsicofisiológico da criança, vem à tona a necessidade de um novo método (MORTATTI, 2006).

Ainda, diante dos indicadores da ineficácia do método de base sintética e na tentativa de atender à nova necessidade, em contradição a esse método, apresentado nas Cartas de ABC, surge, no ano de 1876, em Portugal, o “Método João de Deus”, denominado com o nome de seu criador, um dos primeiros autores a debater a alfabetização com aportes filosóficos. Esse método se consolidou na cartilha “Maternal João de Deus”, também conhecida como “Cartilha Arte da Leitura” (MONARCHA, 1997).

Método que se consolidou, no Brasil, em 1880, utilizado nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. O pioneiro brasileiro foi Antônio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português na Escola Normal de São Paulo (MONARCHA, 1997). Fundamentado na linguística moderna, consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para, posteriormente, ensinar o aspecto fônico das letras isoladas da palavra. Na época, foi considerado uma inovação científica para o progresso socioeconômico do Brasil (MONARCHA, 1997), e passou a ser conhecido como método analítico ou global. Com base no positivismo, focava o ensino da palavração, partindo da palavra mais fácil para a mais difícil, constituiu uma nova característica das cartilhas de alfabetização, mas que ainda se faz presente nos dias atuais (MORTATTI, 2000).

Muitas discussões entre adeptos do método sintético e adeptos do método

analítico marcaram o cenário da alfabetização no Brasil. Houve até uma tentativa de unir os dois, junção denominada de métodos mistos (MORTATTI, 2006). Com ele, ocorre a constituição de um ecletismo processual e conceitual para a alfabetização. A união dos métodos de ensino considerava o nível de maturidade das crianças e as classificava em classes homogêneas; a escrita continuou concebida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica simultânea à habilidade de leitura, e ambas eram adquiridas com base em exercícios de coordenação motora, num ensino técnico (MORTATTI, 2000).

Devido a tantos debates, acreditava-se que o método era a peça chave para a alfabetização, o caminho que decide as formas sistematizadas para se alfabetizar e que conduziria ao pleno conhecimento. A esse respeito, Braslavsky (1988) afirma:

[O método] Não é uma panaceia. Acreditamos que o método deve inserir-se em uma concepção pedagógica compreensiva, holística, com perspectivas sociais, culturais, políticas e filosóficas, pesquisando os fatos educacionais no seu próprio campo, com o apoio de outras ciências as quais respeita e interroga, sem por isso subordinar-se a elas (BRASLAVSKY, 1988, p.47).

Em consonância às escritas de Braslavsky (1988), os resultados apresentados pelos métodos utilizados para alfabetizar apontam o contínuo fracasso escolar e a incapacidade da escola em alfabetizar, evidenciam, também, que nenhum dos métodos asseverou o ensino da leitura e da escrita para todos. Nessa mesma direção, Mortatti (2000) afirma que os métodos, definidos para o ensino em diferentes momentos históricos, não possibilitaram um ensino que superasse as explorações impostas pela classe dominante. Ao contrário, articulavam cada vez mais a alfabetização a um instrumento de alienação. Para a autora, em nenhum momento histórico a alfabetização foi estruturada para gerar condição de emancipação, em especial à classe dominada.

Dessa forma, entre disputas, denominadas por Mortatti (2006) como *querela dos métodos*, Manuel Bergström Lourenço Filho, professor, intelectual, que se dedicou, entre 1920 e 1970, sobretudo, aos estudos dos problemas do ensino primário, principalmente, o ensino da leitura e da escrita, marca o cenário da alfabetização por relativizar os métodos e valorizar o processo de maturidade das crianças, isso causou agitações no campo educacional brasileiro e proporcionou uma ruptura com os modelos de educação europeus. Uma ruptura que distancia os métodos do processo de alfabetização e enfatiza a necessidade de avaliar a maturidade biofisiológica da criança para aprender a leitura e a escrita. “Os métodos, por isso, eram indiferentes e

representavam o pensamento ‘tradicional’ em relação ao ‘novo’ ponto de vista proposto por Lourenço Filho” (BERTOLETTI, 2001, p. 103).

Essa nova concepção deu início ao processo de *desmetodização* da alfabetização, fator que impulsionou como foco central a aprendizagem pautada no interesse da criança em aprender e na maturidade biofisiológica. Com isso, aspectos internos do indivíduo passam a ser considerados pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita.

1.3 O PROCESSO DE DESMETODIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Com a nova concepção de alfabetização, vinculada à premissa de que a criança primeiro, desenvolve-se biologicamente para, depois, aprender, tem início, na década de 1980, um “processo de *desmetodização* da alfabetização, uma vez que não cabem, nesse processo, os tradicionais métodos de ensino da leitura e da escrita” (MORTATTI, 1999, p.473).

Nessa década, chega ao Brasil o pensamento construtivista, fruto de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, ambas argentinas e seguidoras de Jean Piaget. A nova teoria que, de forma equivocada, no Brasil, foi chamada de método, passou a ser considerada solução para o fracasso da alfabetização. O construtivismo inverte os papéis entre professores e alunos; se, antes, o foco era o professor, agora, passa a ser o aluno e sua aprendizagem. Com isso, o professor e o processo de ensino ficam ou são deixados em segundo plano (MORTATTI, 2000).

Esse novo cenário traz consigo um crescimento acelerado de estudos sobre alfabetização, que se torna um campo de pesquisa, e, como disciplina, passa a ser obrigatória nos cursos de magistério. Com isso, muitas Secretarias de Educação adotam a proposta do construtivismo como base fundamental dos trabalhos educacionais, proposta que tem como “base teórica a epistemologia genética de Jean Piaget, que concebe o sujeito como o centro da aprendizagem e quem produz o conhecimento na interação com o objeto” (GONÇALVES, 2011, p. 59).

Os principais pressupostos do construtivismo pautam-se na análise do sujeito

como autônomo¹⁴, capaz de construir o seu próprio conhecimento. Piaget (1970) defende a ideia de que o conhecimento é uma reprodução da realidade, uma realidade construída pelo sujeito a partir da sua relação com o objeto.

Seguidoras da concepção de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) dedicaram-se ao estudo da aprendizagem da escrita, defendendo a ideia de que ela não ocorre por representações de modelos, mas por uma construção da própria criança. No construtivismo, a aprendizagem parte do sujeito e, por isso, deve-se considerar o fator biológico como determinante da aprendizagem. Mortatti (2007) explica que, na concepção construtivista, a alfabetização é um processo que:

[...] resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, *seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais* (MORTATTI, 2007 p. 162, grifo nosso).

A divulgação em larga escala das ideias construtivistas provocou a polarização de novas disputas, de um lado os que ainda defendiam os métodos e, do outro, os defensores da nova teoria construtivista. A disputa não estava apenas entre esses dois grupos, mas há um terceiro envolvido, os defensores da corrente denominada, na década de 1980, como interacionista em alfabetização. Esta nova corrente, influenciada, mas não fundamentada, em especial, pelos estudos de Vigotski sofre tentativas de conciliação e incorporação com a teoria construtivista. Ambas as teorias são desmetodizadoras, o que causa um novo ecletismo teórico (MORTATTI, 2000).

Nessa tentativa de aproximar as teorias, os métodos retornam camuflados nas cartilhas chamadas de construtivistas, sócio-construtivistas e construtivistas-interacionistas, cartilhas que se relacionam harmoniosamente com os métodos, hoje implícitos nos livros de alfabetização (MORTATTI, 2000).

Embora seja apresentada uma vinculação dessa ideia com as de Vigotski, como destacou Mortatti (2000), trata-se de uma aproximação degradante de teorias, sem qualquer relação com a essência do histórico e do cultural defendido por Vigotski (1993). Esse autor defende que as condições socioculturais, socioeconômicas e políticas, entre outros fatores determinantes do contexto social, negados pela teoria de

¹⁴ Com raízes piagetianas, adeptos da teoria construtivista conceituam autonomia com base na conceituação de Piaget. Para esse estudioso a autonomia é um poder que só se conquista de dentro, pela via do egocentrismo (PIAGET, 1994).

Piaget, sempre exerceram e exercem fortes influências na aprendizagem da alfabetização.

Na tentativa de esclarecer que há diferença entre as teorias, Becalli (2007) destaca que

[...] é necessário esclarecer que a psicogênese é uma teoria fundamentalmente genética-biologizante e individualizante que naturaliza as relações entre homem e sociedade, a partir de um modelo biológico de análise dos processos de conhecimento, o interacionismo, que por sua vez não possibilita a compreensão do sujeito como um ser histórico e social. A partir desse entendimento, é inadequado fazer uso dos termos construtivista, interacionista, como também sociointeracionista, para se referir ao pensamento vigotskiano, já que as raízes dos referidos termos estão na Psicologia Genética, ou seja, na velha Psicologia burguesa que Vygotsky se dedicou a superar (BECALLI, 2007, p.69).

Becalli (2007) aponta que essas nomenclaturas (construtivista, interacionista e sociointeracionista) representam tentativas de camuflar a psicologia burguesa do construtivismo em novos termos que balizam as PP de formação de alfabetizadores atuais.

Adiante, apresentaremos os fatores que nos conduzem a afirmar que a teoria construtivista não possibilita uma alfabetização para a emancipação e, ao negarmos sua potencialidade emancipatória, apresentamos fundamentos e pressupostos teóricos da concepção histórico-cultural que fornecem elementos indicadores de como a alfabetização pode ser um processo emancipatório.

1. 4 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Nas discussões anteriores, apresentamos como o ensino da leitura e da escrita se constitui ao longo da história da educação, relacionada à proposta sócio-política do Estado brasileiro; apontamos sua relação intrínseca com as disputas por métodos, fator que desfoca seu papel cultural para ressaltar sua dimensão técnica; e a disseminação da desmetodização, correspondente a um espontaneísmo, como decorrência da inserção, em especial, da teoria construtivista.

Tendo em vista nosso objetivo de analisar a historicidade da alfabetização cabe-nos, na sequência, discutir, com base em autores da perspectiva crítica, em que condições a alfabetização pode se situar como instrumento de emancipação social, política, histórica e cultural do sujeito. Entendemos que a emancipação relaciona-se

mais a uma elevação cultural e qualificação da consciência, do que à aquisição de bens econômicos, é nesse ponto que se encontra o cerne da função da escola, em especial na alfabetização.

Iniciamos com o apontamento de que a alfabetização, concebida como uma atividade política-formativa do sujeito, movimento que ocorre a partir da elaboração de conceitos de e no mundo da linguagem, é indispensável na educação escolar. Porém, para que seja conceituado de tal forma, o processo de ensino e de aprendizagem, na alfabetização, precisa superar os métodos, a codificação e decodificação, ou seja, as dimensões simplificadoras de métodos e, principalmente, a teoria construtivista, a qual se apresenta fortemente nos processos de formação de quem alfabetiza e reduz o ensino como espectador do desenvolvimento.

Para Gontijo (2002), o construtivismo deve ser superado por não considerar a dimensão discursiva da escrita nem a elaboração dos sentidos da alfabetização. A afirmação da autora é decorrente da forma de análise realizada por essa teoria, que leva em consideração somente a escrita e a interpretação de palavras soltas e não de textos, por isso, na análise construtivista os “níveis de evolução da escrita na criança somente são válidos com relação à análise de palavras” (GONTIJO, 2002, p.14).

De nossa perspectiva, com base nos estudos de Gontijo (2002) e Mortatti (2000), somos inclinadas a acrescentar que essa “teoria” relativiza o papel do ensino e do professor, na formação alfabetizadora da criança. Sob o pretexto de que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, os conteúdos culturais relativos a esse ensino não são explicitamente ensinados.

A esse respeito, segundo a autora, outro fator que merece destaque no construtivismo é a ausência de consideração do caráter mediador da escrita, porque, nessa perspectiva, a escrita é entendida como um objeto em si, e o sujeito é concebido como construtor de seus próprios conhecimentos. Ou seja, podemos compreender a alfabetização, na concepção construtivista, como uma fase em que a criança precisa manter contato com materiais escritos para aprender, e, para aprender, ela não precisa da mediação do alfabetizador, o que aponta a premissa de que o outro não é importante para esse processo (GONTIJO, 2002).

Decorrente da necessidade de superação desses fatores limitadores de um processo emancipatório, em defesa da importância do outro e de todos os determinantes sociais para o processo de alfabetização, apropriamo-nos das palavras de Gontijo para apontar que “a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo,

cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização” (2002, p. 134).

Ao contrário do que perpassa a visão construtivista da alfabetização, o aprendizado e domínio da escrita, concebida como prática cultural, além de constituir um novo campo de possibilidades para a interação social, constitui elemento do desenvolvimento de funções psíquicas superiores, uma vez que é elemento simbólico, de representação funcional e auxiliar da memória (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

Por isso, a alfabetização na perspectiva histórico-cultural objetiva um conhecimento de linguagem escrita que possibilite à criança desenvolver o domínio consciente de linguagem, o que implica refratar as significações dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente.

1.4.1 Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização

Na perspectiva histórico-cultural, o trabalho educativo na escola consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas. Porém, o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, em nossa sociedade, são propriedade da minoria dominante, portanto, não deve ser socializado. Essa é uma estratégia de controle para manter o poder (DUARTE, 2001).

Para Duarte (2001), a escola que ensina verdades aos filhos da classe trabalhadora é algo perigoso para a classe exploradora. Diante desse apontamento, notamos que a fase inicial da escolarização é fragmentada e camuflada por desejos de formação em nível de trabalhador que não supera o ciclo que o capital impõe a suas famílias.

Nesse sentido, Gontijo (2001, p. 45) aponta que “os processo de produção e divulgação de conhecimento não renunciam aos conflitos; buscam evidenciá-los, pois isso é imprescindível na luta pela transformação das relações sociais marcadas pela alienação e exclusão”.

Por isso, fundamentados em Bakhtin (1992), Britto (2005), Coelho (2011), Gontijo (2002), Leontiev (1978), Mortatti (2000), Pino (1992) e Vigotski (1998), autores que defendem a perspectiva histórico-cultural, acreditamos que a alfabetização pode ser um processo de emancipação. Na perspectiva desses autores, a alfabetização não se reduz às esferas da vida cotidiana, não é uma fase pragmática da vida escolar da criança. Ao contrário, é uma atividade educativa de natureza política, social e cultural

que possibilita a elaboração de conceitos com potencial para interferir na libertação da criança no mundo da linguagem, ou seja, é uma fase de apropriações de conceitos que deve resultar na capacidade de a criança pensar por conceitos, particularmente, por conceitos científicos, numa dinâmica do mundo objetivado que baliza não somente a compreensão da realidade, mas a concepção elaborada sobre ela (MARTINS, 2011).

Nas palavras de Gontijo, alfabetização é o “[...] processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem” (2002 p.41).

Como elemento essencial para analisarmos a alfabetização, destacamos a linguagem, que conceituamos como essência da condição humana, para dominar o seu próprio comportamento e o de outros homens (VIGOTSKI, 1998), constituída a partir das e para as necessidades sociais decorrentes de fatores culturais, políticos e históricos.

Gontijo (2001, p. 35) aponta que “[...] é por meio da linguagem, que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano e as relações das crianças e as outras pessoas, que as apropriações se efetivam possibilitando que as crianças descubram progressivamente a significação social dessas objetivações [relação com o outro]”.

Com fundamentos em Vigotski (1998), Gontijo (2001, p. 35) defende a ideia de que “a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois sintetiza/cristaliza as práticas sociais” (GONTIJO, 2001, p. 35). Assim, está condicionada a relações entre a atividade intelectual interior e a atividade exterior, pois “a criança, no momento do seu nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens” (LEONTIEV, 1978, p. 239). Para Vigotski (1998), toda função psíquica foi, no princípio de seu desenvolvimento na criança, uma função externa.

O processo de tornar intrapessoais as relações externas é chamado de apropriação, resultante da unificação de uma função realizada entre duas pessoas (VIGOTSKI, 1993). Isso significa que as funções psicológicas apropriadas não “são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por *instrumentos semióticos*” (PINO, 1992, p. 322).

Os instrumentos semióticos referem-se ao que Vigotski (1998) chamou de signos e que possuem caráter mediador das relações humanas. Conceituamos signo como um fenômeno do mundo exterior, a condição de tornar a realidade

psíquica/interior, além de possibilitar a relação entre indivíduo e mundo, por isso, “os signos só podem existir em um terreno interindividual” (BAKHTIN, 1992, p. 35).

Dessa forma, a linguagem escrita e os processos que se constituem na criança no momento da aprendizagem dos signos escritos, ocorrem no plano do deslocamento da atividade de desenhar coisas para desenhar a fala, que funciona como um sistema de signos funcional auxiliar, resultante das relações sociais e, como tal, possuidora de significados socialmente estabelecidos ao longo do desenvolvimento humano, por isso, histórico-cultural (LURIA, 1988).

Na análise realizada com crianças de seis a oito anos de idade, objetivando analisar a defasagem do processo da aquisição da leitura e da escrita, Vigotski (1993) aponta que um dos fatores que faz com que essa aprendizagem seja difícil às crianças é decorrente de sua constituição em um processo que demanda a aprendizagem de uma nova função. De acordo com o autor, as motivações da criança em escrever são fracas, pois ela não sente necessidade dessa função, afinal encontra na oralidade a forma para expressar suas necessidades, e a fala não precisa ser conscientemente orientada, pois,

Quando fala, a criança tem uma consciência muito imperfeita dos sons que pronuncia e não tem qualquer consciência das operações mentais que executa. Quando escreve, tem que tomar consciência da estrutura sonora de cada palavra, tem que dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que têm que ser memorizados e estudados de antemão (VIGOTSKI, 1993, p. 99).

A ação da escrita exige da criança um trabalho consciente que contribui para que ela se eleve a um nível de desenvolvimento linguístico maior do que se encontra, quando utiliza somente a linguagem oral. Por isso, cabe destacar que a linguagem escrita é uma função linguística distinta, diferente em estrutura e função da linguagem oral. A escrita é uma linguagem feita de pensamento e imagem, sem a entonação da oralidade. Ao aprender a escrever, a criança tem de se libertar do aspecto sensorial da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras (VIGOTSKI, 1993). A escrita, para a criança, torna-se um novo instrumento do pensamento e exige o domínio de um sistema complexo de signos.

Para Vigotski (1993) a linguagem escrita é um sistema de símbolos e signos, inicialmente, de segunda ordem. O simbolismo de primeira ordem, nesse momento, seriam os elementos que contribuíram para que a criança chegasse à escrita, como exemplo os gestos, o brincar, o desenho e a fala, elementos que antecedem a escrita.

Para Luria (1988) e Vigotski (1996) todo ato de escrita é um simbolismo que

pode ser de primeira ou de segunda ordem, isso dependerá do processo de desenvolvimento da escrita na criança. De primeira ordem, os traçados, rabiscos e desenhos, elementos que representam diretamente o conceito desejado, sem intervenção do pensamento da criança. Com o tempo, passa a ser simbolismo de segunda ordem, mediado pela palavra como elo entre a ideia e a escrita.

1.4.2 A escrita no processo de alfabetização

Consideramos fundamental para nossa análise os apontamentos sobre os simbolismos da linguagem escrita, agora nos estágios do processo de aquisição da escrita, de acordo com a teoria histórico-cultural.

A partir de Luria (1988), aprendemos que não é somente ao ingressar na escola que a criança inicia o desenvolvimento da escrita. Esse desenvolvimento não inicia no momento em que ela segura um lápis e traça letras, “a história da escrita na criança começa muito antes” (LURIA, 1988, p. 143). Apontamentos de seus estudos mostram que a criança tem contato com o universo da escrita ainda na fase pré-histórica do seu desenvolvimento psicológico. Por pré-histórica entendemos a fase da aquisição de conceitos espontâneos, de contato com experiências de escritas que são desenvolvidas pela criança, ainda de forma primitiva, que são “[...] semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômicos, culturalmente elaborado” (LURIA, 2001, p. 144).

Diante da importância do contato da criança com experiências escritas, construídas historicamente e socialmente, Luria (2001) explicita que essas experiências, conduzem a duas condições fundamentais para a compreensão da escrita como função de registro e memória. A primeira condição é usar a escrita como instrumento para representar outro objeto sem a compreensão do aspecto funcional dessa escrita. Com o tempo, atingindo a segunda condição, a criança estabelece relação funcional e significação da escrita com o objeto. Essa relação demanda, como nomeou Luria, um desenvolvimento da escrita por estágios.

A pesquisa de Luria (2001) foi realizada com crianças que não sabiam ler e nem escrever, entre três e sete anos, e ocorreu da seguinte forma: primeiramente, as crianças recebiam um grande número de frases, suficientemente impossível de lembrarem. Em seguida, os instrutores entregavam papéis para que elas fizessem representações gráficas

sobre as frases.

As crianças, naquele momento, informavam que não sabiam escrever. Os instrutores, então, orientavam para que fizessem alguma marca para lembrarem. As mais novas, faziam rabiscos sem sentido com as frases ditadas, outras até tentavam relacionar, mas apresentavam formas elementares de escrita. Quando lhes era solicitado que lessem o que estava escrito, repetidamente, liam sem erro, relacionando os rabiscos com a fala (LURIA, 2001).

Luria, frente aos resultados de sua pesquisa aponta que a criança se apropria da escrita por estágios e, por mais complexo que o processo de desenvolvimento da escrita possa ser, existe, uma linha histórica unificada que conduz às formas superiores da linguagem escrita, e isso explica o motivo de as crianças mais novas fazerem rabiscos sem relação com a sentença, e as mais velhas tentarem relacionar. Elas estavam em estágios diferentes, mas que seguiram a mesma linha, mediante contato com experiências de escritas propostas pelo pesquisador.

O primeiro estágio, nomeado de primitivo, é a fase intuitiva¹⁵ da criança, quando ela faz uso funcional dos meios culturais para a comunicação, com significações individuais, criadas por si próprias. Na pesquisa do psicólogo desenvolvimentista, ao ser questionada sobre o que eram aqueles rabiscos, inicialmente, a criança responde:

É assim que você escreve [...] O ato de escrever é, neste caso, apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo. A criança só está interessada em ‘escrever como os adultos’; para ela o ato de escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas ato suficiente em si mesmo, um brinquedo (LURIA, 2001, p. 149).

O ato de escrever, para a criança, nesse momento é puramente externo, sem compreensão de significado e do mecanismo, de forma ainda que ela “[...] não tem consciência de seu significado funcional como signos auxiliares” (LURIA, 2001, p. 150). Em decorrência, sua escrita é composta, simplesmente, por rabiscos que se desenrolam no papel, dissociados da sentença que deveria ser escrita. Para Luria (2001, p.154-156), essa fase pode ser considerada “o primeiro estágio da pré-história da escrita na criança”, no qual ela “[...] não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória”, mas como ato puramente imitativo e intuitivo.

Contudo, mesmo que sua estrutura externa não possibilite a consciência

¹⁵ Para Luria (2001) intuitiva é a imitação que a criança realiza com base no gesto do adulto, a fase em que a criança é incapaz de usar os signos como auxiliar funcional mnemônico.

funcional, a escrita, em um determinado momento se constituirá em um sistema de signo auxiliar da memória. Esse momento tem início na necessidade da criança de lembrar o que escreve, ela utiliza a escrita das garatujas iguais, para representar sentenças diferentes e atribui à escrita sua função mnemônica ainda que primitiva.

Tal constatação se deu no momento em que a criança, participante da pesquisa de Luria (2001), representava com garatujas as sentenças e, quando questionada sobre o que estaria escrito, conseguia lembrar-se de algumas. O autor afirma que “esta é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra. As inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita é inequívoca” (2001, p. 158).

Nesse estágio, a criança cria signos para auxiliar a memória, podendo não exercer nenhum significado coletivo, mas, para ela é um subsídio para lembrança e “seu conteúdo foi inteiramente determinado pelos conjuntos emocionais e interesses da criança” (LURIA, 2001, p. 159).

Vigotski (1998) afirma que signos são estímulos criados pelo homem vinculados para o seu autocontrole. Bakhtin (1992) contribui afirmando que signos são fenômenos exteriores e ideológicos que não podem estar desvinculados do plano histórico-cultural, pois se constituem a partir da relação com o outro e não no plano individual da consciência. Para os autores, cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor ou como outra coisa qualquer. “[...] Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior” (BAKHTIN, 1992, p. 33).

Salientamos que esse signo, criado pela criança no estágio da escrita não diferenciada, é um signo primário que se diferencia do signo simbólico que possui significado. “Não pode também ser chamado de signo instrumental no sentido integral da palavra, assim como não conduz a criança de volta para o conteúdo do que fora anotado” (LURIA, 2001, p. 159).

Apesar de não ser propriamente um signo simbólico, esta fase, escrita não diferenciada, liga, pela primeira vez, o objeto a algum signo criado pela criança. Este é o caminho que conduzirá ao segundo estágio. Nas palavras de Luria,

Tendo dado, com ela o primeiro passo na rota da cultura, e tendo

ligado, pela primeira vez, o objeto lembrando com algum signo, a criança deve dar agora o segundo passo: deve diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever, no sentido mais amplo da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados, e a memória terá ganhado um poderoso instrumento, capaz de ampliar enormemente seu alcance (LURIA, 2001, p. 160).

O caminho da escrita na criança passa por transformações que possibilitarão agregar significado em suas investidas de escritas e a transformar “um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos” (LURIA, 2001, p. 161). Esse caminho se constrói de forma a conduzir a criança à passagem entre um estágio e outro da escrita, conduzindo-a ao nível no qual cada signo expressa um determinado conteúdo. “Dois fatores primários podem levar a criança de uma fase não diferenciada de atividade gráfica para um estágio de atividade gráfica diferenciada. Estes fatores são números e formas” (LURIA, 2001, p. 164).

O novo estágio da escrita, mesmo que ainda primitivo, pode ser compreendido no momento em que a criança percebe que, para lembrar-se do conteúdo escrito, é preciso registrá-lo de forma diferente, com uma diferenciação gráfica. “A criança, muito cedo, começa a revelar uma tendência em anotar palavras ou frases curtas com linhas curtas e palavras ou frases longas com um grande número de rabiscos” (LURIA, 2001, p. 162). Para Luria (2001, p. 163), a partir desse estágio, a criança começa a se relacionar, ainda de forma elementar, com a escrita simbólica. Dessa forma “a atividade gráfica começa a refletir não apenas o ritmo externo das palavras apresentadas, mas também seu conteúdo”. Para isso, o professor deve agir sobre a Zona de desenvolvimento, com desafios para a criança aprender e atribuir significado ao signo.

Enquanto o signo não adquiriu significado funcional, estabelecido pelos determinantes culturais e historicamente mediados pela humanidade, a criança descobre a sua própria maneira de registrar. Luria (2001, p. 165) considera que nesse estágio “a criança tornou-se capaz pela primeira vez, de *‘escrever’* e, principalmente, de *‘ler’* o que escreveu. Com a transição para esta atividade gráfica primitiva, mas diferenciada, todo seu comportamento modifica-se” tornando-a capaz de lembrar-se das sentenças escritas. Eis o marco da elaboração psíquica da escrita no sujeito, que exigiu a passagem dos estágios, a superação do primitivo para o sentido da escrita. Como apresenta Luria (1988)

No início, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; no primeiro estágio, escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. Esta fase é caracterizada por rabiscos não diferenciados: a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar (LURIA, 1988, p.181).

Esses primeiros estágios apresentados são cruciais para o surgimento da escrita simbólica. Luria (2001), por tê-los presenciado em sua pesquisa, considera que a criança,

Após ter começado com uma escrita de brincadeira, não-diferenciada, diante de nossos próprios olhos, o sujeito *descobriu a natureza instrumental de tal escrita* e elaborou seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais *foi capaz de transformar todo o processo de recordação*. A brincadeira transformou-se em escrita elementar, e a escrita era, então capaz de *assimilar a experiência* representativa da criança. Tínhamos atingido o liminar da escrita pictográfica (LURIA, 2001, p. 173, grifo nosso).

Nesse nível de escrita pictográfica, a criança se insere em um novo estágio, o que Luria chamou de escrita por imagem. Este estágio marca o início do deslocamento da função de signo mediador do desenho para representante do próprio registro, e faz com que o desenhar se torne uma atividade intelectual complexa.

Diante dessa complexidade exigida, a criança é capaz de registrar por meio de imagens, passíveis de recordação, as sentenças, mas ainda é rudimentar o processo de significação desse desenho, pois, quando a sentença lhe parecia difícil retornava ao desenho espontâneo “que não desempenha qualquer função que se relacionasse com a recordação do material ditado” (LURIA, 2001, p. 176).

A criança, ainda, recorre à situação global do desenho e registra a parte para representar o todo. Isso pode nos parecer uma simplificação da escrita, mas essa representação gráfica exige dela um nível intelectual considerável. Na pesquisa, Luria (2001, p. 179) identifica um exemplo dessa representação. Quando lhe é solicitado que faça um registro de 100 estrelas no céu, a criança, “desenhou uma linha horizontal (o céu); em seguida desenhou cuidadosamente duas estrelas e parou”, pois, para ela, as duas estrelas já representavam as 100.

Para Luria (2001, p. 179), “a representação gráfica por meio de um atributo

particular, contudo, não é fácil para uma criança, cujos poderes de abstração e de discriminação não estão muito bem desenvolvidos”. Mas conduz a “um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração necessário para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica” (LURIA, 2001, p. 180).

Dessa forma, a criança segue para o estágio do desenvolvimento da escrita simbólica, a escrita formal, a escrita que exige conhecimento das letras responsáveis pela formação de palavras que dão sentido às sentenças, em geral uma fase ensinada na escola.

O contato com a escola marca um momento crucial para análise de como os fatores sociais determinam e organizam a forma de ensino da escrita. Segundo Luria (2001, p. 180), é nesse momento que se apresenta o “limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo”.

Na escola, a criança insere-se em um novo ciclo de aprendizagem da escrita. A escrita passa a ser direcionada de forma sistematizada, de forma que aprenda o que ainda não sabe, pois “na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

O processo de sistematização da escrita, na tradição escolar da alfabetização, é arraigado por aspectos que remetem ao processo mecânico da escrita, como o uso de letras e sua organização em parágrafos, pontuação, hífen, diferentes letras, enfim, o que podemos chamar de padrão da escrita, um processo complexo para quem, há pouco descobriu que a escrita pode representar a fala (OLIVEIRA, 1986). Tudo isso, precisa ser ensinado, pois se trata de pôr em operação a forma como o sistema funciona, e que, por ser cultural, tem de ser organizados por regras.

A escrita em forma escolar deveria considerar o fato de que muito “antes que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita, já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita” (LURIA, 1988, p. 188).

Luria (1988) nos remete a concordar com os estudos que indicam que o início da dificuldade da aprendizagem da leitura e da escrita para a criança está centrado no momento em que ela vai à escola, pois é quando se depara com um sistema gráfico que

demanda a aprendizagem pela dimensão mecânica que, posteriormente, fornece elementos para a elevação da aprendizagem, agora no plano das funções psíquicas sobre o sistema.

Contudo, decorrente da dominação exercida pela classe dominante, aos filhos dos trabalhadores não são dadas oportunidades de ampliação do conhecimento, eles ficam à mercê das significações que até o momento tiverem construído, a partir das relações cotidianas. Para fundamentarmos nossos apontamentos sobre a limitação de conhecimento científico a que a classe trabalhadora é imposta, consideramos a análise que Gontijo (2001, p. 45) realizou a partir dos estudos de Marx. Afirma ela que:

[...] as condições concretas, nas quais os indivíduos constroem sua vida, têm dificultado a plena humanização, pois esse processo desenvolve-se sob relações de dominação, exclusão e alienação. Na escola, e no que se refere à apropriação da linguagem escrita, isso não é diferente.

Não é diferente porque, inserida em uma sociedade capitalista, a escola é e será dualista, uma escola para os dominantes e outra para os dominados. Na alfabetização, esse ensino dualista não é diferente, ele constituiu-se em um elemento central nas estratégias políticas para estabelecer o controle no seio da sociedade, e de forma implícita, como Graff (1994, p. 86) endossa, o ensino da alfabetização para a classe trabalhadora decorria da “necessidade de treiná-los para uma nova disciplina de trabalho”. Princípio que tende a camuflar a manutenção do sistema que desenvolve PP, em especial de formação de alfabetizadores, que são materializadas em programas de formação, numa tentativa de manter a hegemonia burguesa nessa fase inicial da escolarização.

Para analisarmos os debates sobre os programas de alfabetização e como eles estabelecem a formação do alfabetizador, apresentamos, no Capítulo II, uma análise sobre os programas de formação para alfabetizadores, realizados no período de 2000 a 2013. Apontamos seus respectivos fundamentos, objetivos e concepções, na tentativa de compreender a concepção de alfabetização presente nos seus materiais, para entender como se organizam os programas de formação de alfabetizadores e suas interferências na estruturação do PNAIC.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO, OS FUNDAMENTOS E A ORGANIZAÇÃO DO PNAIC

No decorrer da história da educação brasileira, a alfabetização foi se constituindo como o processo socialmente organizado e privilegiado que contribui, de maneira fundamental, para a inserção do sujeito na cultura letrada (GERALDI, 2006). Contudo, a simples inserção dos indivíduos nesse processo não possibilita sua aprendizagem de leitura e escrita, como sistema socialmente construído. Isso demanda um processo sistematizado de ensino, que considere as condições objetivas e específicas da alfabetização, para permitir um aprendizado potencializador do desenvolvimento do sujeito para a participação na cultura escrita.

Compreendemos que toda e qualquer organização do trabalho pedagógico do alfabetizador está intrinsecamente relacionada com uma opção política que envolve tanto uma concepção de linguagem, quanto de sua apropriação. Opção que influencia na formação dos alunos, pois todos os conteúdos, estratégias pedagógicas e materiais utilizados estão carregados de ideologias, em especial, de concepções de linguagem e de sujeitos que a escola pretende formar (GERALDI, 2006).

Com o objetivo de analisar a constituição, a organização e os fundamentos do PNAIC, num primeiro momento deste capítulo, analisamos os programas de formação do alfabetizador desenvolvidos entre 2000 e 2013, tomados como a gênese do PNAIC. Para isso, delineamos os parâmetros que os permeiam, seus objetivos, justificativas, finalidades, perspectivas e suas formas de operacionalização.

Ou seja, analisamos; alguns materiais de cursos de formação continuada de alfabetizadores que antecederam o PNAIC, a citar, o PROFA e o PRÓ-LETRAMENTO; a portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC e suas diretrizes gerais e, a partir dela, analisamos os vinte e quatro cadernos de formação que fundamentavam a proposta de ensino do Programa para os três primeiros anos iniciais do EF os cinco cadernos de sua orientação geral, a saber: *caderno de avaliação*, *caderno de apresentação*, *pacto livreto* e *caderno de formação de professores* do Programa no ano de 2013 com ênfase em linguagem.

Empreendemos esforços nas leituras desses materiais em três momentos. No primeiro momento, com o objetivo de analisar a constituição do PNAIC, estudamos os

materiais dos programas anteriores, estudo que foi organizado a partir de quatro subcategorias; público alvo, objetivo de ensino, objetivo de formação para alfabetizadores e concepção de alfabetização.

Para a análise da organização do PNAIC, analisamos os cinco cadernos de orientação, seguindo quatro subcategorias; concepção de alfabetização, concepção de formação de alfabetizadores, concepção de ensino e aprendizagem e objetivo fim da formação.

No terceiro e último momento, analisamos os fundamentos do PNAIC a partir de seus vinte e quatro cadernos de formação. Momento regido pela compreensão de três subcategorias; atividades de alfabetização, concepção de práticas, concepção de *sujeito* alfabetizado.

Diante dessas análises, elencamos quatro categorias que organizam e balizam este capítulo. São elas:

a) *A gênese do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, a qual apresenta a historicidade do PNAIC, suas relações com os programas PROFA e PRÓ-LETRAMENTO, seus objetivos, suas mudanças e as manutenções de princípios deles herdados.

b) *Direitos de aprendizagem*, categoria apresentada nos cinco cadernos de orientação do PNAIC, cujo objetivo, é apresentar aos alfabetizadores os direitos de aprendizagem da criança para cada um dos três anos do ciclo de alfabetização. Essa categoria nos possibilitou analisar quais são os conteúdos apresentados como fundamentais para alfabetização na proposta do PNAIC.

c) *Alfabetização Motivacional*, foi desenvolvida a partir da análise dos vinte e quatro cadernos de formação do PNAIC. Neles, foi possível destacar a alfabetização como um processo que deve ser desenvolvido pelos alfabetizadores com o princípio da motivação, na crença de que somente a partir dele é possível que ocorra a aprendizagem da criança. Essa categoria nos subsidiou na síntese sobre a concepção de alfabetização e de formação presentes no PNAIC.

d) *O lúdico como instrumento motivacional de aprendizagem*, nessa categoria, que também advém dos cadernos de formação do PNAIC, destacamos o lúdico, defendido pelo Programa, como instrumento essencial no processo de alfabetização, a estratégia que contempla a ideia de uma alfabetização motivacional, a qual desperta no aluno o interesse em aprender. A partir dessa categoria, concluímos nosso capítulo, apontando a relação do lúdico com a alfabetização numa perspectiva construtivista e

motivacional que, no III capítulo será discutida, a partir de nossa análise na perspectiva de uma alfabetização emancipatória, de base histórico-cultural.

2.1 A GÊNESE DO PROGRAMA NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

O PNAIC foi concebido e elaborado por uma equipe pedagógica coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Suas raízes estão no Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implantado em Sobral/Ceará em 2002, pelo então prefeito Cid Gomes (PSB/CE), ampliado para todo o estado do Ceará, em 2007, quando ele foi eleito Governador (CEARÁ, 2007).

O PAIC foi idealizado como condição de eliminação do analfabetismo escolar, mediante a constatação de que nenhum aluno do segundo ano do EF conseguia produzir um pequeno texto. A partir desse resultado, disseminou-se a ideia de que esse problema era retrato da insuficiência de conhecimentos sobre alfabetização na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, pois, segundo o documento que justifica a necessidade do programa, eles, em sua maioria, não possuíam um método para alfabetizar (CEARÁ, 2007).

No ano de 2007, o PAIC tornou-se prioridade do Governo Federal e passou a ser desenvolvido em parceria com municípios e estados. Com a finalidade de definir um tempo específico para a alfabetização e, com isso, buscar melhores resultados, o Decreto nº 6.094/2007 define, em seu inciso II do art. 2º, que é de responsabilidade dos entes governamentais “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007a). Ao se tornar um programa em nível nacional, passou a ser intitulado como Pacto *Nacional* pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC configura-se como uma Política educacional de investimentos na qualidade do EF, qualidade a ser alcançada com base na formação continuada dos alfabetizadores (BRASIL, 2012a).

Embora pareça ser um programa novo, o PNAIC é harmoniosamente articulado a outros programas governamentais de formação continuada que, principalmente a partir de 1990, tornaram-se PP nacionais fortalecidas, internacionalmente, pelos organismos multilaterais (SOARES, 2008). Organismos que estruturam as formações desencadeadas a partir de decretos, normas, entre outros documentos oficiais que se

manifestam como “padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades” (BRZEZINSKI, 1999, p. 81).

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) são exemplos de PP vinculadas aos organismos multilaterais que investem na capacitação docente visando à melhoria da educação no EF (DUARTE, 2010). Nacionalmente, esses programas são assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, a qual tem a incumbência de formular referências curriculares capazes de consolidar a concepção da educação básica como um processo contínuo e de qualidade que será garantido com base na execução de “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996a, p. 28).

São esses dois programas que constituem a base do PNAIC. Portanto, considerando as relações intrínsecas entre eles, cabe, na sequência, evidenciar como se constituem na política brasileira de formação de alfabetizadores, iniciando pela apresentação do PROFA.

2.1.1 Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores - PROFA

O PROFA foi um dos primeiros programas de formação de professores alfabetizadores da educação pública. Desenvolvido entre 2000 e 2001, pretendeu “ser o marco no desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao professor que alfabetiza” (MAZZEU, 2007, p. 93). Com essa pretensão, o Programa atingiu aproximadamente 100 mil alfabetizadores em quase todos os estados da Federação (GATTI, 2009).

Além da formação dos alfabetizadores, o Programa se preocupou com a formação dos professores formadores, pois ambos eram peças fundamentais para que atendesse as exigências do processo da formação e da alfabetização, qual seja, garantir o direito do aluno em aprender a escrever e a ler ainda nas séries iniciais do EF.

O Guia de Orientações Metodológicas Gerais (2001a), um dos documentos oficiais do PROFA, enuncia que:

Para assegurar esse direito aos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma

atuação compatível com as exigências ora colocadas. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação - os formadores - precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada (BRASIL, 2001, p. 16).

A qualificação adequada estaria fundamentada nos “processos de aprendizagem da leitura e da escrita e para a organização de situações didáticas de aprendizagem dos alunos pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL, 2001b, p. 6).

a) Fundamentos do PROFA

A formação pelo PROFA defendeu, teoricamente, a perspectiva construtivista, apresentada por Emília Ferreiro, que exerceu e ainda exerce um papel relevante no ensino de leitura e escrita e, metodologicamente, na resolução de problemas, metodologia que remete a um ensino técnico (MORTATTI, 2000).

Para Becalli (2007), o PROFA foi implantado, seguindo a mesma proposta dos Parâmetros em Ação¹⁶, uma forma “curativa” e superficial dos problemas que envolvem a formação de alfabetizadores. Em ambos os programas, a totalidade dos problemas foi ignorada, o principal objetivo centrava-se na resolução momentânea, as causas dos problemas eram desconsideradas (BECALLI, 2007).

A concepção de *resolução de problemas*, carro chefe do PROFA, para a formação do alfabetizador, busca fundamentos na teoria da *formação por competência* advinda dos estudos de Perrenoud (2000), que classifica e apresenta a *família* composta por dez competências que um bom professor precisa desenvolver.

- 1- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- trabalhar em equipe;
- 6- participar da administração da escola;
- 7- informar e envolver os pais;
- 8- utilizar novas tecnologias;
- 9- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000,

¹⁶ O projeto Parâmetros em Ação foi criado com a pretensão de aprofundar o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se constitui num conjunto de documentos publicados pelo MEC, no ano de 1997, “com a finalidade de estabelecer as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e, desse modo, funcionar como eixo norteador do trabalho do professor nas diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino no País” (BECALLI, 2007, p. 105).

p.15).

A partir do desenvolvimento dessas competências, que substituem os conteúdos, acreditava-se que o fracasso escolar chegaria ao fim, pois o alfabetizador estaria preparado para “fazer melhor” seu trabalho no ensino inicial da leitura e da escrita. Conforme é destacado no caderno de orientação intitulado de Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

O preparo do professor alfabetizador requer a construção de **competências profissionais** para ensinar a ler e escrever. Ainda que possam ter valor em si mesmos por serem saberes relevantes, os conteúdos da formação do professor que terá a tarefa de alfabetizar, pouco contribuirão, do ponto de vista profissional, se não favorecerem a construção dessas competências. O critério básico de seleção dos conteúdos da formação de professores alfabetizadores, portanto, é a possibilidade de contribuir **para um fazer melhor**, no que se refere ao ensino inicial da leitura e da escrita (BRASIL, 2001b, p. 9, grifos nossos).

No âmbito dessa formação, o *saber fazer* passa a sobrepor qualquer outra forma de conhecimento, o importante é resolver os problemas, o que não possibilita aos sujeitos a conquista da própria autonomia intelectual, mas propõe que eles executem práticas voltadas para o desempenho pragmático e quantificável (DUARTE; MARTINS, 2010).

A respeito da não condição de autonomia intelectual, vale retomar os estudos de Frigotto (2004), principalmente, quando apresentam que, no conceito de resolução de problemas, que percebemos impregnado nessa e em outras propostas de formação continuada, não há preocupação com a universalidade, singularidade e a particularidade dos problemas. Acaba tornando-se uma formação pragmática que, em geral, está ligada às novas demandas para atender o mercado de trabalho. Nesse tipo de formação, os professores não precisam pensar de forma orientada e geradora de conhecimento, mas, somente na perspectiva de desenvolver competências e habilidades para formar sujeitos a um determinado projeto social, no caso, o projeto liberal, na experiência do capitalismo.

b) Organização da formação no PROFA

Como tentativa de garantir que a *Família* de competências fosse desenvolvida por todos os alfabetizadores, a formação do PROFA foi estruturada com a duração de

160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinados à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal¹⁷ (BECALLI, 2007).

Para isso, um professor da rede municipal foi escolhido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de cada município para participar dos encontros nas universidades parceiras. Ele seria o multiplicador do saber e denominado como formador.

Nesse programa, optamos por chamar de formador o coordenador dos grupos de formação de professores: a razão não é o fato de considerarmos que todos os profissionais que assumem essa função estarão de imediato, completamente preparados para desempenhar o papel de formadores, mas sim que, dada a natureza do Curso, se trata de uma função que coloca ao formador esse papel (BRASIL, 2001b, p. 3).

Após a formação nas universidades, o professor formador reunia-se com os demais alfabetizadores da rede e *reproduzia* o que havia aprendido. Para não se esquecer das instruções, o formador planejava e averiguava com antecedência todas as atividades destinadas àquele momento de formação.

Essas atividades encontravam-se nos módulos do PROFA, por isso deveria o formador, segundo os documentos, “ler, cuidadosamente e com antecedência, todo o Módulo do Curso e estudar a fundo a Unidade que vai ser desenvolvida, pois sua realização implica preparar material escrito, realizar as atividades, providenciar equipamentos etc.” (BRASIL, 2001b, p. 5).

c) Os materiais do PROFA

Três eram os módulos que formavam os materiais para a formação do Programa. Com objetivos específicos, cada um deles visava ao avanço das competências necessárias para alfabetizar.

O Módulo 1 [...] O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a **aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita**. No Módulo 2 são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto. O Módulo 3 também tem

¹⁷ Estudos e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao professor formador, tendo em vista a avaliação.

como foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização (BRASIL, 2001b, p. 13, grifos nossos).

Podemos destacar, mediante apresentação dos módulos, que a alfabetização é considerada o resultado de um processo de construção conceitual elaborado pelo aluno com relação à escrita, o que desvincula o ensino, intencional, como processo essencial para o resultado da aprendizagem.

Além dos módulos, vídeos que documentavam as atividades de alfabetização repassadas pelas Universidades aos Formadores, uma espécie de “reforço” para que o formador não se esquecesse de repassar nada aos alfabetizadores, acompanham os materiais. “A partir dessas considerações, percebemos que as orientações dadas no material revelam um discurso que orienta o formador para seguir na íntegra o que foi planejado e limita a possibilidade de alterações” (BECALLI, 2007, p.151).

d) Operacionalização da formação do PROFA na escola

Na escola, durante os encontros de formação, eram discutidas e planejadas, com base no módulo estudado, situações de aprendizagem com foco na resolução de problemas, pois se acreditava que essa metodologia seria a possibilidade de resolver o persistente fracasso escolar na alfabetização.

Duarte (2001) alerta que essa metodologia transfere ao professor a condição de alguém que acompanha o desenvolvimento e aprendizagem sem interferir no processo de construção e descoberta dos conhecimentos, apenas um ator que possibilita que o aluno resolva os problemas construídos em atividades pontuais.

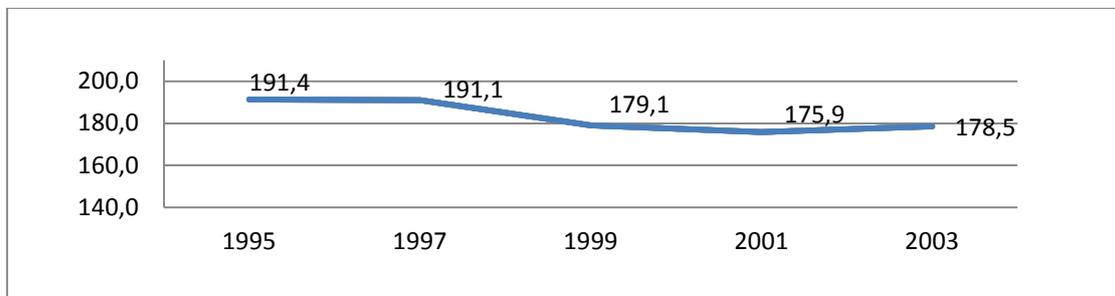
e) Resultados e encerramento do PROFA

No ano de 2003, após a execução do PROFA, o MEC verificou os resultados do programa. Para a verificação¹⁸, utilizou os índices apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituições que realizaram e aplicaram a Prova

¹⁸ É aplicada uma avaliação para os alunos que estão concluindo a 4ª série do EF. Os critérios para análise dos resultados são as notas que os alunos atingem na avaliação, posteriormente comparadas com os índices de reprovação da série.

Brasil¹⁹ para a quarta e oitava séries, no ano de 2004. A verificação apontou os resultados apresentados no gráfico 1 seguinte:

GRÁFICO 1. Média de desempenho em Língua Portuguesa na 4^o série do Ensino Fundamental da Região Sul - 1995/2003



Fonte: MEC/Inep/Saeb (BRASIL, 2004). Dados organizados pela autora.

Embora o gráfico aponte que, do período de 1995 a 2003, os índices apresentam quedas, o Ministro da Educação da época destacou-os como positivos e afirmou que “é preciso dar continuidade às políticas de qualidade que vinham dando resultados, como os programas de treinamento de professores (Parâmetros em Ação e o PROFA)” (SOUZA, 2003). E, dando continuidade a seu posicionamento, o Ministro justifica que:

A melhoria nos índices de repetência se verificou, nesse mesmo período (1995-2002), juntamente com uma elevação também muito expressiva em todos os indicadores de qualidade da educação básica, desde a formação dos professores até a disponibilidade de livros para as bibliotecas, passando pela qualidade das escolas. Nada disso foi obra do acaso. As políticas foram claras e sua execução, controlada com esmero. A definição dos Parâmetros Curriculares, a ênfase nos programas de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), atenção ao livro didático, cuja entrega costumava atrasar meses e passou a chegar às escolas antes do início das aulas - agora avaliado e com garantia de qualidade -, são apenas alguns exemplos de ação que contribuem para melhorar os indicadores de qualidade (SOUZA, 2003, s/p.).

¹⁹ Para ao aluno do 4^o ano do EF a prova é denominada Provinha Brasil, para os do 8^o ano é a Prova Brasil. Em nossa pesquisa unificamos o termo e utilizamos Prova Brasil, pois mediante análise, em ambas as provas o objetivo, a estrutura e a fundamentação são iguais. Destacamos que nessa avaliação os estudantes respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura e na matemática. A partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas (BRASIL, 2004). O gráfico aponta resultados da região sul, escolhido por se tratar da região do município delimitado para a pesquisa.

Mesmo apontado como positivo, algumas parcerias entre o Governo, Universidades e Secretarias municipais que mantinham o PROFA em execução foram finalizadas no término de 2002, outras secretarias o mantiveram em funcionamento devido a investimentos e comprometimento das prefeituras, governos estaduais e das Universidades, mas, no ano seguinte, em 2003, o Programa foi encerrado (BRASIL, 2005).

2.1.2 Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- PRÓ-LETRAMENTO

Como continuidade do Programa anterior e, também, numa tentativa de melhorar os índices, no ano de 2005, o MEC, lançou mais um Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do ensino Fundamental, conhecido como o PRÓ-LETRAMENTO (BRASIL, 2005).

O novo Programa almejava “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do EF de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores” e, assim, melhorar os índices nas avaliações nacionais (BRASIL, 2005, p. 6).

No mesmo momento em que o Programa foi lançado, ocorrem a reestruturação e a ampliação do EF. Assim, o Programa já foi estruturado e articulado à mudança. Enquanto o tempo para cursar o EF se amplia para nove anos, ampliação garantida pela Lei 11.274/06, o PRÓ-LETRAMENTO tornou-se uma estratégia para ampliação das condições de domínio da leitura e da escrita (BRASIL, 2006a).

No ano de 2004, ano seguinte do término do PROFA e antecessor do início do PRÓ-LETRAMENTO, visando a fortalecer as parcerias em prol do novo Programa, organizou-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica²⁰, expandiu-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), garantiu-se o suporte da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação a Distância (SEED), das Universidades e dos sistemas de ensino estaduais e municipais, integrados à Rede (GATTI, 2009).

²⁰Criada em 2004, “a Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais, em diferentes níveis” (GATTI, 2009, p.202).

a) Fundamentos do PRÓ-LETRAMENTO

Na prática, a formação do PRÓ-LETRAMENTO se iguala à formação do PROFA, porém, sua fundamentação teórica apresentou *tentativas* de distanciamento do construtivismo, quando assume a alfabetização na perspectiva do letramento (ALFERES, 2009). O que difere a teoria construtivista de uma alfabetização na perspectiva de letramento são as práticas pedagógicas, ou seja, as diferenças se apresentam na forma prática de trabalho. Contudo, podemos destacar que os fundamentos teóricos continuaram os mesmo de base construtivista.

Na primeira, as práticas centram-se na criança, concebendo como princípio da alfabetização as capacidades individuais sobre a leitura e a escrita. A segunda, busca a aproximação do social no processo de alfabetização, porém, com a mesma individualidade, ou seja, cada criança tem sua autonomia de aprendizagem a partir do seu meio social, porém com as significações elencadas por ela própria em suas práticas cotidianas (SOARES, 2004).

Essa tentativa de mudança teórica, de acordo com Martins (2010), ficou camuflada pelo modelo teórico do *professor reflexivo*. Para a autora, na alfabetização, esse modelo corresponde a uma proposta de que o alfabetizador inicie sua ação a partir dos fatos apresentados pelas crianças. Sob essa ótica, a prática bastaria para a construção do saber docente.

Para Alferes (2009), essa camuflagem não possibilitou o afastamento do Estado neoliberal e suas interferências na educação, porque a preocupação central foi a organização da formação do professor no sentido de oferta, mas suas fundamentações teóricas continuaram as mesmas estabelecidas em outros governos. Isso fecha caminhos para a conquista de uma educação comprometida com a transformação social, o que conduziria a uma formação emancipatória.

b) Organização da formação no PRÓ-LETRAMENTO

A coordenação geral do Programa ficou a cargo do MEC, porém foram as Universidades²¹ as “responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para

²¹ Instituídas como Centros de formação após assinatura de convênio com o MEC, regulamentado pelo Edital 01/2003-SEIF/MEC. As Universidades que integravam a rede nesse período eram a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual

os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas” (BRASIL, 2007b, p.5). A partir das parcerias, foi estabelecido, para base do detalhamento do programa, o Guia Geral, documento com explicações do seu funcionamento.

Além das entidades parceiras, o Programa teve seus atores, o formador dos alfabetizadores, chamado de orientador de estudos/tutor, o professor/alfabetizador cursista, o coordenador geral e o formador dos professores tutores, estes últimos com vínculo nas universidades. Esses participantes são caracterizados pela proposta da seguinte maneira:

- *Professor cursista*, com vínculo no sistema de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental e cadastrado no censo²² no ano anterior. Suas responsabilidades:

[...] reunir-se com o tutor, semanal ou quinzenalmente, para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações. O cursista também deverá realizar as atividades, inclusive as que se referem a leituras e tarefas propostas, no formato presencial (BRASIL, 2007b, p.3).

- *Professor orientador de estudos*: ser efetivo na rede pública de ensino, ter formação superior e não receber outras bolsas de estudo²³. Estava entre suas responsabilidades:

- participar das atividades de formação de tutores;
- acompanhar a frequência, organizar e dinamizar as turmas, nos horários presenciais;
- manter plantão para esclarecimento das dúvidas;
- fazer relatórios sobre as turmas e encaminhá-los aos Centros; e,
- buscar com o formador esclarecimentos sobre dúvidas e questões trazidas pelos professores e sobre as quais necessite de orientação (BRASIL, 2007b, p. 3).

- *Coordenador geral do programa*: atuar na Secretaria Municipal de Educação, possuir nível de graduação e realizar as atividades de:

[...] • acompanhar e dinamizar o Programa, na instância de seu

de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (BRASIL, 2003).

²² Censo é uma pesquisa que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no País.

²³ O pagamento de bolsas de estudo para o professor orientador-tutor é legalizada pela Lei nº 11273, de fevereiro de 2006 e pela Lei nº 11502, de julho de 2007 (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2007c).

município;

- participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades;
- prestar informações sobre o andamento do Programa no município;
- subsidiar as ações dos tutores;
- tomar decisões de caráter administrativo e logístico;
- garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa (BRASIL, 2007b, p. 3).

- *Formador de professor orientador/tutor*: ser um professor ou aluno do curso de mestrado ou doutorado de uma universidade que esteja vinculada à Rede. Suas responsabilidades:

- participar da preparação da formação dos orientadores/ tutores, com o Centro/ Universidade;
- ministrar o curso de preparação dos orientadores/tutores;
- organizar os seminários ou encontros com os orientadores/tutores para acompanhamento e avaliação do curso, nos locais definidos;
- manter um plantão de apoio aos orientadores de estudos/ tutores;
- analisar com os orientadores de estudos/tutores os relatórios das turmas e orientar os encaminhamentos (BRASIL, 2007b, p. 3-4).

c) Materiais do PRÓ-LETRAMENTO

Numa Política de formação, um conjunto de materiais, especialmente didáticos, visa a apresentar aspectos essenciais de seus conteúdos, suas concepções, fundamentações e objetivos. Além desses aspectos, os materiais apontam as contribuições teóricas e metodológicas para as práticas pedagógicas. No PRÓ-LETRAMENTO, esse conjunto é composto por um Guia Geral, sete fascículos para os estudos com os alfabetizadores, um fascículo para o tutor e um fascículo complementar, materiais que estão detalhados no quadro 1.

QUADRO 1. Fascículos do PRÓ-LETRAMENTO

Fascículo	Assuntos abordados
Tutor	Contribuir para o desenvolvimento de seu trabalho na condição de formador. Prepará-lo para a resolução de problemas.
Alfabetizadores I	Conceitos de alfabetização
Alfabetizadores II	Instrumentos e procedimentos na avaliação
Alfabetizadores III	Organização do tempo para o trabalho na alfabetização
Alfabetizadores VI	Importância da Biblioteca e das aulas de leitura
Alfabetizadores V	Jogos e brincadeiras
Alfabetizadores IV	Livros didáticos
Alfabetizadores VII	Características do texto oral
Complementar	Processo de ensino e aprendizagem da língua escrita

Fonte: MEC/SEB/SEED (BRASIL, 2007b). Dados organizados pela autora.

d) Operacionalização da formação do PRÓ-LETRAMENTO

Os encontros de formação de alfabetizadores com o tutor reservava para o primeiro momento uma socialização de experiências com a temática do fascículo que seria estudado naquele encontro. Após a socialização de experiências, o tutor conduzia a leitura e a discussão do fascículo. O último momento estava reservado para a elaboração de atividades e o planejamento de ações futuras.

Essas atividades eram postas em *prática* pelo alfabetizador, com seus respectivos alunos e, na sequência ele deveria registrar destaques da atividade, apontando aspectos positivos e negativos, que seriam discutidos no próximo encontro (BRASIL, 2007b).

e) Resultados do PRÓ-LETRAMENTO

Assim como no PROFA, o MEC analisou os resultados do PRÓ-LETRAMENTO mediante a Prova Brasil, aplicada para alunos do 4º ano do EF, no ano de 2005. Com base nessas avaliações do SAEB, apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e divulgadas pelo INEP, identificou como resultado um lento desenvolvimento da educação pública nos anos iniciais do EF, cujo score passou de 4,2 para 4,6.

A partir desses resultados, em julho de 2012, com a portaria nº 867, o governo lançou uma nova proposta, concretizada na ideia de um Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Com ele, objetiva alfabetizar as crianças, no máximo, até aos oito anos de idade e ao final do terceiro ano do EF (BRASIL, 2012a).

2.2 A CARACTERIZAÇÃO DO PNAIC

Tendo em vista nossos objetivos, nesta pesquisa, de *analisar as concepções e fundamentos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória*, pretendemos, de início, compreender seus fundamentos e particularidades. Assim, neste item, descrevemos o PNAIC, com o intuito de evidenciar suas características, especificamente, seus objetivos, justificativas, finalidades, perspectivas teóricas e concepção de alfabetização. Tais elementos nos possibilitarão

analisar os fundamentos e as concepções de alfabetização proposta pelo Programa e seus desdobramentos na perspectiva de possibilitar uma alfabetização emancipadora.

O PNAIC é considerado uma PP de formação, materializada no terceiro Programa de iniciativa do MEC para a formação de alfabetizadores, com o intuito de melhorar os índices da alfabetização nacional. Para Frade (2012), o PNAIC é um Programa do governo brasileiro, de continuidade à formação de alfabetizadores, que teve início com o PROFA em 2001, continuou com o PRÓ-LETRAMENTO, em 2005 visando, assim como seu antecessor, à qualificação e fortalecimento da educação.

2.2.1 Organização do PNAIC

O PNAIC expressa a meta apresentada no Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, legalizada pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, “Art. 2º, inciso II- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferido os resultados por exames periódicos específicos” (BRASIL, 2007a, p. 1).

Para dar conta do objetivo proposto, o Programa recebe recursos técnicos e financeiros do município, do estado e da união. Apoios legitimados pela medida provisória nº 586 convertida em Lei nº 12.801, em 24 de abril de 2013, como estabelecido no documento *Conversão da Medida Provisória nº 586, de 2012*. Apoios que garantem a execução do Programa.

O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ocorrerá por meio de: I- suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e II- reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013a, p.1).

Assim, fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fornecer todo apoio, seja ele com profissionais ou com materiais pedagógicos. Para organizar a distribuição desses apoios, materializados em recursos financeiros, o Programa segue o que está descrito na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudos e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvida pelo Ministério da Educação, inclusive na

modalidade à distância, que visem: II- à formação continuada de professores da educação básica. [...] §1º poderão candidatar-se às bolsas de que trata o caput deste artigo os professores que: I- estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino (BRASIL, 2006b).

A Lei nº 11.273, que dispõe sobre a organização do apoio financeiro, refere-se a todos os programas de formação e pesquisa, inclusive em todos os níveis de ensino da rede pública. Por isso, houve a necessidade de especificar a administração do recurso destinado ao Programa, o que foi estabelecido pela Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, a qual define os profissionais da educação com direito à concessão de bolsas, quais sejam, aqueles que exercem as seguintes funções:

Art. 4º [...] I- coordenador-geral da IES; II- coordenador-adjunto junto a IES; III- supervisor junto a IES; IV- formador junto a IES; V- coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; VI- orientador de estudo; e VIII- professor alfabetizador (BRASIL, 2012c, p.1).

Os valores das bolsas estão elencados na Portaria de número 90, de 6 de fevereiro de 2013, da seguinte forma:

Art. 1º Fica definido o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I- R\$ 200 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador; II- R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o orientador de estudo; III- R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distritos Federais e municípios; IV- R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior; V- R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior; VI- R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e VII- R\$2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior (BRASIL, 2013b, p.1).

Todos os investimentos ficariam a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas, com uma nova Resolução, a de nº 12, de 8 de maio de 2013, os recursos foram alocados diretamente do orçamento das instituições e convênios, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do PAR (BRASIL, 2013c).

Em meio às especificidades de regulamentações do PNAIC, entre elas investimentos de recursos técnicos e financeiros, entram em cena os agentes da formação que acompanham o processo e que estão descritos na Resolução nº 4, de 27 de

fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013a).

Art. 6º São agentes da formação Continuada de Professores Alfabetizadores; I- Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC); II- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); III- instituições de ensino superior (IES); IV- secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2013a, p.3).

Fica a cargo da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação-SEB/MEC, juntamente com as IES, decidir os conteúdos das formações dos professores articulando parcerias para a formação do orientador para que, posteriormente, ele possa orientar a formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2013a).

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm como responsabilidades realizar a gestão da formação, ministrar a formação dos orientadores de estudo, além de relatar para a SEB/MEC, por meio do SisPacto²⁴, informações sobre as formações, como a avaliação, a presença e a atualização de informações pessoais dos sujeitos envolvidos (BRASIL, 2013a).

Secretarias de Educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios têm as responsabilidades de gerenciar e monitorar a implantação do PNAIC, definir o coordenador e os orientadores locais das ações do Programa, além de garantir a participação dos professores alfabetizadores sem prejuízos da carga horária em sala de aula e custeando, se necessário, hospedagens, alimentação e deslocamento (BRASIL, 2013a).

Para isso, o PNAIC está organizado em quatro Eixos²⁵ apresentados no documento *Pacto-Livreto*. No Eixo I, encontra-se a *formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo*, com dois anos presenciais, “com carga horária de 120 horas por ano, com base no Programa PRÓ-LETRAMENTO, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas” (BRASIL, 2012e, p. 12).

Esse eixo é conduzido pelos orientadores de estudos, os professores da rede que receberão um curso específico com 200 horas de duração por ano, “ministrado por universidades públicas. É recomendado que os orientadores de estudos sejam selecionados entre a equipe de tutores formadores pelo PRÓ-LETRAMENTO no

²⁴ SisPacto é o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013a).

²⁵ Esses eixos organizam a proposta de formação do PNAIC.

município ou estado” (BRASIL, 2012d, p. 12).

No eixo II são apresentados os *materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais*, formados por livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e respectivos manuais do professor. “[...] jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. [...] muda também a quantidade de materiais entregues às escolas [...] calculados por número de turmas de alfabetização” (BRASIL, 2012d, p. 13).

As *avaliações sistemáticas* são tratadas no eixo III, que é organizado por três tipificações de avaliação. A primeira faz referência à avaliação processual, realizada pelo alfabetizador com o aluno, a segunda articula a avaliação ao sistema informatizado da Prova Brasil, aplicada no início e no final do 2º ano, o que possibilitará, de acordo com o documento, que os professores e os gestores analisem “de forma agregada essas informações e adotem eventuais ajustes” (BRASIL, 2012d, p. 13). O terceiro componente é a aplicação de uma avaliação externa universal, estruturada pelo INEP, aos alunos concluintes do 3º ano, “visando auferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes programar medidas e políticas corretivas” (BRASIL, 2012d, p. 13).

O eixo IV dispõe sobre a *gestão, controle social e mobilização*, ou seja, um nível hierárquico de estruturação do PNAIC, denominado pelo documento de “instâncias”. Formam as instâncias os seguintes grupos, I- Comitê Gestor Nacional; II- Coordenação Nacional de cada estado; III- Coordenação estadual, responsável pela implantação e monitoramento para o município; IV- Coordenação municipal, monitoramento da aplicação das ações do PNAIC na rede municipal (BRASIL, 2012d).

As descrições apresentadas são de base legal, administrativa-estruturante do PNAIC, vistas como necessária para entendermos qual concepção de alfabetização permeia os materiais do Programa de formação do alfabetizador e quais os conhecimentos necessários aos alunos e alfabetizadores para a efetivação da proposta de alfabetização em três anos.

O Programa conta com um quadro de direitos de aprendizagem que objetiva articular os eixos norteadores da formação com os eixos norteadores do ensino e aprendizagem, o que denominamos, neste estudo, de eixos pedagógicos.

2.2.2 O processo educativo sob os moldes dos direitos de aprendizagem do PNAIC

O PNAIC estabelece um ciclo para que ocorra a alfabetização, um período de três anos, a iniciar no primeiro ano e a findar no terceiro do EF. Com a intenção de organizar o trabalho pedagógico, para a finalidade de efetivar tal objetivo, um conjunto de *direitos de aprendizagem* foi elaborado.

Os direitos foram organizados em unidades sistematizadas nos cadernos de formação. Nesses cadernos estão apresentados os direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo. Podemos apontar que esses direitos tratam dos conhecimentos que a criança precisa aprender a cada ano. Isso organiza as práticas pedagógicas do alfabetizador que ao verificar quais direitos ainda não foram apropriados pelas crianças, estabelece em seus objetivos o trabalho com esses direitos.

Os direitos de aprendizagem não foram organizados pelos alfabetizadores, mas por autores que atuam como docentes nas universidades parceiras do PNAIC. No quadro 2. Autores dos direitos de aprendizagem, apresentamos as contribuições e os autores de cada unidade.

QUADRO 2. Autores dos direitos de aprendizagem

Unidades	Contribuições	Autores ²⁶
1	Teorias e Experiências práticas	Cinquenta (51) autores contribuíram, entre eles vinte e quatro (24) alfabetizadores que são citados nas unidades e contribuem com experiências de práticas de alfabetização e outros vinte e seis (26) autores que trazem contribuições teóricas.
2	Teóricas	Adriana M. P. da Silva
3	Teóricas	Não apresenta os autores
4	Teóricas	Rosinalda Teles
5	Teóricas	Francimar Martins Teixeira; Ana Beatriz Gomes Carvalho
6	Teóricas	Francimar Martins Teixeira; Ana Beatriz Gomes Carvalho
7	Teóricas	Não apresenta os autores
8	Teóricas	Não apresenta os autores

Fonte: Brasil (2012j). Dados organizados pela autora.

Os direitos de aprendizagem são organizados em seis Eixos²⁷, oralidade, leitura, produção de textos escritos que se divide em dois, o primeiro se relaciona com a escrita gráfica e a estrutura do texto, e o segundo com as relações sociais da escrita, e, por fim, a *análise linguística* que também se divide em dois eixos, o primeiro é a análise linguística discursiva, textual e normativa, e o segundo é a análise linguística da

²⁶ Analisamos todas as unidades de cada um dos três anos que compõem o ciclo de alfabetização, e em todos os anos, na mesma unidade apresentada de forma numérica, os autores se repetem, por isso, não apresentamos o ano, apenas as unidades e os autores.

²⁷ Esses são os eixos pedagógicos do PNAIC, relacionados às habilidades e competências desejadas a serem desenvolvidas nas crianças.

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Cada eixo pedagógico tem um conjunto de direitos de aprendizagem que devem ser consolidadas.

Eixo I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

Eixo II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.

Eixo III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

Eixo IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

Eixo V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.

Eixo VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros. (BRASIL, 2012f, p. 36-39).

a) Objetivos dos Eixos pedagógicos:

Eixo I: compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Eixo II: apreciar e compreender textos do universo literário considerando a imaginação e os múltiplos sentidos que o leitor pode conceder à leitura.

Eixo III: apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Eixo IV: compreender e produzir textos de origem escolar e não escolar, científico e cotidiano.

Eixo V: participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão acerca de temas sociais como notícias, reportagens, entre outros.

Eixo VI: produzir e compreender textos orais e escritos sobre valores e comportamentos sociais (BRASIL, 2012f).

Esses direitos permeiam todos os materiais da formação do PNAIC e são considerados nucleares para o ensino da alfabetização. Por isso, fundamentais na formação de quem alfabetiza.

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas [...] (BRASIL, 2014, p.1).

Os conteúdos definidos foram articulados aos SEA que rege os direitos de aprendizagem usados para facilitar o trabalho do alfabetizador, principalmente no momento de avaliar quais foram os direitos consolidados por seus alunos. Para isso, criaram-se três conceitos avaliativos, esses representados pelas letras I, A e C. A letra I é utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser *introduzido* no ano indicado, a letra A indica que a ação educativa deve garantir o *aprofundamento*, e a letra C indica que a aprendizagem deve ser *consolidada* no ano indicado.

Apresentamos nos Quadros de 3 ao 7, os *Direitos de Aprendizagem* para cada Eixo pedagógico do PNAIC, com seus respectivos conceitos avaliativos. No quadro 3. Direitos de Aprendizagem da Oralidade, apresentamos os direitos de aprendizagem, específicos da oralidade, seus objetivos, os conhecimentos abordados e os conceitos que orientam a prática do alfabetizador.

QUADRO 3. Direitos de Aprendizagem da Oralidade

Oralidade	1 ano	2 ano	3 ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de 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

Fonte: Brasil (2012j, p.33). Dados organizados pela autora.

Esses direitos de aprendizagem, conforme a documentação do PNAIC,

específicos da oralidade, tendem a desenvolver na criança a competência discursiva oral em diferentes contextos sociais e, para isso, as atividades pedagógicas são possibilidades de proporcionar à criança o conhecimento “sobre as regras de convivência e de comportamento segundo as quais os espaços sociais estão organizados”. Isso significa que a criança adequa sua linguagem ao contexto em que está inserida e, para isso, o alfabetizador atua sobre as atividades sistemáticas que envolvem os diferentes gêneros orais, como exemplo, as atividades de “apresentação de trabalhos, participação em entrevistas, contações de história” entre outros (BRASIL, 2012k, p.11).

No quadro 4, apresentamos os direitos de aprendizagem, específicos da leitura, seus objetivos, os conhecimentos abordados e os conceitos que orientam a prática do alfabetizador.

QUADRO 4. Direitos de Aprendizagem da Leitura

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

Fonte: Brasil (2012j, p.31). Dados organizados pela autora.

Segundo a proposta, os direitos de aprendizagem apresentados do Eixo da Leitura objetivam que as práticas de alfabetização possibilitem à criança o contato com experiências de leituras sociais, atividades que se aproximam às práticas sociais do letramento e desenvolvam habilidades como: “(i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos” (BRASIL, 2012k, p.8).

Em relação à aprendizagem da oralidade e da leitura, no quadro 5, Direitos de Aprendizagem de Produção de Textos escritos, apresentamos os direitos de aprendizagem, específicos da produção, do planejamento, da revisão e da organização da escrita textual.

QUADRO 5. Direitos de Aprendizagem de Produção de Textos Escritos

Produção de textos escritos	1 ano	2 ano	3 ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de 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 da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	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

Fonte: Brasil (2012j, p. 32). Dados organizados pela autora.

A escrita de textos no processo de alfabetização é associada à produção de um texto, em geral, narrativo, porém, a proposta do PNAIC entende que a produção de textos vai além dessa constatação, por isso, esses direitos de aprendizagens são apresentados aos alfabetizadores como possibilidades de planejarem suas práticas num viés diversificado de escrita de textos, considerando o princípio de que a criança precisa, primeiramente, “escrever do jeito que acha que é”, uma maneira de incentivá-la

a buscar estratégias para colocar no papel o que quer informar ao seu leitor” (BRASIL, 2012k, p. 11).

A concepção implícita nesse eixo se articula com princípio do construtivismo, quando a criança é o a gente de seu conhecimento, que busca a partir dos saberes advindos das relações que estabeleceu fora da escola, como o princípio e o fim da aprendizagem do texto. Saberes que estabelecem os ideais normativos do texto que se relacionam com os direitos de aprendizagem da linguística apresentados no quadro 6. Direitos de Aprendizagem da Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

QUADRO 6. Direitos de Aprendizagem da Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	1 ano	2 ano	3 ano
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 causalidade.	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 grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando 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 de 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	

Fonte: Brasil (2012j, p. 34). Dados organizados pela autora.

Discursividade, textualidade e normatividade são elementos essenciais na

alfabetização, pois possibilitam que a criança aprenda a usar a língua em diferentes contextos sociais, respeitando suas normativas gramaticais. Dessa forma, os direitos de aprendizagem apresentados nesse Eixo, salientam a importância de práticas de alfabetização que considerem a perspectiva do letramento, para que, além dos códigos e das normativas gramaticas, a criança aprenda a “ler e produzir textos com autonomia” (BRASIL, 2012j, p.22).

Contudo, para a criança aprender a escrever com autonomia, ela precisa dominar o SEA. No quadro 7. Direitos de Aprendizagem da Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, apresentamos os direitos de aprendizagem que, de acordo com a proposta do PNAIC, possibilitariam à criança a autonomia de escrita.

QUADRO 7. Direitos de Aprendizagem da Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	1 ano	2 ano	3 ano
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 de 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 grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Brasil (2012j, p.35). Dados organizados pela autora.

Nesse Eixo, ocorre a articulação de todos os outros, pois, no processo de análise linguística sobre a apropriação do SEA, faz-se necessário que ocorram reflexões sobre a língua e seu funcionamento normativo gramatical, reflexão que ocorre correlacionada

ao desenvolvimento das habilidades da linguagem oral, escrita e da leitura. “Na prática, a apropriação do sistema alfabético pode se dar por meio de jogos, atividades lúdicas, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas” (BRASIL, 2012k, p. 12).

A definição de “direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado” (BRASIL, 2012j, p.22). Esses direitos estão apresentados nos Eixos pedagógicos, organizados metodologicamente em atividades que compõem as oito unidades²⁸ para cada ano do ciclo, o que totaliza vinte e quatro cadernos, oito unidades para a alfabetização no campo e uma para a Educação Especial (BRASIL, 2012d).

2.2.3 Alfabetização motivacional nas unidades de formação organizadas pelo PNAIC

A formação do PNAIC é norteada por unidades de formação chamadas também de cadernos de formação. Essas unidades são elaboradas por trinta e um (31) profissionais²⁹ vinculados às Universidades parceiras do PNAIC e que atuam em grupos de pesquisa com temáticas relacionadas à linguagem.

Nesta pesquisa, analisamos as unidades dos três primeiros anos do EF em Língua Portuguesa, organizadas de forma a atender aos direitos de aprendizagem dos Eixos pedagógicos. Essas unidades são apresentadas nos Quadros 8 e 9.

²⁸ Em nossa pesquisa, atemo-nos a descrever somente as vinte e quatro unidades que são utilizadas no ciclo de alfabetização, ou seja, nos 1º, 2º e 3º anos.

²⁹ No Anexo II “Caracterização dos autores das unidades do PNAIC”, é apresentado um quadro com o nome dos autores, o ano do ciclo que publicou textos nas unidades, a formação e a atuação profissional. Também são apresentadas as Universidades a que estes autores são vinculados.

QUADRO 8. Temáticas das unidades da alfabetização em Língua Portuguesa

1º ANO			
UNIDADES	TEMÁTICAS		
1	CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: concepções e princípios	48pg	12h
2	PLANEJAMENTO ESCOLAR: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa	48pg	8h
3	APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	48pg	8h
4	LUDICIDADE NA SALA DE AULA	48pg	12h
5	OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO	48pg	12h
6	PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO: integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas	48pg	12h
7	ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: diferentes percursos, direitos iguais	48pg	8h
8	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM	48pg	8h
2º ANO			
UNIDADES	TEMÁTICAS		
1	CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	48pg	12h
2	A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	48pg	8h
3	A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	48pg	8h
4	VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS	48pg	12h
5	O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA	48pg	12h
6	PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO COM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO	48pg	12h
7	A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	48pg	8h
8	REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças	48pg	8h
3º ANO			
UNIDADES	TEMÁTICAS		
1	CURRÍCULO INCLUSIVO: o direito de ser alfabetizado	48pg	12h
2	PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO	48pg	8h
3	O ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: consolidando os conhecimentos	48pg	8h
4	VAMOS BRINCAR DE REINVENTAR HISTÓRIAS	48pg	12h
5	O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: diversidade e progressão escolar arando juntas	48pg	12h
6	ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	48pg	12h
7	A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES	48pg	8h
8	PROGRESSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	48pg	8h

Fonte: Brasil (2012b, s/p). Dados organizados pela autora.

QUADRO 9. Ementas e carga horária das unidades de formação

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de leitura do PNBE e PNBE especial, livro didático aprovado pelo PNDL, obras complementares distribuídas no PNDL, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em sala de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimento de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (diferentes de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens, direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula

Fonte: Brasil (2012d, p.33). Dados organizados pela autora.

Essas unidades, de modo geral fundamentadas na teoria de aprendizagem que concebe o aluno como agente principal do conhecimento, busca proporcionar atividades que os conduzam a alcançarem a compreensão do SEA.

Para isso, as unidades se dividem em conteúdos temáticos que se inter-relacionam na busca de formar alunos capazes de “relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras e os fonemas de modo articulado aos usos sociais da escrita”, contemplando, assim, a alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012z, p. 16).

O conteúdo central das três unidades³⁰ 1 é a avaliação no ciclo de alfabetização, tomada como um instrumento capaz de orientar as futuras práticas alfabetizadoras. Para tornar orientador esse instrumento, as avaliações devem ocorrer de forma processual.

[...] a avaliação tem como objetivo regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, o aluno, a escola e a família. Nesse sentido, uma proposta avaliativa na alfabetização precisaria ponderar a perspectiva que não exclui a criança, mas que agrega ao processo de construção do conhecimento, considerando todas as variáveis possíveis (BRASIL, 2012k, p.19).

Para esclarecer a avaliação, no ciclo de alfabetização o PNAIC apresenta um caderno intitulado *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Este caderno contém reflexões e sugestões sobre atividades avaliativas que podem ser realizadas com os alunos para verificar o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem. Essas sugestões estão articuladas ao quadro de registro do Perfil da Turma que é preenchido pelo alfabetizador.

Segundo a proposta presente no caderno, essa ação do alfabetizador possibilitará o desenvolvimento do processo de acompanhamento das crianças resguardando seus Direitos de Aprendizagem descritos para o ano do ciclo.

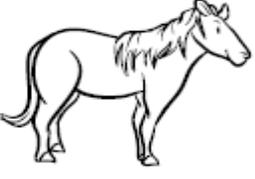
As sugestões de atividades avaliativas e o perfil da turma a ser preenchido após a realização das avaliações contidas na proposta do PNAIC foram elaboradas pelas universidades e organizadas a partir de mecanismos específicos de programas já consolidados internacionalmente e nacionalmente, a exemplo Do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – *Programme for International Student Assessment* (PISA) e SAEB- Prova Brasil (BRASIL, 2012k).

No caderno *Avaliação*, são apresentados modelos de atividades avaliativas ou, como nomeado, sugestões de avaliação, porém, somente os Eixos Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção de texto são contemplados com as sugestões.

Apresentamos uma sugestão de cada Eixo e de cada ano nas Figuras 1, 2 e 3 descritas nos documentos do PNAIC.

³⁰ Cada ano do ciclo é composto por oito unidades nomeadas como 1,2,3,4,5,6,7 e 8. Para nossa análise, agrupamos as unidades correspondentes ao mesmo número dos três anos do ciclo de alfabetização, ou seja, analisamos as três unidades de número 1 do 1º, 2º e do 3º ano, as três do número 2 e assim em diante.

FIGURA 1. Instrumento de avaliação do sistema de escrita.

1º ANO			
2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.			
	<p>A <input type="checkbox"/> PANELA</p> <p>B <input type="checkbox"/> POMADA</p> <p>C <input type="checkbox"/> PARADA</p> <p>D <input type="checkbox"/> POLIDA</p>		<p>A <input type="checkbox"/> MALA</p> <p>B <input type="checkbox"/> COLA</p> <p>C <input type="checkbox"/> MOLA</p> <p>D <input type="checkbox"/> BALA</p>
	<p>A <input type="checkbox"/> DRAGÃO</p> <p>B <input type="checkbox"/> DROGAS</p> <p>C <input type="checkbox"/> DOIDÕES</p> <p>D <input type="checkbox"/> DARDOS</p>		<p>A <input type="checkbox"/> BANDEIRA</p> <p>B <input type="checkbox"/> BANDOLIM</p> <p>C <input type="checkbox"/> BANDEJA</p> <p>D <input type="checkbox"/> BANANAS</p>
	<p>A <input type="checkbox"/> PERIGO</p> <p>B <input type="checkbox"/> PERFEITO</p> <p>C <input type="checkbox"/> PERFUME</p> <p>D <input type="checkbox"/> PETECA</p>		<p>A <input type="checkbox"/> ESTRELA</p> <p>B <input type="checkbox"/> ESCADA</p> <p>C <input type="checkbox"/> ESCAMA</p> <p>D <input type="checkbox"/> ESCOLA</p>
2º ANO			
2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.			
	<p>A <input type="checkbox"/> PETECA</p> <p>B <input type="checkbox"/> PANELA</p> <p>C <input type="checkbox"/> PATETA</p> <p>D <input type="checkbox"/> PASTA</p>		<p>A <input type="checkbox"/> CADUCO</p> <p>B <input type="checkbox"/> CADEADO</p> <p>C <input type="checkbox"/> CAVALO</p> <p>D <input type="checkbox"/> CASACO</p>
	<p>A <input type="checkbox"/> BORBOLETA</p> <p>B <input type="checkbox"/> BONITA</p> <p>C <input type="checkbox"/> BOLHA</p> <p>D <input type="checkbox"/> BONECA</p>		<p>A <input type="checkbox"/> MARMELADA</p> <p>B <input type="checkbox"/> MADEIRA</p> <p>C <input type="checkbox"/> MANGUEIRA</p> <p>D <input type="checkbox"/> MARACUJÁ</p>

3º ANO

2. Marque um X no quadrinho onde está escrito o nome de cada figura.

 <p>A <input type="checkbox"/> RATO B <input type="checkbox"/> MATO C <input type="checkbox"/> DADO D <input type="checkbox"/> PATO</p>	 <p>A <input type="checkbox"/> VELHA B <input type="checkbox"/> VALA C <input type="checkbox"/> VELA D <input type="checkbox"/> VILA</p>
 <p>A <input type="checkbox"/> SINO B <input type="checkbox"/> SINAL C <input type="checkbox"/> CINCO D <input type="checkbox"/> CIRCO</p>	 <p>A <input type="checkbox"/> CANELA B <input type="checkbox"/> JANELA C <input type="checkbox"/> PANELA D <input type="checkbox"/> JANEIRO</p>
 <p>A <input type="checkbox"/> BATATA B <input type="checkbox"/> BARATA C <input type="checkbox"/> BANANA D <input type="checkbox"/> BALEIA</p>	 <p>A <input type="checkbox"/> PRAÇA B <input type="checkbox"/> BROTO C <input type="checkbox"/> BRAÇO D <input type="checkbox"/> PRATO</p>
 <p>A <input type="checkbox"/> EMPADA B <input type="checkbox"/> ENXADA C <input type="checkbox"/> ESPADA D <input type="checkbox"/> ESCADA</p>	 <p>A <input type="checkbox"/> BICHARADA B <input type="checkbox"/> BINÓCULOS C <input type="checkbox"/> BISCOITO D <input type="checkbox"/> BICICLETA</p>
 <p>A <input type="checkbox"/> CHAVEIRO B <input type="checkbox"/> CHUVEIRO C <input type="checkbox"/> CHUTEIRA D <input type="checkbox"/> CHALEIRA</p>	 <p>A <input type="checkbox"/> GUITARRA B <input type="checkbox"/> GUINDASTE C <input type="checkbox"/> GIRAFA D <input type="checkbox"/> GINÁSTICA</p>

Fonte: Brasil (2012k, p. 51-55). Dados organizados pela autora.

De acordo com as unidades e o caderno de *Avaliação*, as atividades para avaliação do sistema de escrita buscam apreender as hipóteses que as crianças têm sobre qual a “lógica do funcionamento do sistema de escrita”, e as atividades que se destinam aos conhecimentos ortográficos “focam no domínio que eles tenham adquirido acerca das convenções ortográficas da língua portuguesa” (BRASIL, 2012k, p. 60).

FIGURA 2. Instrumento de avaliação de Leitura.

1º ANO
<p>Leia o texto:</p> <p>O BICHO-PREGUIÇA VIVE PENDURADO NAS ÁRVORES E É O MAMÍFERO MAIS LENTO DO MUNDO. SUA VELOCIDADE É DE CERCA DE 2 METROS POR MINUTO.</p> <p>(Retirado do Atlas infantil dos Animais em seus habitats, São Paulo: Girassol; Madrid: Susaeta Ediciones, 2007)</p> <p>3. O Bicho-preguiça tem esse nome porque é um animal:</p> <p>A <input type="checkbox"/> MUITO RÁPIDO</p> <p>B <input type="checkbox"/> MUITO LENTO</p> <p>C <input type="checkbox"/> MUITO COMPRIDO</p> <p>D <input type="checkbox"/> MUITO PEQUENO</p> <p>4. Onde o Bicho-preguiça vive pendurado?</p> <p>.....</p>
2º ANO
<p>Lela o texto abaixo e responda as questões 5 e 6:</p> <div style="text-align: center;"></div> <p>Retirado do site: http://sinistrinhosbar.blogspot.com.br/2012/07/voce-joga-lixo-no-chao-da-sua-casa.html</p> <p>5. Esse texto serve para:</p> <p>A <input type="checkbox"/> VENDER UMA CASA NA CIDADE</p> <p>B <input type="checkbox"/> ENSINAR A NÃO JOGAR LIXO NA CIDADE E EM CASA</p> <p>C <input type="checkbox"/> PEDIR UMA INFORMAÇÃO SOBRE UMA CASA</p> <p>D <input type="checkbox"/> CONVIDAR PARA UM PASSEIO NA CIDADE</p> <p>6. Faça um X no quadro que mostra qual é o assunto do texto:</p> <p>A <input type="checkbox"/> A LIMPEZA DAS ÁRVORES</p> <p>B <input type="checkbox"/> A LIMPEZA DA CIDADE E DA CASA</p> <p>C <input type="checkbox"/> A LIMPEZA DO PARQUE E DA PRAÇA</p> <p>D <input type="checkbox"/> A LIMPEZA DOS CAMPOS</p>

O bicho do bico enorme

As cores vivas e o bico enorme são as marcas do tucano. O animal encanta a criançada que fica se perguntando como ele consegue comer com um bico tão enorme e que pode chegar a medir até 22 centímetros. Imagina só! Ele prende o alimento na ponta do bico e logo em seguida joga a cabeça para trás, então, a comida vai descendo até chegar na garganta. É uma manobra e tanto. A alimentação do bicho é variada. Ele come ovos, frutas e até pequenos lagartos.

As penas do tucano são bastante coloridas. A maioria é na cor preta, mas no peito elas são brancas e nas patas e pálpebras azuladas. Ao redor dos olhos parece que foi “pintado” com pincel na cor laranja. O animal gosta de viver em pares e até mesmo em bandos. Quando chega o período da reprodução, o casal faz ninho em árvores ou em buracos em barrancos. A fêmea coloca entre dois e quatro ovos. Passam aproximadamente 16 a 18 dias para os filhotes nascerem. Eles são cuidados pelos pais durante seis semanas até aprender a voar e a comer sozinhos.

Suplemento Diarinho, **Diário de Pernambuco**,
Curiosidade animal, 07/05/11

6. O texto serve para:

- Ensinar sobre as características de um animal.
- Fazer as pessoas se divertirem com o tucano.
- Convencer as pessoas a não comprar bichos.
- Mostrar que não devemos maltratar os tucanos.

7. Qual é a cor da maioria das penas do tucano?

.....

Fonte: Brasil (2012k, p. 19-27). Dados organizados pela autora.

Essas sugestões de atividade do PNAIC, que tendem avaliar aprendizagem da leitura da criança, objetivam desenvolver a habilidade de compreender os textos lidos. Para isso, essas atividades são desenvolvidas a partir de “fragmentos de textos ou prática de leitura exclusivamente de palavras [...]”. A habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas” (BRASIL, 2012k, p. 14), Mas, capacitar para desenvolver habilidades como:

- Localizar informações explícitas no texto;
- Compreender a finalidade do texto;
- Aprender assuntos/temas tratados em textos;
- Estabelecer relação de intertextualidade (BRASIL, 2012k, p.16).

Nesse sentido, as sugestões de atividades avaliativas de leitura disponibilizadas pelo PNAIC são tentativas de proporcionar à criança a autonomia de leitura. Essa

autonomia está articulada à perspectiva interacionista de leitor, ou seja, aquele “que interage com textos escritos, muito antes de conseguir “decifrar” as marcas contidas nele”. Isso significa afirmar que leitor é o sujeito que se posiciona diante do que está escrito e o relaciona com o seu contexto sociocomunicativo (BRASIL, 2012k, p. 15).

Mediados pelas relações que o próprio sujeito realiza com a escrita, cabe ao alfabetizador atuar sobre a avaliação. O PNAIC apresenta sugestões de instrumentos para essa atuação, como apresentamos na figura 3. Instrumento de avaliação de Produção de Textos, a seguir

FIGURA 3. Instrumento de avaliação de Produção de Textos

<p>ANO 1</p> <p>Você, com certeza, já teve algum dia em que ficou doente. Depois de conversar com seus colegas e sua professora sobre o que fazemos quando estamos doentes, escreva abaixo um relato contando como foi um desses dias em que você ficou assim.</p> <p>Depois, vamos organizar, aqui na sala, um mural com os relatos que cada um escreveu, para todos poderem ler. Capriche nos detalhes!</p>
<p>ANO 2</p> <p>Todas as pessoas têm boas histórias para contar, algumas engraçadas outras emocionantes. Quando eu era pequena, por exemplo, lembro-me bem do dia em que ganhei minha primeira boneca. Eu passei em frente a uma loja com minha mãe e avistei a boneca. Comentei como ela era bonita, entramos na loja e eu fiquei lá admirando a boneca. Passado um tempo, quando eu menos esperava, minha mãe chegou em casa com a boneca. Foi uma alegria só.</p> <p>Você já falou para seus amigos sobre suas histórias? Converse com eles e depois escreva um relato pessoal contando uma situação interessante que você vivenciou. Conte tudo bem explicadinho, com todos os detalhes para que todos que forem ler entendam como tudo aconteceu. Depois vamos organizar um painel, no qual iremos expor os relatos para que a escola inteira possa conhecer melhor você!</p>
<p>ANO 3</p> <p>Já aconteceu alguma coisa engraçada na sua vida? Você consegue se lembrar de alguma?</p> <p>Converse com seus colegas e professor ou professora sobre as coisas engraçadas que aconteceram nas suas vidas ou na de pessoas conhecidas. Conte suas histórias e escute as histórias de seus colegas. Depois, escreva uma história contando uma situação engraçada que tenha acontecido com você ou com alguém que você conheça.</p> <p>A história que você escrever vai ser lida para a turma, que vai escolher algumas para apresentar para os colegas de outras turmas e outras pessoas convidadas. Combine com sua turma o dia da apresentação. A turma pode chamar outras pessoas para virem à escola para assistir às apresentações.</p>

Fonte: Brasil (2012k, p. 32). Dados organizados pela autora.

Estas sugestões de avaliação possibilitam que a produção textual da criança ocorra a partir de um fragmento de um outro texto, que funciona como base de orientação para sua nova escrita. Essas sugestões são formas de coletar “informações

sobre os alunos, de modo muito particular, pois o professor terá uma amostra do desempenho individual de cada aluno e poderá traçar comparativos com meses anteriores e posteriores, acompanhando o avançar de cada um” (BRASIL, 2012k, p.31).

Essas sugestões de atividades avaliativas, assim como outros que compõem o material do PNAIC, foram organizadas com o objetivo de, além de avaliar, auxiliar os alfabetizadores no preenchimento do Perfil da turma.

O perfil da turma é um quadro que o alfabetizador tem de alimentar com informações numéricas. Para cada pergunta do perfil, precisa informar o número de alunos que já atingiram aquela determinada fase. O modelo do perfil é apresentado no Quadro 10, que segue:

QUADRO 10. Perfil da turma: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

Conhecimentos / Capacidades	Sim ³¹	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras na escrita das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares			

Fonte: Brasil (2012k, p. 41). Dados organizados pela autora.

Aliadas ao processo de alfabetização, as avaliações indicam as capacidades ou conhecimentos que precisam ser proporcionados aos alunos para que eles desenvolvam as habilidades, pois são elas que os testes avaliativos, a exemplo da Prova Brasil, avaliam. Segundo os documentos, essa articulação, entre as habilidades a serem desenvolvidas com as questões, possibilitam, entre outras ações,

[...] estabelecer metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores;

³¹ “Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de criança que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade que não domina (Não)” (BRASIL, 2012k, p. 41).

investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (BRASIL, 2012h, p. 23).

Para a consolidação da articulação de práticas com os conteúdos das avaliações, o MEC disponibiliza recursos didáticos, como os livros didáticos e obras complementares, materiais para o auxílio do planejamento das situações didáticas de alfabetização.

As situações didáticas são tratadas nas unidades 2, conceituadas como “um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos” sobre o SEA (BRASIL, 2012k, p. 19).

Esse conjunto de procedimentos didáticos inerentes ao processo de aprendizagem da alfabetização é estruturado a partir da perspectiva construtivista, que considera os alunos atores ativos do processo.

Numa visão construtivista, a criança precisa reconstruir em sua mente as propriedades do SEA [...], em tal percurso, não é possível “queimar etapas”, já que um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior (BRASIL, 2012l, p.17).

Fundamentadas no construtivismo, as situações didáticas devem contribuir também para a construção de um ambiente alfabetizador que favoreça a compreensão do ambiente social, que possa ter contato com materiais que possibilitem a aprendizagem das crianças e as conduzam à evolução das etapas (BRASIL, 2012l). Evoluir etapas significa avançar no nível e na aprendizagem. No PNAIC, os níveis de aprendizagem da alfabetização seguem os pressupostos da teoria psicogenética da língua escrita articulada à perspectiva do alfabetizar letrando. Esse assunto é sintetizado nas unidades 3.

As etapas evolutivas pautadas no alfabetizar letrando são apresentadas nas unidades 3 e, com contribuição da teoria da psicogênese da escrita, as etapas são classificadas e apresentadas em quatro hipóteses. A primeira hipótese, pré-silábica, ocorre quando a criança ainda não entende o que a escrita registra nem como o faz. A segunda, hipótese silábica, acontece quando a criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as sílabas que pronuncia, ao falar as palavras. A terceira, silábico-alfabética, intercorre quando a criança começa a entender que a escrita notada ou

registrada no papel tem relação sonora. Na quarta hipótese, alfabética, a criança escreve, ainda que com muitos erros ortográficos, mas já segue o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras (BRASIL, 2012l, p. 12-15).

Essas hipóteses trazem à tona a necessidade de se manter relações entre consciência fonológica e alfabetização, o que pressupõe que os alfabetizadores analisem e planejem atividades, considerando a reflexão fonológica e gráfica sobre as palavras. Ou seja, organizem atividades que “auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam” (BRASIL, 2012ab, p.11).

O conhecimento das correspondências som-grafia depende do desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica que, juntas formam um conjunto de habilidade metalinguísticas que permitem ao sujeito refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis (BRASIL, 2012l).

Portanto, de acordo com as unidades 3, a reflexão fonológica deve permear todo o processo de alfabetização, pois auxilia no ato de compreender que a escrita representa “os segmentos sonoros das palavras e não os significados a elas relacionados, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica é essencial” (BRASIL, 2012t, p. 10-11).

Para orientar o trabalho do alfabetizador com as atividades que possibilitam a reflexão fonológica, as unidades 4 apontam o uso do instrumento lúdico³² como um dos instrumentos didáticos essenciais, “pois levam os aprendizes a pensar nas palavras em sua dimensão não só semântica, mas também sonoro-escrita” (BRASIL, 2012u, p. 10).

De acordo com as unidades 4 o lúdico está relacionado com o prazer, “isto é, uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude” (BRASIL, 2012M, p. 16). Segundo as unidades, a aprendizagem da criança deve ocorrer de forma prazerosa e descontraída. Associado às ações alegres e agradáveis que o indivíduo faz de forma livre e espontânea, a utilização do lúdico, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gera o prazer, promove a interação e a simulação de situações da vida em sociedade (BRASIL, 2012u).

³² Souza (2014) já apontava, em sua análise sobre os cadernos de formação do PNAIC, que o Programa não diferencia Brincadeiras, Jogo ou Brinquedo. Em alguns momentos são apresentados juntos, em outros, separados. Em nossa análise, identificamos que esses termos são apresentados como sinônimo de Lúdico.

Além do lúdico, outras obras pedagógicas são apresentadas como recursos didáticos nas unidades 5. Essas obras são apresentadas no quadro 11. Obras Pedagógicas.

QUADRO 11. Obras Pedagógicas

OBRAS PEDAGÓGICAS
- Livros didáticos aprovados no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); - Livros de literatura adquiridos nos PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) e PNBE Especial; - Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares: - Jogos de alfabetização; - Cadernos da Provinha Brasil; - Livro: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; - Livro: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos; - Livros do PNBE do professor; - Coleção Explorando o Ensino; - Coleção Indagações sobre o currículo.

Fonte: Brasil (2012g, p.1). Dados organizados pela autora.

Para apresentar as contribuições dessas obras, permeiam as unidades 5, relatos de alfabetizadores que elaboraram suas práticas a partir delas. As práticas de alfabetização relatadas são conceituadas como bem sucedidas, pois todas concluem que as atividades realizadas possibilitaram ao aluno compreender e realizar individualmente, sem mais o auxílio do alfabetizador.

Essas ações realizadas abordaram o trabalho com gêneros textuais na sala de aula, na perspectiva sociointeracionista, que conceitua “língua como uma forma de ação social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real” e texto como “palco de negociações e produções de múltiplos sentidos” (BRASIL, 2012v, p. 6).

A partir dessa conceituação, os gêneros textuais são definidos como “instrumentos culturais e cumprem determinados propósitos comunicativos na sociedade, tendo cada um características e estilos próprios, além de modos específicos de produção, circulação, recepção e implicações ideológicas particulares” (BRASIL, 2012v, p. 30). Na figura 4. Prática com gêneros textuais na sala de aula, apresentamos uma das práticas relatadas nas unidades 5, planejada para o trabalho com os gêneros textuais.

FIGURA 4. Prática com gêneros textuais na sala de aula

Muitas maneiras de viver



Muitas maneiras de viver
Texto: Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo
Imagem: Adilson Farias ... [et al]
Curitiba: Positivo, 2008

Neste livro, conhecemos as "muitas maneiras de viver" de diferentes povos, que ocupam espaços diversos, bem como suas variações ao longo do tempo. Apresentando-nos diferentes tipos de moradias, brincadeiras, brinquedos e roupas, a obra estimula o respeito à diversidade cultural. Promovendo a reflexão, também nos oferece alguns questionamentos e traz sugestões para a confecção de brinquedos.

Obras complementares

Antes de iniciar a leitura, a professora fez a exploração das ilustrações da capa e do título, por meio dos seguintes questionamentos:

<p>P - Qual é o título desse livro que iremos ler?</p> <p>Crianças - "Muitas maneiras de viver" (As crianças que tinham mais fluência na leitura fizeram a leitura rapidamente)</p> <p>P - Quais as imagens que estamos vendo aqui na capa?</p> <p>Crianças - Índio, menino, escola, menina com a pipa, um ninja.</p> <p>P - Pelo título do livro e pelas imagens será que conseguimos saber do que será que o livro vai falar?</p> <p>Criança - Muitas maneiras de viver.</p>	<p>Criança - Que cada um não é igual.</p> <p>P - Como assim? Cada um não é igual? (A criança não soube explicar quando a professora questiona).</p> <p>P - Na capa, as imagens são de pessoas em lugares diferentes e fazendo coisas diferentes, não é?</p> <p>Crianças - É.</p> <p>P - Então por que será que Patrick disse que "Cada um não é igual"?</p> <p>Criança - Porque tem muitas maneiras de viver.</p> <p>P - Então vamos ver agora o que o livro quer dizer para nós?</p>
--	--

Fonte: Brasil (2012 v, p.13). Dados organizados pela autora.

A organização do trabalho, do alfabetizador, com gêneros textuais, demanda ser planejado e materializado em projetos didáticos ou em sequências didáticas. Sobre a materialização, as unidades 6 aprofundam a discussão.

Os projetos didáticos buscam a articulação entre os diferentes componentes curriculares, porém, essa relação ocorre somente com as disciplinas que possibilitem que o projeto atinja seus objetivos finais. Por isso, o trabalho com projetos demanda uma organização pedagógica clara e objetiva, como apresentado em um caderno de formação do PNAIC

Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto (BRASIL, 2012w, p.15, apud Nery³³, 2007, p. 119).

³³ NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

Em consonância às unidades, essa forma de organização de ações pedagógicas consideram três princípios fundamentais, a participação das crianças, a divisão da responsabilidade individual e coletiva no trabalho e, por fim, o produto final, o objetivo do projeto estabelecido a partir dos interesses e conhecimentos prévios das crianças. É nesse sentido que os objetivos da ação precisam estar claros, somente assim o professor e os alunos poderão estabelecer uma relação a fim de buscar o propósito desejado.

Desse modo, os projetos propiciam situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; organização de uma Feira Literária) (BRASIL, 2012w, p. 16).

Para atender a essa organização do projeto e alcançar o objetivo traçado no início da ação, cinco requisitos são necessários. Primeiro, a intencionalidade, conceituada como a socialização das intenções de análise, momento em que são justificadas as ideias para o estudo. O segundo, a problematização, concebida como a base para resolver um problema estabelecido pelo grupo. O terceiro, a ação, entendida como as atitudes individuais e coletivas para a realização das atividades. O quarto, as experiências, momento em que os envolvidos socializam seus saberes cotidianos em prol dos objetivos traçados. O último requisito é a pesquisa, quando é realizada uma análise do início ao fim do projeto, com o objetivo de coletar informações para orientar as próximas ações (BRASIL, 2012o).

Outra forma de materialização do trabalho do alfabetizador ocorre por meio das sequências didáticas. Essa ação possibilita um ensino no qual o produto se constrói a partir dos conhecimentos dos alunos no decorrer do desenvolvimento da atividade. Isso diferencia os projetos das sequências didáticas. Enquanto no primeiro, o produto final é estabelecido antes de “ir a campo”, no segundo, o produto fim vai se constituindo a partir das interações e socialização de experiências.

Para a elaboração das sequências didáticas, os conhecimentos dos alunos são problematizados e, a partir de então, inicia-se a ação, seguindo as etapas apresentadas no cadernos de formação do PNAIC, a saber,

Na situação de ação, há sugestão de um problema a ser resolvido a partir dos conhecimentos prévios de que os alunos já dispõem. Na situação de formulação, o professor sugere uma atividade (ou mais de

uma) em que os alunos precisam explicitar para os colegas [...] as estratégias que eles usaram para encontrar as respostas. Nesse momento eles discutem entre pares as respostas encontradas (BRASIL, 2012o, p. 28).

O tempo não é delimitado como nos projetos, pois “o tempo destinado ao trabalho com sequências que podem variar em função do que os alunos precisam aprender”, enquanto que nos projetos, como o produto final já é estabelecido, o tempo é delimitado antes do início (BRASIL, 2012w, p.23).

Essas ações pedagógicas apresentadas podem ser organizadas como atividades de rotinas na alfabetização. Sobre esse assunto, as unidades 7 apresentam uma síntese dessas ações e como elas podem auxiliar no trabalho com a heterogeneidade em sala de aula.

Heterogeneidade é, de acordo com as unidades, os diferentes níveis de aprendizagem apresentados pelas crianças. Nelas são apresentados relatos sobre as turmas heterogêneas e como as alfabetizadoras organizaram suas ações com o objetivo de atender a todas as crianças. Os relatos “[...] mostram o quanto é possível e desejável favorecer situações coletivas em que crianças com diferentes necessidades podem participar e aprender” (BRASIL, 2012p, p.17).

Com foco no alfabetizador, suas ações são estratégias para possibilitar que todos possam aprender, por isso, o Programa visa a um ensino democratizante, como anuncia o caderno de formação

O importante, da democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a verdadeira clivagem: frente a desigualdades de aquisições e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias (PERRENOUD, 1995, apud BRASIL, 2012af, p.6).

Dentre as novas estratégias, organizar as ações pedagógicas, materializadas nos projetos e nas sequências didáticas elaboradas em grupo, em rotina nas turmas de alfabetização é uma das estratégias apresentadas nas unidades, como possibilidade de contemplar o trabalho com a heterogeneidade. E organizar esse trabalho em rotina é “criar condições para que os aprendizes desenvolvam, de forma efetiva, esse complexo procedimento, que é o trabalho cooperativo” (BRASIL, 2012x, p. 13).

A favor de um ciclo de alfabetização, as unidades 8 asseguram que as ações

pedagógicas desenvolvidas na alfabetização devem primar pela progressão das aprendizagens, de todos, no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Progressão que elimina a reprovação, pois um ciclo de aprendizagem é um processo sem interrupções e, assegurando a continuidade do processo, inibe-se a fragmentação do conhecimento, pois, frente à proposta do PNAIC, entende-se que o conhecimento é introduzido, aprofundado e consolidado ao longo dos três anos (BRASIL, 2012ag).

Na proposta de ciclos da alfabetização, não se defende a aprovação automática, mas a progressão, a partir de três dimensões. As dimensões são apresentadas como progressão escolar, progressão do ensino e progressão das aprendizagens. Em resumo,

Considera-se a progressão no ciclo de alfabetização em três dimensões; progressão escolar, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização: progressão do ensino, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e progressão das aprendizagens, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças (BRASIL, 2012y, p. 9).

Essas dimensões devem ser contempladas nas avaliações no ciclo de alfabetização que, ao longo de cada ano escolar devem ter caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica e que deve garantir que os direitos de aprendizagens, previstos para cada ano do ciclo, sejam contemplados (BRASIL, 2012x).

Os cadernos de formação, de acordo com o documento de apresentação do PNAIC, são materiais organizados com a finalidade de orientar os alfabetizadores sobre a importância da organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Ao longo de todas as unidades deste curso, foram tomados como princípios: a inclusão de todos os estudantes no processo educativo; a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico; e o pressuposto de que os estudantes têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos. Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades das crianças (BRASIL, 2012q, p.5).

Dessa forma, as ações na alfabetização objetivam melhorar a aprendizagem dos alunos, elevar os índices de desempenho e melhorar os resultados das avaliações em larga escala, a exemplo a prova Brasil. Para que ambos objetivos sejam alcançados, a proposta do PNAIC se fundamenta em quatro princípios de qualidade total no ensino

(BRASIL, 2012d).

- 1- O Sistema de Escrita é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 2- 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;
- 3- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- 4- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012d, p. 27).

Assim, de acordo com os materiais e as referências curriculares e pedagógicas do PNAIC, que o tornam uma PP de formação do alfabetizador, concretizada em um Programa, ele busca a melhoria da educação básica, em especial no ciclo de alfabetização. Ainda, que a necessidade desse Programa decorre das relações históricas da alfabetização, pois, “na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem completamente alfabetizadas”. É essa realidade que se pretende mudar, e “o Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização” e, para a consolidação de tal direito, acredita que os conteúdos das unidades fortaleçam e efetivem a alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 5).

2.2.4 O lúdico como instrumento motivacional da aprendizagem na perspectiva do PNAIC

Na busca pela garantia de que todos os direitos de aprendizagem sejam consolidados por todos os alunos, entra em cena o princípio da *motivação*, como uma tentativa de facilitar a aprendizagem na fase de alfabetização. Porém, para que seja consolidada a aprendizagem, os alfabetizadores, de acordo com a proposta do PNAIC, precisam estar motivados e flexíveis para desenvolverem suas ações pedagógicas.

Enfim, entrega, dedicação e positividade são as três qualidades que não podem faltar no professor que busca no educando um sujeito, interativo e inventivo, sem esquecer, no entanto, de propiciar-lhe liberdade de ação (BRASIL, 2012m, p. 14).

Com relação a citação, apontada pela proposta de formação, proporcionar a libertação na ação do educando, significa motivá-lo à construção de sua aprendizagem alfabética, isso ocorre quando a criança projeta um olhar subjetivo em sua individualidade e, a partir desse olhar, encontra motivos para aprender. Assim, motivação na alfabetização se “define e se desenha tendo em conta as necessidades trazidas pela análise das preocupações de cada turma de alunos” e “quanto mais motivado estiver o aprendiz, mais concentrado na busca de desvendar os mistérios da escrita ele estará” (BRASIL, 2012z, p. 8-11).

Para que o princípio da motivação, enfatizada no PNAIC, esteja sempre ativo durante o processo de alfabetização, a inserção do lúdico é essencial, pois este é um instrumento auxiliar e complementar da educação, que facilita e motiva a aprendizagem do SEA, pelos educandos, de forma agradável e prazerosa (BRASIL, 2012k).

Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. [...] Ao romper com a ideia de que a aprendizagem precisa ser considerada como algo muito sério e formal, a escola passa a tomar como princípio que a agitação e movimentos em torno dos jogos e brincadeiras não se opõem à construção do conhecimento escolar. [...] Essa compreensão reforça a ideia de que o brincar representa, portanto, uma ferramenta poderosa no processo educativo e que está em tempo de pensarmos, mais detidamente, sobre a importância dos jogos e brincadeiras para a criança, e em como utilizá-los para motivar e facilitar a aprendizagem (BRASIL, 2012ac, p.7-8).

Dessa forma, o lúdico, enfatizado pelo PNAIC, constitui-se como um instrumento didático que facilita e motiva a construção do conhecimento significativo que auxilia no desenvolvimento de habilidades e do pensamento da criança (BRASIL, 2012g). Além disso, a proposta lúdica, de acordo com as unidades do Programa, é uma estratégia de ensino que deve contemplar as necessidades dos estudantes de modo que eles possam aprender, a partir de jogos e brincadeiras, a leitura, a escrita e a ampliar suas referências culturais.

As unidades, em especial as unidades 4, dos três anos, apresentam sugestões de atividades lúdicas a serem realizadas com alunos no ciclo de alfabetização. Nessas unidades são apresentadas sugestões de brincadeira com trava-línguas, fabricação de brinquedos, a forca, baralho fonológico, jogos das palavras, caça-letras, entre outras propostas para o trabalho com o SEA numa abordagem lúdica (BRASIL, 2012u).

Porém, as unidades ressaltam que não é somente o lúdico capaz de fazer com que o aluno aprenda, pois “a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento” (BRASIL, 2012m, p.22). Portanto, a utilização do lúdico, facilita a aprendizagem, mas não é o único instrumento que o alfabetizador pode usar, embora fundamental, favorece o desenvolvimento intelectual da criança (BRASIL, 2012m). “Brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptivas, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras” (BRASIL, 2012m, p. 7).

Nesse sentido, planejar as práticas pedagógicas associadas ao lúdico é aproximá-las às situações da vida em sociedade, já que os “jogos e brincadeiras estão presentes na vida cotidiana, especialmente na vida das crianças” (BRASIL, 2012u, p. 6). Por isso, associar conteúdos escolares com os jogos e brincadeiras é uma estratégia que possibilita “criar entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado” (BRASIL, 2012m, p.22).

Entretanto, para que ocorra essa aproximação, o alfabetizador assume um papel central no planejamento das atividades que serão realizadas de forma lúdica, contudo, no momento do desenvolvimento dessas atividades, o foco passa a ser o aluno, capaz de construir seu conhecimento, de forma “livre e espontânea”, a partir de sua interação com os objetos que lhe são ofertados (BRASIL, 2012b).

Dessa forma, o trabalho com o lúdico, segundo a proposta do PNAIC, é um trabalhar com o instrumento que possibilita ao alfabetizador realizar suas ações de forma que confira prazer, entusiasmo e motivação ao aluno em aprender e, ao aluno, é a oportunidade de aprender brincando, uma forma livre que se distancia da concepção “de que a aprendizagem precisa ser considerada como algo muito sério e formal” (BRASIL, 2012u, p. 13).

No entanto, segundo pressuposto do PNAIC, é necessário garantir que o ciclo de alfabetização seja um processo planejado com seriedade, que possibilite às crianças situações de aprendizagem do SEA, situações que ocorram de forma motivacional e prazerosa, que induza o aluno a querer aprender a partir da brincadeira, pois isso, naturalmente induz à motivação e à diversão (BRASIL, 2012m, p. 6).

A apresentação realizada neste capítulo nos permite ressaltar que a proposta do PNAIC para o ensino e a aprendizagem na alfabetização está fundamentada no sociointeracionismo, que advém de uma tentativa equivocada de aproximação entre as teorias construtivista e histórico-cultural. Uma tentativa que nega o teor crítico da

segunda teoria e eleva a concepção do fator biológico sobre o fator social, ou seja, o subjetivo sobre o social (GONÇALVES, 2011).

O sociointeracionismo é apresentado nos materiais do PNAIC como uma perspectiva de ensino reflexivo, centrado na problematização, na progressão, na valorização dos saberes e experiências dos alunos e na inserção de estratégias didáticas (projetos e sequências). Na aprendizagem, essa perspectiva defende que a criança aprende a partir de suas próprias interpretações, advindas de suas interações com os instrumentos e com as pessoas de seu ambiente cotidiano.

A partir do sociointeracionismo, que conceituou o processo de ensino e de aprendizagem, o PNAIC, numa abordagem geral desses processos, apresenta a perspectiva de alfabetizar letrando. A perspectiva do alfabetizar letrando é apresentada no PNAIC como uma categoria ampla que contempla o sociointeracionismo no momento em que põe como central as experiências e os interesses do sujeito no processo de ensino e aprendizagem e que estabelece um ensino do SEA por meio de práticas de leituras e produção textual (BRASIL, 2012k).

Nesta dissertação, esses elementos estão discutidos no capítulo III, capítulo que apresenta uma análise crítica sobre a formação do PNAIC e as possibilidades de uma alfabetização na perspectiva emancipatória que supera a perspectiva do letramento. Essa análise foi elaborada, além da análise dos materiais do PNAIC, a partir de dados coletados em entrevistas com alfabetizadoras participantes da formação do PNAIC no município de Xaxim³⁴.

As entrevistas nos forneceram dados que apresentam como a formação chega ao alfabetizador e a partir do discurso do alfabetizador apresentamos indícios de como chega à escola. Indícios, por que não observamos nem analisamos as práticas dos alfabetizadores, apenas realizamos análise de suas concepções frente ao PNAIC, o que nos possibilitou apontar contradições com a perspectiva de alfabetização emancipatória.

³⁴ A escolha de coletar os dados das entrevistas no município citado não ocorreu pela formação apresentar especificidades que demande um estudo de caso neste determinado local. Ao contrário, a formação ocorreu de forma a contemplar a proposta em nível nacional. A escolha em desenvolver a pesquisa no município de Xaxim/SC é justificada por ser o município em que a pesquisadora mora e atua profissionalmente.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO NO PNAIC EM XAXIM/SC, SUAS POSSIBILIDADES E LIMITES COM A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Como apresentado nos capítulos anteriores, as reformas na alfabetização e na formação dos alfabetizadores têm sido pensadas e organizadas pelo governo brasileiro, a partir da necessidade de atingir os níveis de alfabetização estabelecidos pela lógica de investimentos e de gerenciamento das políticas neoliberais para a educação. É nesse contexto sociopolítico que se situa o PNAIC, e a análise que fizemos até o momento permitiu-nos identificar seus fundamentos e concepções e desvelar suas relações.

Identificamos que, na condição de um programa de abrangência nacional, veicula uma determinada visão de mundo, mediante os materiais destinados à formação continuada de professores, em consonância com os interesses dominantes na orientação ideológica que o engendra.

Na continuidade de nossa análise, neste capítulo, buscamos adentrar o âmbito singular do PNAIC, com a imersão num campo de pesquisa, a formação de alfabetizadores no município de Xaxim/SC, para analisar os seus impactos junto a um grupo de professores que vivenciaram essa formação. Assim, com base nas entrevistas com vinte alfabetizadoras, duas orientadoras de estudo e uma coordenadora local, todas sujeitos da formação do PNAIC do ano de 2013, no município, analisamos como o Programa se desdobra num processo real de formação de professores alfabetizadores, tendo em vista nosso objetivo central.

Neste capítulo, temos o objetivo de *analisar a formação no PNAIC em Xaxim/SC e suas possibilidades e limites com a alfabetização na perspectiva emancipatória*. A análise fundamenta-se nos depoimentos fornecidos em entrevistas realizadas no mês de fevereiro de 2015 cujo roteiro se encontra no Anexo III.

Além das entrevistas, participamos de dois encontros da formação do PNAIC, com o objetivo de analisar a organização da formação, e constatamos que as alfabetizadoras foram organizadas em dois grupos, o primeiro grupo composto por alfabetizadoras dos primeiros e segundos anos, e outro com as demais alfabetizadoras dos segundos e terceiros anos.

Também analisamos os diários de bordo, documento organizado pelas

alfabetizadoras. Para a elaboração desses diários, em cada momento de formação duas alfabetizadoras eram escolhidas, pelas orientadoras de estudos, para relatar todas as atividades realizadas no momento da formação.

Apropriando-nos das pesquisas de autores da perspectiva crítica³⁵, como Gontijo (2001), Martins; Marsiglia (2015), Mortatti (2006) e Vigotski (1993, 1998, 2006 e 2010) que apresentam fundamentos para uma análise crítica para além dos conhecimentos técnicos do processo de alfabetização. É a partir dessas apropriações que apresentamos uma síntese que conceitua a formação crítica na perspectiva de uma alfabetização emancipatória.

Iniciamos com uma exposição sobre como é organizada a formação no município, como ocorre a integração ao PNAIC, e prosseguimos com a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, procedemos à discussão a partir de três categorias que nos permitiram avançar na direção de nossos objetivos – as duas primeiras assentadas com referências nos materiais orientadores do PNAIC, e a terceira fundamentada pela orientação teórico-metodológica da perspectiva crítica.

A primeira categoria é nomeada como *formação para uma alfabetização na perspectiva motivadora*, retirada dos materiais do PNAIC com objetivo de analisar os fundamentos dessa perspectiva para a formação do alfabetizador.

A segunda categoria chamada de *formação na perspectiva de uma alfabetização por competências e habilidades*, presente nos materiais do PNAIC, especialmente quando são apresentados os Direitos de Aprendizagem dos alunos para cada ano do ciclo, permitiu-nos analisar os conhecimentos sobre alfabetização apresentados nesses direitos.

A terceira categoria, *formação na perspectiva crítica um caminho para a alfabetização emancipatória*, apresenta nosso posicionamento frente às perspectivas apresentadas no PNAIC, que representam a perspectiva hegemônica de alfabetização. Elaborada após a análise das duas categorias anteriores, essa categoria apresenta nossa análise crítica da formação que o PNAIC proporciona aos alfabetizadores e sobre os conhecimentos de alfabetização articulados aos direitos de aprendizagem. Permeiam essa categoria os conceitos de emancipação, conhecimento científico, ensino e aprendizagem na alfabetização.

³⁵ Definimos perspectiva crítica aquela que se relaciona ao conceito de emancipação. Assim, em nossa pesquisa, o uso do termo perspectiva crítica articula-se a um processo de apropriações de conceitos que conduzem à superação dos conhecimentos pragmáticos de alfabetização, o que nos possibilita analisarmos a alfabetização na perspectiva emancipatória.

3.1 A FORMAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO PNAIC EM XAXIM/SC

Xaxim é um pequeno município do Oeste de Santa Catarina, com área de 293,27 km² e com 27.336 (vinte e sete mil, trezentos e trinta e seis) habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014. Antigo distrito de Chapecó, criado em 1921, emancipou-se politicamente pela Lei Estadual número 133, de 30 de dezembro de 1953. Está situado a 556 (quinhentos e cinquenta e seis) quilômetros da capital do estado, Florianópolis.

As atividades econômicas desenvolvidas no município são a agropecuária e a agroindústria. Na área educacional, conta com 10 (dez) Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), 5 (cinco) escolas municipais e 4 (quatro) municipalizadas³⁶. Dessas escolas, 2 (duas) estão situadas no perímetro rural, e as demais no urbano, todas com sistema de seriação³⁷.

De acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Xaxim, o quadro docente, no momento da pesquisa, era formado por 141 (cento e quarenta e um) professores selecionados por concursos públicos e 212 (duzentos e doze) professores na condição de Admissão em Caráter Temporário (ACT), totalizando 353 (trezentos e cinquenta e três) professores para ensinar, aproximadamente, cinco mil alunos.

Para a formação continuada aos professores do município, Xaxim conta com projetos de cursos de extensão coordenados pelos orientadores pedagógicos da SMEC. Exemplos de formação organizados pela SMEC são os projetos *Semeando valores*,

³⁶ A municipalização ocorreu no município de Xaxim/SC, no ano de 2012, com base no documento “Termo de Convênio” com o Estado, que terá vigor até o ano de 2016. Após essa data, ocorrerá uma nova eleição com o objetivo de manter ou não a municipalização. A diferença entre municipalização e municipais é que o primeiro tipo refere-se às escolas que eram de responsabilidade do estado e passam a ser responsabilidades do município, o segundo faz menção às escolas que sempre foram de responsabilidade do município.

³⁷ Nos documentos do PNAIC a terminologia utilizada é ano, porém nos documentos de Xaxim é utilizado o termo série. Identificamos que as alfabetizadoras utilizam o termo ano para se referirem às turmas em que atuam. A diferença entre esses termos é marcada pela ampliação do EF. O que ocorreu foi que ao ampliarem para nove **anos**, o termo série foi substituído para melhor compreensão da nova organização do EF e destacar que a alfabetização, em especial, deve ser entendida como um ciclo composto por três anos ininterruptos, enquanto que **série** não garante que todos concluem o ciclo sem interrupções. É necessário também que se entenda que a partir da nomenclatura **ano**, o último ano da pré-escola da Educação Infantil, cursado por crianças com idade de 6 anos completados até 31 de março do ano corrente da matrícula, passou a ser nomeado como **1º ano do EF**, a **1ª série** é o **2º ano** na nova organização, e assim sucessivamente (BRASIL, 2013e).

*Mala da leitura, Gestão democrática e Contação de História*³⁸. O município também fez adesão ao PNAIC no ano de 2012, formação que iniciou somente no ano seguinte, em março de 2013, pois o preenchimento de cadastro e de informações no sistema demandava esse período de espera.

De modo geral, o município de Xaxim/SC seguiu as determinações da União para a adesão ao PNAIC. Determinações que incumbem ao município a responsabilidade de, a partir do Plano de Ações Articuladas³⁹ (PAR), alfabetizar as crianças, em Língua Portuguesa e Matemática, até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do EF; participar das avaliações externas realizadas pelo INEP; aplicar a Provinha Brasil no segundo ano do EF; e informar os resultados ao INEP, além de mobilizar a comunidade escolar em prol da melhoria dos indicadores da alfabetização, colocando-a como responsável pelas melhorias (BRASIL, 2012d).

Essas avaliações formam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem como principais objetivos avaliar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2012d).

A ANA é a avaliação que está direcionada a avaliar o rendimento dos alunos concluintes do ciclo de alfabetização, por isso participam dela alunos do 3º ano do EF das escolas públicas. O principal objetivo é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização na rede pública (BRASIL, 2012d).

No município de Xaxim, a ANA foi aplicada nos anos de 2013 e 2014 no mês de novembro. Participaram da avaliação cinco escolas⁴⁰ e aproximadamente 300 (trezentos) alunos, avaliaram-se saberes das áreas de Escrita, Leitura e Matemática (BRASIL, 2014b). Os resultados do município de Xaxim auferidos na avaliação ANA são apresentados no Quadro 12.

³⁸ Esses projetos são elaborados pelos professores do município e desenvolvidos durante o ano. Para sua organização, cada escola se reúne e inicia a elaboração da proposta de estudo, escolhe as referências bibliográficas e planeja atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Após esse início, todos os professores da rede municipal se reúnem e finalizam a proposta organizada a partir dos debates de cada escola.

³⁹ Documento elaborado a partir dos princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação, em abril de 2007 (BRASIL, 2007c).

⁴⁰ As cinco escolas participantes foram escolas municipais e não municipalizadas.

QUADRO 12. Resultados de Xaxim/SC na participação da ANA

LEITURA				
Descrição de saberes avaliados	2013	2014	Aumento	Decréscimo
Capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica	6, 78%	6, 02%	-	0, 76%
Localizam informações explícitas nos textos curtos, reconhecem a finalidade do texto e infere sentido a textos verbais e não verbais.	30, 57%	20, 13%	-	10, 44 %
Localizam informações explícitas em textos de maior extensão. Identifica o pronomes pessoal do caso reto em textos curtos. Infere relação de causa e consequências em textos exclusivamente verbais.	44, 44%	43, 20%	-	1, 24%
Reconhecem as reações de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificam o referente de pronome possessivo.	18, 21%	30, 65%	12, 44 %	-
Total de aumentos ou baixas	-	-	12, 44%	12, 44%
ESCRITA				
Descrição dos saberes avaliados	2013	2014	Aumento	Decréscimo
Não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora. Não escrevem palavras alfabeticamente, não escrevem texto ou produzem textos legíveis	-	1, 57%	-	-
Escrevem palavras com trocas ou omissão de letras, alteram a ordem das letras e outros desvios ortográficos.	-	3, 47%	-	-
Escrevem palavras com estrutura silábica consoante-vogal, mas apresentam alguns desvios ortográficos em palavras mais complexas.	-	1, 64%	-	-
Escrevem palavras com diferentes estruturas silábicas. Produzem textos, porém não contemplam todos os elementos da narrativa.	-	65, 84%	-	-

Fonte: Brasil (2014b). Dados organizados pela autora.

De acordo com a coordenadora municipal do PNAIC de Xaxim, os resultados da ANA no ano de 2013 sobre o eixo de escrita não foram enviados ao município e no ano de 2015 a avaliação não foi aplicada.

No quadro, os resultados do eixo de leitura mostram um aumento de 12, 44% no saber avaliado se a criança reconhece as reações de tempo em texto verbal, os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional e identifica pronome possessivo, porém, a mesma porcentagem sofre um decréscimo no ano de 2014. A baixa mais significativa refere-se ao saber de localizar informações explícitas nos textos curtos, reconhecer a finalidade do texto e inferir sentido a textos verbais e não verbais, a baixa foi 10, 44%. Esses resultados apontam que não houve melhoras significativas no que tange a índices numéricos, pois, perante os resultados que temos para análise, não é possível identificar se houve melhoras que pudessem concluir que o PNAIC tornou o

processo de aprendizagem dos alunos melhor.

Essa avaliação só foi realizada no município porque no ano de 2007 Xaxim firmou o PAR. Trata-se de um convênio firmado entre os estados, os municípios e o Distrito Federal para a elaboração de metas com vista à melhoria da Educação Básica pública (BRASIL, 2007c). Criado em 2007, o PAR permeou os princípios do PRÓ-LETRAMENTO que, no município, foi o primeiro⁴¹ Programa de formação continuada para alfabetizadores.

No município, o PRÓ-LETRAMENTO foi realizado no final do ano de 2011⁴², cinco anos depois do lançamento oficial do Programa em nível nacional. Contou com a participação de cinco escolas municipais. A formação dos professores, neste primeiro Programa, ocorreu no eixo de Linguagem e Matemática, com a tutoria de duas professoras efetivas da rede municipal. As tutoras participaram da formação com quarenta e cinco alfabetizadoras.

Em dezembro de 2012, finalizou-se o Programa e, no mesmo ano, no mês de julho, o município, a partir do documento “Termo de Compromisso⁴³”, aderiu ao novo Programa de Formação de Alfabetizadores. Este documento é a confirmação da adesão ao PNAIC pelo município que, com essa decisão, assumiu as responsabilidades pela organização dos sujeitos da formação, pelos espaços físicos e pela efetiva realização da formação.

Após a adesão, no ano de 2013, a formação pelo PNAIC inicia no município e, pautada no eixo da Linguagem, dá sequência à formação anterior, realizada pelo PRÓ-LETRAMENTO, como demonstram as orientações emanadas no documento *Caderno de Apresentação do PNAIC*.

Para atingir os objetivos propostos serão asseguradas algumas discussões introduzidas no Programa PRÓ-LETRAMENTO, tais como as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação; exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula (BRASIL, 2012d, p. 29).

⁴¹ O município não aderiu ao PROFA, a SEMC não soube informar os motivos da não adesão, alegando ter sido decisão da gestão administrativa anterior, por isso, o PRÓ-LETRAMENTO foi o primeiro Programa de formação de alfabetizadores desenvolvido no município.

⁴² Questionamos a SMEC sobre os motivos que tardou a adesão ao PRÓ-LETRAMENTO, porém não obtivemos respostas, pois houve alteração de governo, e nada consta sobre o assunto.

⁴³ Buscamos informação e cópia do Termo, a coordenadora do PNAIC no município afirmou “o Termo de Adesão, nós não temos mais, são coisas que ficam no sistema e não conseguimos mais encontrar”.

Os programas mantêm relação por seus modos institucionalizados de formação que possuem organização formal, mas na prática a formação ocorre como um “bate papo” informal, cujo propósito é contribuir para o desenvolvimento prático dos alfabetizadores, objetivo efetivado a partir das trocas de experiências entre pares. Esses procedimentos se aproximam do fazer cotidiano do alfabetizador, ou seja, na formação os alfabetizadores “trocam atividades” que auxiliam na prática em sala de aula.

Para atender essa estrutura de formação que determinava a carga horária de cento e vinte (120) horas, no município, foram organizados vinte (20) encontros presenciais e registrados em dois diários de bordo que totalizaram oitenta (80) horas. Trinta e duas (32) horas foram organizadas em atividades extraclases, a distância, nas quais as alfabetizadoras elaboravam seus planos de atividade a partir das orientações dos cadernos do PNAIC. E por fim, um (1) seminário que computou oito (8) horas, o qual foi realizado no dia 14 de novembro de 2013, com a professora Maria Helena Cordeiro, momento em que a palestrante apresentou os relatos de alfabetizadoras de outros municípios do estado de Santa Catarina sobre o PNAIC.

A existência de dois diários é justificada por terem sido constituídos dois grupos de formação, assim, participaram todas as alfabetizadoras das nove escolas do município, que trabalham no ensino de 350 (trezentos e cinquenta) alunos dos primeiros anos, 363 (trezentos e sessenta e três) dos segundos anos e 402 (quatrocentos e dois) dos terceiros anos, totalizando 1.115 (um mil, cento e quinze) alunos do ciclo de alfabetização.

A leitura dos diários nos proporcionou a identificação de como os encontros de formação foram organizados e quais conteúdos foram trabalhados neles. Organizamos a análise desses diários da seguinte forma: primeiro, a leitura dos diários, etapa que nos proporcionou identificar que cada momento da formação foi descrito no diário por duas alfabetizadoras utilizando um gênero textual diferente. Nos diários são apresentados gêneros como *acrósticos, poemas, histórias em quadrinhos, carta, notícia e charge*. Essa opção de relato, segundo a Orientadora de estudos do grupo I, foi combinada com as alfabetizadoras no início do curso,

[...] pois percebi que a formação do PNAIC trabalharia muito com os gêneros textuais, dessa forma, levei a proposta e elas aceitaram (Orientado do PNAIC)

A segunda etapa foi a análise dos conteúdos descritos nos diários pelas alfabetizadoras. Para uma melhor organização dos conteúdos, apresentamos dois relatos escolhidos em diferentes períodos, o primeiro, no início da formação, e o segundo, no final da formação, no penúltimo encontro. O tempo de distância entre eles deve-se pelo objetivo de identificarmos mudanças e supostos avanços na formação. A escolha pelos dois relatos deve-se pela forma de escrita das alfabetizadoras, forma em que são apresentados o início e o término do encontro o que facilita ao leitor identificar como procedeu a formação.

O curso do PNAIC

Personagem 1: Você viu que no dia 08 de maio todos os educadores da rede municipal de Xaxim, que fazem o curso do PNAIC reuniram-se na Escola Básica Municipal Dom Bosco para mais um encontro da alfabetização na idade certa?

Personagem 2: Sim, eu estava presente, vamos relembrar o que aconteceu neste encontro.

Personagem 1: No início a orientadora deu as boas vindas e uma professora leu o diário de bordo do encontro anterior.

Personagem 2: Sim, lembro! Logo depois teve a entrega de um relatório. A orientadora contou a história do Castelo Amarelo, como sugestão de trabalho em sala com os nossos alunos.

Personagem 1: É mesmo, foi isso que ocorreu. Depois ela explicou como fazer para se cadastrar no SIMEC. Você entendeu direitinho?

Personagem 2: Sim, entendi, mas podemos fazer juntas!

Personagem 1: O que você achou do texto que lemos em casa?

Personagem 2: Interessante! Trata das atividades de rotina de sala de aula.

*Personagem 2: Gostei mais quando nos reunimos **para a construção de sugestões de rotina**. Valeu a pena!*

Personagem 1: Legal mesmo foi a sugestão do crachá mágico com o nome dos alunos, podemos trabalhar as sílabas de forma diferente.

Personagem 2: É verdade! Isso é muito dinâmico e fácil para podermos executar nossa prática no dia a dia.

Personagem 1: Outra boa sugestão foram os jogos de alfabetização, primeiro jogamos, depois explicamos para as colegas e agora é só ensinar nossos alunos.

Personagem 2: Foi uma noite verdadeiramente produtiva.

Personagem 1: Boas sugestões mesmo! (DIÁRIO DE BORDO DO GRUPO I, FORMAÇÃO 08/05/2013).

Esse relato sinaliza um processo formativo de cunho pragmático, no qual foram realizadas atividades práticas cujo objetivo é instrumentalizar de forma prática as alfabetizadoras para o trabalho com a alfabetização. Essa instrumentalização difere da instrumentalização teórica e metodológica defendida na perspectiva histórico cultural. A instrumentalização disposta no PNAIC é prática e se constitui no momento em que o

alfabetizador é conduzido à produção de materiais, como as rotinas de sala de aula, o crachá mágico para o trabalho com sílabas e os jogos de alfabetização. Essa instrumentalização determina a expropriação do trabalho do alfabetizador quando de forma *prazerosa* conduz ao papel de mero executador de atividades.

No que concerne aos elementos científicos relacionados aos conteúdos de alfabetização, destacamos que há uma tentativa de trabalho com as sílabas, mas não há elementos formativos que possibilitem um trabalho contextualizado, a relação das sílabas se estabelece como uma atividade fim, com a *construção* do crachá.

No outro diário destacamos que as alfabetizadoras do grupo II relataram o momento de formação com o gênero textual poesia. Relato que foi realizado no dia 16 de outubro, penúltimo encontro da formação.

Diário de bordo

Assistimos com atenção, a um vídeo: meu amigo Nietzsche e outro sobre avaliação;

*A orientadora enfatizou que tão importante quanto as **habilidades** é focar constantemente na questão da **sensibilidade**;*

Depois de bem refletir e os dois filmes assistir, o grande grupo agora vai se dividir;

Na sala com a orientadora uma dinâmica aconteceu, como era de costume, imagino que a outra orientadora, também assim procedeu;

A dinâmica “chapeuzinho verde” trouxe-nos uma reflexão, é possível com dinâmicas conseguir concentração;

Cada vez que a cor vermelha na história aparecia, tentávamos pegar os prêmios, imagine a correria;

Em seguida a orientadora, como sempre procedeu, veio até nossas carteiras e o tema recolheu;

E um novo texto para ser lido conseguiu encaminhar, sobre o trabalho docente e também como avaliar;

Por último fizemos dois grupos, um defendeu a reprovação e o outro argumentou a favor da progressão;

Motivos foram expostos, por que progredir? Por que reprovar? A verdade é que só se reprova depois de tudo tentar.

Só restaram nos despedirmos, banho e cama finalmente, mas na próxima quarta-feira, aqui estaremos novamente.

Este é meu diário de bordo e digo de coração: Este curso vale a pena, PNAIC é tudo de bom! (DIÁRIO DE BORDO DO GRUPO II, FORMAÇÃO 16/10/2013).

Nesse relato, destacamos que há um processo de realização das chamadas “dinâmicas”, que ocorreram em todos os momentos de formação. Essas dinâmicas são formas de brincadeiras que promovem a socialização dos conteúdos entre as alfabetizadoras. Destacamos que nesse encontro, os conteúdos foi a avaliação, conteúdo

estudado no debate sobre progressão e reprovação. Para fundamentar a discussão, as alfabetizadoras leram o texto da unidade 8 *Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros*. Esse texto objetiva que o alfabetizador possa:

Planejar o ensino da alfabetização; Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumento de avaliação e de registro de aprendizagem; Construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012j, p.5).

Seguindo os objetivos do texto, as alfabetizadoras realizam o debate, porém, os argumentos foram fundamentados a partir dos conhecimentos prévios sobre a avaliação. No texto é destacada a importância do diálogo entre os docentes e a construção de forma coletiva das expectativas das aprendizagens dos alunos, expectativas que possibilitam a construção de um instrumento avaliativo. Esse texto foi utilizado na formação como uma leitura complementar, ou como destaca as relatoras, como um *tema de casa*.

Nossa análise sobre esse momento destaca que, no contexto ideológico em que o PNAIC se situa, as dinâmicas utilizadas nos encontros são estratégias de autoajuda e de motivação para as alfabetizadoras participarem do momento. Dinâmicas que não possibilitam a concentração para o trabalho intelectual com apropriação do conhecimento científico, mas possibilitam a compreensão do outro, o desejo de agradar o outro, sentimento de responsabilidade pelo processo e de convivência com a atual situação.

Destacamos, ainda, que essas dinâmicas advêm do contexto ideológico que compreende a escola como um lugar de formar cidadãos que respeitem as diferenças, que sejam motivadores e compreensivos com a diversidade. Isso afasta a escola de ser um lugar de luta contra as desigualdades sociais, pois, ao formar professores na perspectiva de motivação e aceitação, materializam a concepção de que as desigualdades são fatores que devem ser respeitados e não superados (GALUCH; SFORNI, 2011).

Os dois relatos apresentados são fragmentos da formação do PNAIC no município de Xaxim e apresentam apenas alguns apontamentos, os quais são fortalecidos posteriormente pelas entrevistas com as alfabetizadoras. Porém, esses relatos nos possibilitam indicar iniciativas de uma formação pautada no pragmatismo epistemológico.

O conhecimento individual, por sua vez, é reduzido à percepção imediata e a saberes tácitos. Estamos perante uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade técnica (DUARTE, 2001, p. 73)

Podemos observar que os elementos apontados por Duarte podem ser relacionados com as atividades apresentadas nos relatos da formação do PNAIC. O conhecimento individual decorre da atividade prática elaborada por uma alfabetizadora que irá socializar com as demais, elas adquiriram o saber tácito imediato e tornam-se executoras da atividade. Após a aprendizagem imediata, debatem a partir dos conhecimentos cotidianos, particulares e não científicos, pois estão desapropriadas da compreensão de conceitos científicos não aprofunda a reflexão epistemológica.

Nesse sentido, podemos destacar que essa forma está adequada a uma lógica que se distancia do processo formativo como uma prática social transformadora e concatena-se a uma formação para a *construção* e *execução* de atividades práticas afastadas da epistemologia formativa necessária ao alfabetizador.

Assim, esse processo de formação funda-se sob princípios instrumentais de saberes, elaborados a partir dos saberes cotidianos estabelecidos no plano do senso comum, que demanda do alfabetizador atitudes de sobrevivência na sala de aula, mas não uma mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, mesmo não proporcionando mudanças significativas na formação epistemológica dos sujeitos alfabetizadores, os processos de formação ganham destaque nos debates das políticas educacionais, em especial políticas cujo foco seja a alfabetização, por ser esse um dos processos educacionais que apresentam índices relevantes de fracasso escolar.

Nesse sentido, a alfabetização, no cenário educacional atual, é considerada uma das prioridades nacionais, em especial por ser a fase escolar que se destaca por seus índices baixos de aprendizagem. Índices que são articulados à formação inicial dos alfabetizadores, o que gera uma das justificativas de investimentos em formação continuada.

Como destacou Gatti (2009, p. 2000), a respeito de como esse elemento interfere na educação escolar, o que evolui é “a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980”. Os apontamentos da autora são justificados pela pouca atenção que os currículos das formações iniciais dão aos

conhecimentos indispensáveis a um fazer docente, a saber, a conscientização de “fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamento constante” (GATTI, 2009, p. 201).

Mediante índices de fracasso escolar, com destaques na alfabetização, o foco passa a ser a formação continuada, tomada como um princípio de aprimoramento profissional. Porém, a partir de debates sobre a ampliação das PP de formação continuada de professores, ocorrem mudanças na concepção de formação que se tornou de caráter técnico-instrumental, o que ocasionou um deslocamento de seu significado, e passou a ser vista como um processo de formação compensatória, destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2009).

A mudança da concepção da formação acarretou também no processo de responsabilidade lançada ao alfabetizador, pois, na medida em que as mudanças foram se estabelecendo, também se transferiu aos alfabetizadores a responsabilidade de encontrar caminhos para *salvar* a alfabetização e excluir o fracasso escolar. Essa responsabilidade foi fruto da crença de que a partir da formação continuada o alfabetizador seria capaz de adquirir maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e de elaborar saberes para solução dos problemas encontrados em suas práticas de alfabetizar.

Contudo, os alfabetizadores são sujeitos fins desse processo, pois não participam do processo de elaboração da formação, apenas a recebem já moldada, cabendo-lhes aceitar e executar.

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (GATTI, 2009, p. 202).

Nesse modelo de formação, insere-se o PNAIC e, nele, em âmbito nacional, seus sujeitos: pesquisadores, coordenador geral, coordenador local, orientadores de estudos e alfabetizadores. No âmbito particular, do município de Xaxim, os sujeitos são: uma coordenadora local, duas orientadoras de estudos e cinquenta e quatro alfabetizadoras,

selecionados mediante critérios determinados pela proposta nacional.

3.1.1 Sujeitos da formação do PNAIC nesse município

No município, as alfabetizadoras foram as “que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental de 9 anos e, também professores de classes multisseriadas” (BRASIL, 2012e, p.20-25). As formadoras das alfabetizadoras ou as chamadas de orientadores de estudo “escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes de ensino e com experiência como tutores do PRÓ-LETRAMENTO” (BRASIL, 2012e, p.20-25).

A escolha das duas orientadoras, no município, não seguiu a determinação *sugerida* pelo Programa, a de ter atuado como tutoras do PRÓ-LETRAMENTO (BRASIL, 2012e). Segundo a coordenadora local do PNAIC, esse critério não foi atendido, pois, no momento em que a proposta chegou à SMEC, período de afastamento para eleições, não havia Secretário (a) de Educação.

Por esse motivo, ela, juntamente com as orientadoras, reuniram-se e se cadastraram. Dessa forma, na estrutura administrativo-hierárquica do Programa, no município, encontram-se a coordenadora municipal e as duas orientadoras de estudos. A coordenadora municipal recebeu formação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁴⁴, duas vezes por ano, na sede da Universidade, em Florianópolis, capital do estado. As orientadoras de estudos receberam formação no município de Fraiburgo, promovida pela Secretaria de Estado da Educação (SED), em parceria com a UFSC, a cada três meses.

A partir dessas formações, foi organizada a formação das alfabetizadoras municipais, com um calendário específico, elaborado pelas duas orientadoras e a coordenadora municipal do PNAIC, calendário que determinou um encontro quinzenal no primeiro semestre e um encontro semanal no segundo semestre, em geral às terças-feiras. Esses encontros, em 2013, foram realizados no espaço físico da Escola Básica Municipal Dom Bosco, situada no centro da cidade.

Dessa população, selecionamos para fazer parte de nossa pesquisa vinte

⁴⁴ Universidade parceira responsável pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas do estado de Santa Catarina.

alfabetizadoras⁴⁵, as duas orientadoras e a coordenadora local. O critério da escolha dos sujeitos foi ter participado, anteriormente, da formação do PRÓ-LETRAMENTO e do PNAIC, no ano de 2013.

No Quadro 13, seguinte, apresentamos os sujeitos da pesquisa, em suas relações de formação e trabalho. Para isso, descrevemos sua formação; a instituição em que cursou a graduação; a área de especialização; a situação no quadro funcional, se efetiva ou contratada; o tempo de trabalho no magistério; e o tempo de trabalho na alfabetização. Uma característica que se destacou nos sujeitos de nossa pesquisa é que todos são do sexo feminino o que ratifica a naturalização histórica do magistério com o sexo feminino, em especial na alfabetização.

QUADRO 13. Sujeitos da pesquisa

Identificação ⁴⁶	Formação	Instituição formadora	Especialização	Situação	Tempo de atuação	Tempo de atuação na alfabetização ⁴⁷
1A	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais	Efetiva	16 anos	16 anos
3A	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	10 anos	9 anos
A	Pedagogia	Semipresencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	10 anos	5 anos
2C	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	28 anos	28 anos
3CV	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	24 anos	3 anos
3C	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Adm. Emocional	Efetiva	17 anos	15 anos
1CC	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais	ACT Aposentada	35 anos	17 anos
1D	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais	Efetiva	10 anos	10 anos
2D	Pedagogia	A distância Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	8 anos	8 anos
D	Ciências da Religião e Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	23 anos	11 anos
1S	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	14 anos	14 anos
2S	Pedagogia	A distância Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	10 anos	4 anos

⁴⁵ A população participante do PNAIC no ano de 2013, em Xaxim/SC, foi composta somente pelo sexo feminino, isso justifica a utilização do termo *alfabetizadora*.

⁴⁶ Utilizamos para identificação dos sujeitos números e letras, os números correspondem ao ano em que atuam, e as letras representam a ordem de entrevistas, organizada pela pesquisadora. Os sujeitos que são representados somente por letras são as professoras coordenadores das escolas, a coordenadora do PNAIC no município e as orientadoras de estudos do PNAIC.

⁴⁷ Para o tempo de trabalho na alfabetização foram considerados os três primeiros anos do EF.

3S	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	15 anos	9 anos
1DB	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	20 anos	20 anos
3DB	Pedagogia	Semipresencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	31 anos	31 anos
2DB	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais	Efetiva	29 anos	10 anos
3DBV	Pedagogia	Presencial Privada	Alfabetização	Efetiva	26 anos	26 anos
2DBV	Pedagogia	Semipresencial Privada	Alfabetização	Efetiva	12 anos	2 anos
DB	Matemática	Presencial Privada	Matemática	Efetiva	20 anos	20 anos
2N	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	ACT	6 anos	6 anos
O	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	25 anos	16 anos
OP	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	20 anos	12 anos
CM	Pedagogia	Presencial Privada	Séries Iniciais e Ed. Infantil	Efetiva	17 anos	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2015). Organização da autora.

Pelo exposto no quadro 13, observamos que vinte e duas das alfabetizadoras são formadas em pedagogia, uma em matemática e uma possui duas graduações, e todas as graduações são na área de licenciatura. Todas são pós-graduadas em nível de especialização Lato Sensu, mas apenas duas são especialistas na área da alfabetização. O quadro também mostra que duas alfabetizadoras são ACTs, uma delas já aposentada por tempo de trabalho no magistério.

Esses dados caracterizam nossos sujeitos de pesquisa e mostram que oito, entre as vinte e três alfabetizadoras, atuam com menos de dez anos na alfabetização; as demais atuam entre dez e trinta e um anos, o que representa um grupo de profissionais com experiência docente no campo da alfabetização. Trata-se, portanto, de um grupo que, durante o período de trabalho, acompanhou as mudanças nesse processo escolar e elaborou suas concepções de alfabetização e de formação.

Diante da percepção de que a experiência também possibilita a elaboração de concepções sobre o ato de alfabetizar e sobre a alfabetização, analisamos as concepções dessas alfabetizadoras, no interior e nas relações com a formação pelo PNAIC, o que possibilitou identificar mudanças de concepção antes e depois da formação do Programa.

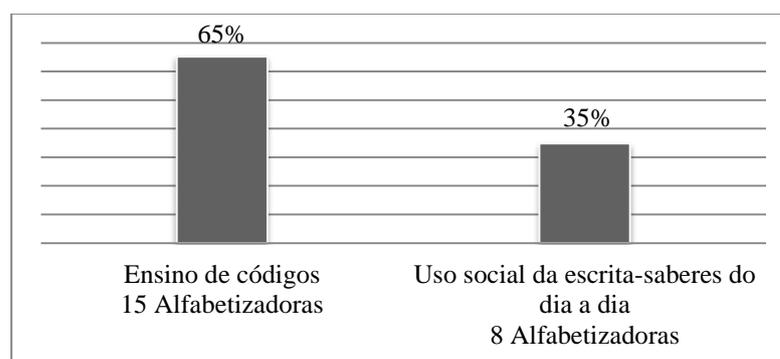
3.1.2 Concepção de formação e concepção de alfabetização no PNAIC

Em face às considerações apresentadas no decorrer da pesquisa, nossa análise reconhece que a formação do alfabetizador é um fator determinante quando se quer analisar o processo de alfabetização. É na formação que são estudadas perspectivas teóricas e metodológicas para realizar o ensino às crianças no processo inicial da leitura e da escrita escolar.

Dessa forma, com o objetivo de identificar as contribuições da formação das alfabetizadoras para o trabalho com a alfabetização, indagamos às alfabetizadoras como elas concebem a alfabetização. Indagação que possibilitou elencar duas categorias a partir das suas respostas.

A primeira categoria, *Ensino de códigos*, faz referência a uma concepção técnica de ensino da língua escrita e a segunda categoria, *Uso social da escrita, saberes do dia a dia*, refere-se ao trabalho de alfabetizar letrando, processo que tem como objetivo apresentar as escritas sociais do cotidiano do aluno como elemento essencial na aprendizagem. Essas categorias estão sistematizadas no Gráfico 2.

GRÁFICO 2. Concepção de alfabetização das vinte e três alfabetizadoras sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa (2015). Organização da autora.

Uma parcela considerável das alfabetizadoras, 65,22%, concebe a alfabetização como o ensino do código da escrita, alicerçada na visão de que a aprendizagem da escrita é um processo de associação de códigos escritos a sons da fala, porém, são concepções que consideram somente os aspectos gramaticais da linguagem, como se alfabetizar fosse apenas ensinar a ler e escrever corretamente, em seus aspectos

técnicos.

*Alfabetização é ensinar ler e escrever corretamente, sem esquecer pontos, sem errar letras e ler sem gaguejar. **É ensinar a letra, o som, para depois formar as palavras e textos.** Por isso, a alfabetização é um momento de ensinar bem, mostrar como tem que ser (Alfabetizadora 1C, grifo nosso).*

A concepção apresentada articula-se ao ensino da normatização da língua escrita que se relaciona à perspectiva técnica de alfabetização, na qual o ensino relativiza os determinantes sociais objetiva expressamente o uso coerente do código escrito sem tornar consciente ao aluno o que está aprendendo. Essa concepção passou a ser questionadas a partir da década de 1980, década em que a concepção de alfabetização passou a ser vinculada ao uso social da escrita, concepção fundamentada em estudos da teoria construtivista.

A concepção pautada sobre o uso social da escrita foi defendida por oito das alfabetizadoras, 34,78%, as quais relacionam alfabetização com o letramento. Para tratar da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento nos documentos do PNAIC Magda Soares é referência. “Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (BRASIL, 2012j, p.17).

Para Britto (2005, p.15), o letramento é o processo que possibilita a compreensão da organização social da escrita. Processo que se materializa “na medida em que a criança vivencia a experiência dos objetos da cultura escrita, os modos de organizar a cultura escrita, os gêneros de escrita” o que conduz à criança a elaboração de sentidos no escrito e para o escrito.

Contudo, o conceito de letramento se desvincula da concepção de Britto, e vem sendo utilizado como sinônimo de práticas de ensino e aprendizagem a partir do uso dos saberes cotidianos. Concordamos que a prática inicial é essencial, mas o que ocorre nesse processo de ensino e aprendizagem é o esvaziamento do conhecimento científico que fundamentaria a crítica, pois estabilizar o ensino somente nos saberes cotidianos não eleva a aprendizagem formativa da crítica consciente e nem possibilita a elaboração de sentidos (GALUCH; SFORNI, 2011).

Diferente do conceito apresentado por Britto (2005), no PNAIC, alfabetizar na perspectiva do letramento é ensinar o SEA com práticas de leituras e de produção textual (BRASIL, 2012j). Condição que permite identificar as características do SEA

nos textos que circulam na sociedade debatidos em sala a partir da compreensão do aluno.

O letramento, na proposta do PNAIC, é conceituado como “a busca da realização de atividades que levem em consideração usos sociais da língua escrita, não somente os escolares” (BRASIL, 2012k, p. 7). Articuladas a esse conceito, as práticas de alfabetização são elaboradas como possibilidade de proporcionar que as crianças reflitam sobre seus saberes cotidianos e, de posse deles possa pensar sobre como a escrita se materializa nesses saberes.

Para trabalhar na perspectiva do letramento, as alfabetizadoras elaboram “atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos” (DUARTE, 2010, p. 38). Isso revela a suma importância dada pelo PNAIC às experiências dos sujeitos, as quais são o fundamento essencial na construção de seus próprios conhecimentos. Dessa forma, podemos indicar que, enquanto, na formação, o professor é levado a refletir sobre suas experiências e a partir delas construir e reconstruir suas práticas, suas práticas *estimulam* o aluno a refletir sobre suas experiências e, a partir delas, construir seus conhecimentos.

Acho que alfabetizar engloba tudo, é alfabetizar letrando, é desde você aprender trabalhar com rótulos, no dia a dia, no cotidiano, com imagens, coisas que os alunos conhecem e gostam, não é só saber ler e escrever, mas você precisa saber ler e interpretar, quando você vê uma imagem precisa saber o que ela representa a mesma coisa na escrita (Alfabetizadora IA).

A alfabetizadora destaca o trabalho a partir de elementos do cotidiano do aluno, como os rótulos, imagens, coisas que os alunos gostam, o que para ela é o *alfabetizar letrando*. No discurso dessa alfabetizadora, ela destaca a importância do cotidiano intrínseca ao conceito de letramento, porém um conceito limitador que engrena debates apenas sobre os saberes do cotidiano.

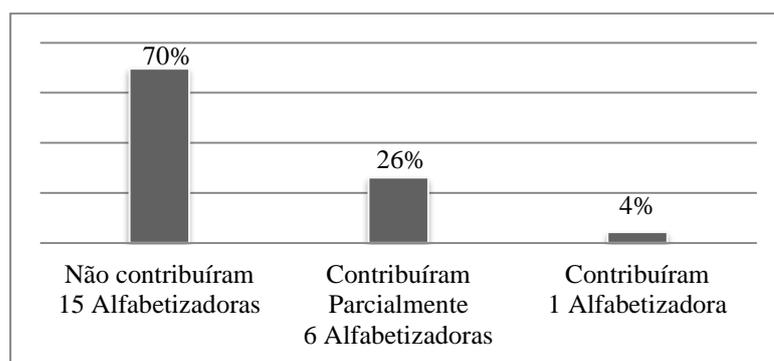
Limitação que lança à alfabetização à mercê, exclusivamente, do conhecimento empírico, que “demonstra ser um elemento facilitador de comportamentos reprodutores, reforçando fórmulas estereótipos de educação, limitadas aos modos de ser estabelecidos pelo senso comum da cultura de massa” (BRITTO, 2009, p.26).

Contudo, as concepções de alfabetização advêm das influências proporcionadas pelas formações que essas alfabetizadoras participaram. Por isso, para analisarmos as influências das formações, apresentamos, no Gráfico 3. Contribuições das formações em alfabetização.

A organização do Gráfico 3, a seguir, apresenta três categorias, organizadas para identificar as contribuições que as formações anteriores ao PNAIC proporcionaram às alfabetizadoras, no caso específico a formação inicial. Esse gráfico foi organizado com o objetivo de identificar se as alfabetizadoras chegam ao PNAIC com elementos formativos que sustentam suas práticas para o trabalho com a alfabetização

Nesse sentido, a primeira nomeada, como *Não contribuíram*, foi articulada aos depoimentos que indicaram que não houve contribuições dos processos de formação para a alfabetização. A segunda, intitulada *Contribuíram parcialmente*, apresenta os depoimentos de algumas contribuições e a terceira, *Contribuíram*, apresenta depoimentos afirmativos quanto às contribuições.

GRÁFICO 3. Contribuições das formações em alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa (2014). Organização da autora.

Os resultados apresentados no gráfico 3, apontam que a porcentagem mais considerável foi a que representou a negação de contribuições da formação inicial para o trabalho com a alfabetização. 70% das alfabetizadoras afirmam que a formação inicial não contribuiu para o trabalho com a alfabetização.

Não contribuiu, porque alfabetização é ampla, e uma formação de quatro anos não dá conta, tantas disciplinas que não focam a alfabetização (Alfabetizadora 3CV).

Minha formação inicial não me preparou faltou muita coisa, faltou a prática, claro que você vai aprendendo na sala de aula, mas eu acho assim que a prática, as atividades, isso faltou e temos de correr atrás, estudar sempre (Alfabetizadora 1DB).

Esses depoimentos apontam para a necessidade de uma formação continuada,

além dos processos formativos realizados durante a formação inicial, isso se relaciona com a justificativa apresentada pelo governo quando lança a proposta da formação pelo PNAIC.

De acordo com o governo, a solução para a defasagem das formações iniciais dos professores está articulada com a elaboração de uma nova cultura formativa, que gere a relação teoria e prática a partir de novas perspectivas metodológicas (IMBERNÓN, 2010, p. 40 apud BRASIL, 2012h, p.11). Solução que se materializa nos momentos de formação do PNAIC, nos quais as alfabetizadoras produzem atividades articuladas às teorias descritas nos cadernos formativos e aplicam em sala de aula.

Seis alfabetizadoras apontam que a formação contribuiu parcialmente, pois faltaram fatores como: relacionar a teoria com a prática, o que, de forma fragmentada, ocorreu na realização dos estágios da formação inicial, porém, quase no final do curso, como sinalizam nos depoimentos:

É... a faculdade ajudou, as disciplinas especiais que eram pra gente trabalhar com séries iniciais não foram lá grandes coisas como eu pensava que seria preparada, eu acho que os professores de universidade eles precisam preparar mais os alunos pra sala de aula mesmo. Faltou muito, a prática, porque na maioria das vezes eles (professores universitários) passam teoria e quando os alunos chegam na prática não é nada daquilo que aprendemos. Você aprende na prática, e quem tem compromisso e interesse vai buscar, agora quem não tem... Mas, assim, o curso da universidade não foi assim tão ruim, mas nem tão bom como deveria (Alfabetizadora D).

Minha formação inicial pouco me preparou para o trabalho de alfabetização. Faltou a prática, os estágios foram fracos, muito no final, mas conseguimos aprender o que era alfabetização (Alfabetizadora 1D).

Diferente da contribuição técnica-instrumental, 26% das alfabetizadoras destacam que a formação, em especial a inicial, contribuiu parcialmente. Elas apontam que havia na universidade um distanciamento entre a teoria e a prática e apontam como uma tentativa de articulação desses elementos formativos antecipar a realização dos estágios.

Para apenas uma das alfabetizadoras, a formação inicial contribuiu para seu trabalho com a alfabetização. Em seu discurso, ela apresenta as contribuições da graduação e aponta como foi ensinada a alfabetizar.

Sim, eu recebi muitas instruções de como alfabetizar com as letras e como juntar para ler as palavras, em grupos nós produzimos muitos

materiais para trabalhar em sala, aprendemos bastante. Então eu acho que contribuiu para o meu trabalho em sala, (Alfabetizadora 3S).

O discurso da alfabetizadora destaca que a formação contribuiu no sentido técnico-instrumental. Na concepção dela, a aprendizagem na formação ocorre no momento em que se produzem atividades. Nesse sentido, a formação contribuiu quando é produtiva, quando proporciona à alfabetizadora a oportunidade de *produzir atividades* que podem ser aplicadas em sala de aula para o ensino da alfabetização.

Os dados revelados no gráfico apontam a necessidade de uma formação continuada sólida, que possibilite às alfabetizadoras a participação em um processo formativo efetivo que contribua para a elevação dos conhecimentos científicos sobre a alfabetização e não apenas que possibilite a produção de atividades.

3.1.3 Representações do PNAIC para alfabetizadores de Xaxim

Os depoimentos das alfabetizadoras correspondem à ou às formações realizadas anteriormente ao PNAIC, por isso, a partir dessa seção, as respostas estão relacionadas ao PNAIC, o que nos possibilitou destacar as representações desse Programa para as alfabetizadoras sujeitos de nossa pesquisa

No Gráfico 4 organizamos os dados em seis categorias. A primeira categoria, *Relembrar e refletir sobre práticas antigas*, foi elencada no momento que as alfabetizadoras destacaram que a formação contribuiu quando as conduziu a refletir sobre suas práticas e sobre as práticas socializadas pelas colegas, momento em que perceberam que as atividades socializadas já teriam sido realizadas por elas, mas que com o tempo tinham ficado de lado, e a formação proporcionou momentos para relembrar. A segunda categoria, *Inserção do lúdico nas práticas*, foi organizada diante de apontamentos sobre o uso desse instrumento no ensino da alfabetização, as alfabetizadoras destacaram que, a partir da inserção do lúdico nas práticas de ensino, estimulou no aluno o interesse em aprender.

Na terceira categoria, *Atividades prontas para aplicação*, destacamos os depoimentos que acentuam a contribuição no momento em que a formação proporcionou a produção de atividades para posterior aplicação em sala. A quarta categoria, *sequências didáticas*, estabelecida com relação aos depoimentos que destacam a elaboração das sequências didáticas para o ensino da alfabetização que são

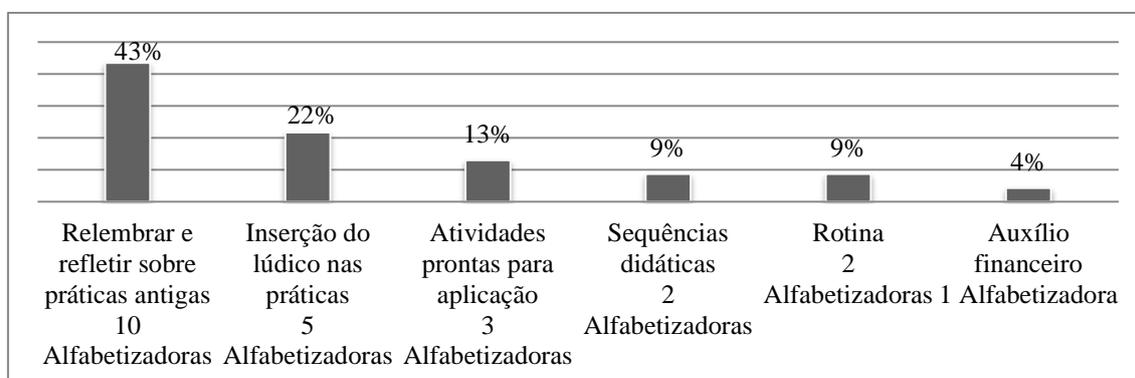
apresentadas nos cadernos formativos do Programa, as quais serviram de fundamentos para a elaboração de novas atividades.

A quinta categoria, *Rotina*, foi elencada quando as alfabetizadoras se referiam aos materiais que utilizam para o ensino na alfabetização, elas destacaram que utilizavam apostilas e outras atividades retiradas do livro do MEC e de outros materiais, o que dificultava a organização do trabalho, mas que com o PNAIC conseguiram organizar suas práticas a partir da rotina estabelecida pelo Programa.

A sexta categoria, *Auxílio financeiro* desvelou-se a partir dos depoimentos sobre o auxílio financeiro que o PNAIC oferece às alfabetizadoras. Nos documentos do PNAIC esse auxílio é nomeado como bolsa. Todas as alfabetizadoras destacaram o auxílio como uma contribuição e um fator motivador, mas apenas uma destacou como a contribuição mais relevante da formação.

Enfim, essas categorias nos possibilitaram analisar as representações do PNAIC e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem para as alfabetizadoras de Xaxim.

GRÁFICO 4. Contribuições da formação do PNAIC para o ensino na alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa (2015). Organização da autora.

Para dez alfabetizadoras, o que representa 43% das respostas, a formação contribuiu para relembrar as práticas que já realizam, mas que com tempo deixaram de usar, como destaca umas delas:

Eu acredito que agora, com o PNAIC, eu vou, a cada ano, revendo, lembrando dos materiais, lembrar dos jogos legais (Alfabetizadora 1S).

Aprofundamos a análise e destacamos, a partir dos apontamentos das

alfabetizadoras, que a formação contribui para a mobilização dos saberes docentes adquiridos a partir das experiências profissionais, isso indica um protagonismo das práticas do alfabetizador que passam a ser valorizadas e a ocupar o centro das atenções e intenções na formação. Como explica o documento *Formação de professores no PNAIC*.

Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para o professor sob o ponto de vista cultural e subjetivo. [...] Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos [...] (BRASIL, 2012i, p. 12).

A ação do alfabetizador em mobilizar seus saberes, ação que ocorre nos momentos de formação quando precisam mobilizar – lembrar – as atividades que já realizaram para socializar com as colegas, a partir do seu cotidiano pessoal, faz com que nossa análise estabeleça uma articulação da formação do PNAIC com o modelo de formação da *prática reflexiva*, ou, também, chamada de *racionalidade técnica*, cujo modelo considera o professor um sujeito ativo, autônomo e reflexivo na elaboração de seus saberes (Mazzeu, 2007). Modelo que se apresenta no PNAIC como fundamento que motiva o alfabetizador na busca de seus conhecimentos cotidianos adquiridos a partir de suas experiências e os coloca como o elemento central para o seu trabalho.

Assim, o PNAIC tende a fazer com que o alfabetizador se (re)conheça como sujeito “inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autônoma, como construtor e (re)construtor de suas práticas”, o que lhe proporcionará “o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento”, assumidas como habilidades essenciais para melhorar a alfabetização (BRASIL, 2012i, p.20).

Retomando as contribuições da formação do PNAIC, cinco alfabetizadoras destacam a utilização do lúdico como a principal contribuição do Programa. Para elas, a formação possibilitou alterações de práticas de alfabetizar no momento que instigou a pensar nas práticas a partir do instrumento lúdico, como exemplificado a seguir.

Eu trabalho com as atividades do PNAIC de forma lúdica, porque as atividades são lúdicas, nós construímos bastantes jogos para trabalhar a alfabetização, eu trabalho as apostilas, e, entre as atividades, nós jogamos. As atividades são construídas na formação a

partir do tema trabalhado, por exemplo, se trabalhamos com sílabas, construímos jogos com elas (Alfabetizadora 2C).

Atividade lúdica, a partir dos discursos dessas alfabetizadoras, foi a contribuição relevante apresentada pelo PNAIC. Essas atividades são destacadas nos cadernos do Programa e são elementos norteadores da formação. Porém, destacamos que articulada ao lúdico, as práticas de alfabetização se relacionam com o que Britto (1997) chamou de *pedagogia do gostoso*, uma pedagogia que contribui para a reprodução do senso comum, em detrimento da formação crítica.

Esse detrimento é desencadeado no depoimento de outras três alfabetizadoras, porém, para elas, a contribuição do PNAIC está na apresentação de sugestões de atividades prontas, precisando o alfabetizador somente aplicá-las. Elas destacam que nos encontros foram apresentadas sugestões de atividades, momento em que ocorria a troca de experiências de atividades já realizadas por outras alfabetizadoras.

Tinha bastante atividade pronta para gente fazer com os alunos, então, assim, nós se preocupávamos em organizar as atividades das apostilas, mas as do PNAIC nós recebíamos no encontro, por exemplo jogos para aplicar com os alunos (2S).

Nessa condição, o alfabetizador é desprovido de uma análise crítica de sua prática pedagógica. As atividades prontas expropriam do alfabetizador o saber imprescindível para organizar os conhecimentos que são necessários para o aluno aprender. Além disso, não possibilitam ao alfabetizador ter consciência de suas práticas, pois a consciência sobre algo é elaborada quando nos apropriamos de conceitos científicos que se transformam em conhecimentos simbólicos para explicar um determinado fenômeno (GALUCH; SFORNI, 2011).

Esses conhecimentos simbólicos não são apreendidos pelo alfabetizador quando aplica uma prática sem conhecimento de sua elaboração. Para Magnani (1993, p. 30), “o professor se forma – ou é deformado – no processo de formação por outros e de outros”. Nesse sentido, a forma de conceber seu papel como alfabetizador é decorrente das possibilidades que sua formação lhe proporcionou. Como destacado pelas alfabetizadoras, a formação do PNAIC lhes proporcionou o papel de *aplicadoras de experiências alheias*, o que as distancia da identidade de alfabetizadoras que ensinam. Para que esse papel, reducionista da atividade de ensino, imposto pela formação, possa ser superado,

[...] não basta aprender apenas o que lhe disseram que deve ensinar, não basta aprender a utilizar conceitos para analisar a realidade; é preciso também aprender a utilizá-los para analisar o pensamento conceitual e os próprios conceitos: um trabalho principalmente metacognitivo, que organiza por que, para que, para quem, o que, como, quando, onde ensinar/aprender (MAGNANI, 1993, p. 30).

Como destacava Gramsci (1978, p.20), o fato é que o “homem ativo de massa, [...] não tem nenhuma consciência teórica desta sua ação” o que impossibilita a construção autônoma de sua consciência. Por isso, o processo de formação deve proporcionar ao professor condições que ele pense “teoricamente para buscar soluções para uma prática consciente” (MAGNANI, 1993, p. 31).

O pressuposto apresentado por Magnani (1993) destaca a importância de que os processos de formação dos alfabetizadores devem possibilitar que os professores *tenham consciência* de suas práticas, processo que possibilita apontarem suas resistências perante o sistema impositivo. É nesse sentido que destacamos a resistência e o anseio da alfabetizadora 3A.

Alfabetizar, para mim, é ensinar as crianças a ler e escrever, partindo do que a criança já sabe, dando sequência e ampliar, melhorar. A realidade da criança para muitos colegas é importante, assim, trazer as escritas do dia a dia da criança para a sala de aula, suas experiências com a escrita, entendo que é importante, porém, não me sinto preparada para trabalhar com esses materiais, pois acredito que só trazer para ler e escrever a partir desses materiais não é suficiente e, eu não sei o que é suficiente.

O discurso dessa alfabetizadora aponta que ela não sabe o que é suficiente para alfabetizar. Questionamo-nos sobre quais interferências esse Programa realizou na prática dessa alfabetizadora, pois, ao final do ano, após a formação do PNAIC, não sabe o que é suficiente para alfabetizar. Contudo, vale destacar que essa alfabetizadora foge à regra do PNAIC ao indicar a necessidade de uma formação mais sólida, o que nos leva a interpretar que a formação não apresentou subsídios teórico-metodológicos que pudessem superar a perspectiva de letramento cotidiano advindo das trocas de experiências. Ela indica ainda que é necessário iniciar suas ações a partir do que o aluno já sabe, mas destaca que é necessário dar sequência, superar. O PNAIC não possibilita superar os conceitos espontâneos advindos dos conhecimentos do senso comum?

Reportamo-nos à escrita de Britto (2009), para sustentar nossa crítica sobre a alfabetização na perspectiva de letramento, entendendo-o a partir da análise realizada nos materiais do PNAIC, como o trabalho de alfabetizar a partir dos saberes cotidianos

sem condições de superá-los, por isso, nossa concepção de alfabetização,

Não se trata de excluir qualquer forma de conhecimento ou de desprezar a experiência imediata, mas, sim, de definir os critérios e as finalidades com que se trabalham em função dos objetivos maiores estabelecidos, isto é, da busca de um conhecimento que permita transcender o cotidiano e intervir nele (BRITTO, 2009, p. 26).

O pensamento de Britto (2009) aponta que “o conhecimento da língua escrita envolve processos de reflexão, análise e generalização, que não se dão espontaneamente”, mas pelo processo do saber sistematizado, por isso, por um movimento de superação dos saberes cotidianos, ou como indicam Martins e Marsiglia (2015) por meio de um processo de ensino e aprendizagem que supere a “visão sincrética e fragmentada e alcance uma visão sintética, que permita compreender o conhecimento sistematizado em sua complexidade” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.75).

Para outras duas alfabetizadoras a formação do PNAIC possibilitou aprender a elaborar sequências didáticas, aprendizagem que auxiliou o trabalho com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Aprendemos como fazer uma sequência didática, isso auxiliou no trabalho, nós produzimos várias sequências, nós pensávamos em um tema que estávamos trabalhando na apostila, daí lembrávamos das dificuldades que nossos alunos tinham naquele conteúdo, depois discutíamos as dificuldades, nós compartilhava as dificuldades, depois fazíamos as sequência para trabalhar em sala e reforçar o assunto que eles tiveram dificuldades para aprender. (ALFABETIZADORA A).

De posse da análise realizada nos materiais do PNAIC, afirmamos que as sequências didáticas são intervenções pedagógicas executadas após as avaliações diagnósticas realizadas pelo alfabetizador, avaliações que possibilitam apontar as dificuldades dos alunos e, mediante os indicativos, as sequências focam exatamente o ponto crucial em destaque nas dificuldades (BRASIL, 2012e).

As sequências didáticas são propostas pelo PNAIC como instrumentos para garantir a progressão continuada no ciclo de alfabetização, por isso, focam nas dificuldades diagnosticadas nas avaliações dos alfabetizadores. Contudo, para a elaboração das sequências os instrumentos avaliativos devem possibilitar a identificação das dificuldades (BRASIL, 2012e). Nessa perspectiva, ao apossar-se de instrumentos avaliativos, o alfabetizador teria em mãos as informações necessárias para melhorar a

aprendizagem dos alunos. Essa qualidade requerida pode ser garantida quando se dispõe de um norte metodológico capaz de dar sentido à aprendizagem, por isso, propõem-se as sequências didáticas.

As sequências nos dão suporte para o trabalho com quem não dominou o conteúdo, nelas utilizamos estratégias que nos possibilitam reforçar o conteúdo para o aluno com dificuldades consiga lembrar em outros momentos, assim, quando todos aprenderam avançamos no conteúdo, surgindo novas dificuldades, construímos novas sequências didáticas (Alfabetizadora DB).

Contudo, essas sequências didáticas não possibilitam um norte metodológico eficaz para o avanço da aprendizagem, percebemos que seu objetivo principal é reforçar saberes que os alunos ainda não dominaram utilizando para isso atividades de repetição até que ocorra a memorização do conteúdo.

O PNAIC, para duas alfabetizadoras, contribuiu para a organização do tempo para o trabalho na alfabetização com os diferentes materiais usados no município. Elas destacam que usam as apostilas, o livro do MEC e as atividades do PNAIC para o ensino. Antes do PNAIC utilizam as apostilas e os livros do MEC, mas não tinham uma rotina para usar os materiais, por isso, às vezes, não conseguiam trabalhar com ambos.

A formação do PNAIC mostrou como articular as atividades do Programa com as apostilas, usadas na escola, e outros materiais. Essas atividades mantinham relação desde que houvesse adaptações, e isso foi resolvido com a rotina na sala de aula, na qual foi reservado um tempo para o trabalho com cada material. Nós tínhamos uma rotina, um dia era do PNAIC em sala e outros das apostilas (Alfabetizadora ICC).

O depoimento dessa alfabetizadora destaca que a formação do PNAIC possibilitou organizar o trabalho em sala de aula ao propor a elaboração de uma rotina. Mas, de que forma essa rotina auxiliou na formação para a apropriação do conhecimento sistematizado? Acreditamos que, para a apropriação do conhecimento científico, o processo de formação deve ser sistematizado, isso pressupõe o desenvolvimento de capacidades que permitam ao sujeito proceder à crítica da sociedade e do conhecimento nela produzido de forma organizada.

Estaria a rotina do PNAIC organizada nessa perspectiva? A alfabetizadora 2A explica que o PNAIC contribuiu no momento da organização do trabalho na alfabetização a partir da rotina,

Significa dizer que seguimos as apostilas e fomos adaptando as atividades do PNAIC às apostilas, porque o PNAIC não é um livro cheio de atividades de sequências, ele propõe atividades diversas, não segue uma lógica igual as apostilas que mostram até quantas páginas por semana devem ser trabalhadas, por isso é possível utilizar das atividades do PNAIC para complementar assuntos da apostila (Alfabetizadora 2A).

Nesse depoimento, identificamos que a rotina não é um instrumento que auxilia no processo de sistematização do conhecimento, mas organiza e adapta as atividades do PNAIC com as apostilas, pois, como destaca a alfabetizadora, as atividades do PNAIC foram utilizadas para complementar assuntos da apostila. Notamos que o PNAIC não tem uma sequência de atividades de ensino, por isso a alfabetizadora utiliza-o como complemento para o trabalho das apostilas.

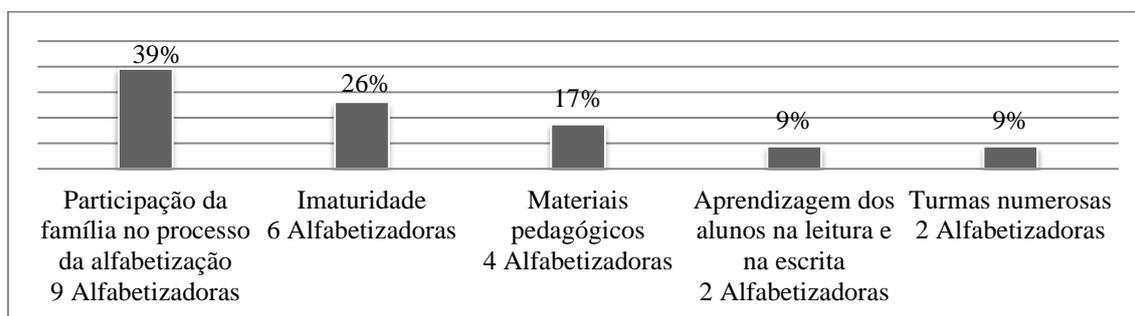
Uma das alfabetizadoras indica que a contribuição do PNAIC está relacionada com o auxílio financeiro pago pelo governo federal. Para ela, não houve contribuições significativas em sua formação para o trabalho com a alfabetização.

*A bolsa, o dinheiro, porque você podia comprar alguns livros, mas ensinar como faz não. **Não contribuiu** porque assim, no início da formação tinha uma **mensagem de motivação**, depois da mensagem um texto era destinado para a leitura, **depois nós conversávamos sobre o texto lido**, só o que destacamos de importante, depois, a partir dessa conversa algumas falavam sobre atividades que podiam ser realizada com as crianças sobre aqueles textos lidos dos cadernos, eram do PNAIC os textos, depois, era bem assim, **nos copiava a atividade e se desse tempo nós aplicava em sala** (Alfabetizadora 1A).*

Essa alfabetizadora detalha a formação para justificar o porquê, para ela, a única contribuição foi o auxílio financeiro. De acordo com ela as mensagens motivadoras, as leituras dos textos, as conversas, as trocas de experiências e as atividades que eram copiadas e aplicadas com os alunos não foram elementos formativos.

Dessa forma, mesmo com um processo de formação pautado na elaboração de sequências didáticas, na motivação das alfabetizadoras, na socialização dos saberes e na aplicação de atividades, as dificuldades no trabalho com a alfabetização ainda permeiam as salas de aulas das alfabetizadoras de Xaxim, dificuldades que são apresentadas no Gráfico 5, a seguir.

GRÁFICO 5. Dificuldades no ensino da alfabetização após a formação do PNAIC



Fonte: Dados da pesquisa (2015). Organização da autora.

O gráfico 5 aborda cinco categorias, a primeira, *Participação da família no processo de alfabetização*, indica que a dificuldade acentuada na alfabetização é a ausência de cooperação das famílias dos alunos. A segunda, *Imaturidade*, centra-se na questão da idade das crianças no ciclo da alfabetização e a falta de concentração devido à antecipação do processo decorrente da ampliação do EF. A terceira categoria, *Materiais Pedagógicos*, assinala a dificuldade em alfabetizar a partir dos materiais destinados no município para alfabetizar. A quarta, *Aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita*, aponta que a principal dificuldade centra-se na aprendizagem dos alunos na escrita e na leitura, dificuldades que, mesmo diante do PNAIC se mantêm, especialmente no momento de estabelecer a relação entre grafemas e fonemas. A quinta, *Turmas numerosas*, indica que a dificuldade está relacionada ao número de alunos na mesma turma de alfabetização.

Para 39,13% das alfabetizadoras, a dificuldade no ensino da alfabetização ocorre pelo distanciamento da família na escola. As alfabetizadoras apontam que as famílias não participam da vida escolar de seus filhos, não sabem nem quais são os conteúdos que seus filhos estão aprendendo, não impõe limites e são falhas na educação, por isso, na escola, além de ensinar é preciso educar.

Eu acho assim que a dificuldade dos alunos é o não acompanhamento das famílias, muitas famílias não se empenham não ajudam (Alfabetizadora DB).

O problema é que o nosso tipo de aluno que está vindo aqui, pelo menos pelo que enxerguei este ano e outros, é que assim, não tem mais a família estruturada, a família que apoia, a família que ajuda. Eles vêm para a escola, é tipo um depósito onde deixam alunos, e eles têm que ficar, e ali eles comem, a gente tem que dar carinho, além de

ensinar. Eu penso assim que a gente como professor tem que pôr na cabeça que não é só ensinar, tem que educar também (Alfabetizadora 2N).

Nesses depoimentos, a escola tem a reponsabilidade de *educar*⁴⁸ além de ensinar e, por isso, as práticas de alfabetização devem contemplar a educação que a família não conseguiu efetivar. Nessa perspectiva, em primeiro plano, estariam as práticas de educação do sujeito para a vida e, em segundo plano, o objetivo de sistematizar o processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa constatação, fazem-se necessárias profundas melhoras na formação docente, pois na escola, a prática pedagógica deve ter por objetivo principal possibilitar que o homem elabore sua consciência, rompendo com a superficialidade dos conceitos do cotidiano, que supere seus saberes e alcance o conhecimento científico.

Porém, essas alfabetizadoras ao se depararem com questões de desrespeito, acreditam que primeiro devem *educar* moralmente para depois ensinar. Esse processo é inegável quando vivemos em uma sociedade de classe que obriga as famílias trocar a educação de seus filhos pelo trabalho.

Para outras seis (36%) alfabetizadoras, a dificuldade que merece destaque é a imaturidade das crianças. Elas apontam que a imaturidade deve-se à ampliação do EF, a qual possibilita a antecipação do processo de alfabetização e, ao antecipar, as turmas tornam-se heterogêneas.

Eu percebo, e dá para perceber, que são bastante visíveis os diferentes níveis de aprendizagem, são poucas as crianças que chegam ao primeiro ano e conhecem as letras, mas outras, poucas, estão quase lendo, porém, a maioria sem conhecer as letras. Frente a essa diferença, a dificuldade aumenta, como alfabetizar todos, e mais difícil ainda, ao mesmo tempo? Esse é meu desafio, que todos saiam do ciclo realmente alfabetizados (Alfabetizadora 1S).

Segundo essa alfabetizadora, a maior dificuldade em alfabetizar relaciona-se ao fato de que a sala de aula é um espaço coletivo, não individual, de aprendizagem. Assim, ao mesmo tempo em que a alfabetizadora tem a clareza da necessidade de atuar sobre a zona de desenvolvimento próximo, enfrenta o desafio de fazê-lo em uma sala de aula composta por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

⁴⁸ Entendemos por educar o processo de ensinar valores morais e humanos decorrentes dos determinantes culturais que organizam a estrutura da família. Não negamos que na escola os valores também podem ser ensinados, mas o principal papel social da escola não é ensinar o *com licença*, mas socializar os conhecimentos produzidos historicamente e consolidado nas diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, buscamos contribuições nas escritas de Sforzi (2015) para apresentar, a partir da teoria histórico-cultural, como o alfabetizador pode atuar na zona de desenvolvimento próximo da turma, numa tentativa de melhorar a dificuldade no trabalho com turmas heterogêneas.

Para a autora, “o desenvolvimento de cada criança ocorre de forma singular, no entanto, há traços comuns entre os estudantes de uma mesma sala de aula, seja porque participaram de situações sociais de desenvolvimento semelhante”, enfim, o professor deve atuar na perspectiva de identificar os conhecimentos que são comuns à turma (SFORZI, 2015, p. 383).

Um levantamento acerca dos conhecimentos e das habilidades de cada estudante, com a finalidade de conhecer o que é comum à turma e avaliar seu desenvolvimento atual e potencial, oferece ao professor a possibilidade de atuar coletivamente, sem que isso constitua uma negação da especificidade do desenvolvimento de cada aluno (SFORZI, 2015, p. 384).

O que a autora destaca é que, ao atuar sobre os conhecimentos comuns à turma, o professor identifica parâmetros que o fundamenta para o acompanhamento do processo, isso significa que o levantamento dos conhecimentos comuns torna-se um norte para as práticas pedagógicas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Além da heterogeneidade, outras 17,39% das alfabetizadoras apontam que os materiais pedagógicos, utilizados no município, para alfabetizar, dificultam a organização de suas práticas.

De acordo com as alfabetizadoras há divergências entre as apostilas⁴⁹ utilizadas no município e as atividades do PNAIC. Relembramos que as apostilas fazem parte do sistema de ensino do município, e a formação do PNAIC não previu substituição desse material que fundamenta as práticas de alfabetização.

Contudo, existe, ainda, um grande descompasso entre os conteúdos e as relações teórico-metodológicas dos materiais utilizados no PNAIC e o que oferecem as apostilas. Tais diferenças incluem os conteúdos a serem ensinados nos diferentes momentos da alfabetização, as avaliações e as orientações de ensino. Porém, as alfabetizadoras

⁴⁹ O município aderiu ao uso das apostilas do Sistema Dom Bosco, desenvolvidas no Brasil, mas, a partir dos princípios da empresa Pearson, com sede nos Estados Unidos, uma multinacional que atuava no setor de construção e engenharia, e que em 2000 começa a atuar na educação. Em suas páginas de divulgação os resultados não apontam relevância à educação, mas à lucratividade, exemplo são os planos de investimento que focam as aquisições de grandes empresas na área educacional, como o caso Sistemas de Ensino da Brasileira (SEB). Ver mais em <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/quem-e-a-pearson-que-comprou-o-grupo-multi-por-r-1-7-bi>>.

continuaram a usar as apostilas e as atividades propostas pela formação do PNAIC, isso causou dificuldades no processo de ensino, como mostra o depoimento seguinte:

Para mim, a maior dificuldade de trabalhar com a alfabetização no município é o material. Por exemplo, a apostila que a gente trabalha aqui na escola com o primeiro ano é um material que seria para crianças que já são alfabetizadas, crianças que já sabem ler e escrever, têm textos enormes. Para ter uma ideia, no início do ano as apostilas já apresentam a letra cursiva. Isso, para as crianças que não sabem ler é complicado. Os materiais do PNAIC trazem atividades que são para crianças que não estão alfabetizadas ainda, apresentam, com base no lúdico, atividades de formação de sílabas, de palavras, enfim, iniciam a alfabetização (Alfabetizadora 3 DBV).

O depoimento dessa alfabetizadora indica que estabelecer relação entre as apostilas e o PNAIC é inviabilizar a efetivação do processo de alfabetização, pois os materiais não mantêm consonância. Enquanto que o PNAIC foca o ensino técnico da escrita para crianças que ainda não dominam o sistema, as apostilas são organizadas para o trabalho com alunos que já dominam a escrita, por isso focam numa aprendizagem autônoma por parte dos alunos.

Além da dificuldade em unificar esses materiais em suas práticas, o trabalho de alfabetizar se torna difícil face aos prazos neles estabelecidos por esses, como destaca o depoimento a seguir.

*Tenho dificuldades em relacionar os dois, as apostilas são quatro, uma por bimestre, precisamos concluir, porque termina o bimestre tem outra apostila, por isso, tem até um cronograma que indica quantas páginas por dia é para fazer. As atividades do PNAIC você tem que **aplicar**, depois **apresentar** na socialização, no encontro com as orientadoras. Não consigo relacionar, faço um pouco de cada, até planejo um dia com um, no outro, com o outro material (Alfabetizadora 2D).*

No depoimento dessa alfabetizadora, estão ausentes os termos *aprender* e *ensinar*, parece que a formação substituiu esses termos pelos *aplicar* e *apresentar*. A alfabetizadora aponta também que a preocupação que ronda seu trabalho está direcionada aos prazos estabelecidos pelos materiais. De acordo com ela, as apostilas precisam ser concluídas nos prazo de dois meses, pois a cada bimestre uma nova apostila é iniciada e dá sequência às atividades da anterior. Por isso, nesse caso o importante é realizar todas as atividades, estabelecidas no cronograma da apostila, no prazo determinado.

Com as atividades do PNAIC, a diferença é que, ao invés de a alfabetizadora realizar as atividades no prazo para dar sequência com as novas apostilas, ela *aplica* as atividades elaboradas na formação do PNAIC para apresentar às orientadoras de estudo.

Com base nesse depoimento, constatamos que, nesse cenário de alfabetização, controlado por prazos para a realização de atividades estabelecida pelos materiais e elaboradas por profissionais que não são os alfabetizadores que *aplicam*, a aprendizagem do aluno não é o foco das preocupações. Dessa forma, a dificuldade da alfabetizadora em relacionar os materiais não estaria associada ao afastamento que esses estabelecem face à aprendizagem? Ou, ainda, não seria por que ela também se afasta, pois só aplica e apresenta na socialização?

Para o atendimento aos prazos, a alfabetizadora indica que, mesmo sem relação, ela organizou seu trabalho para utilizar dos dois materiais. Dessa forma, compreendemos que, no dia em que ela utiliza as atividades do PNAIC, ela inicia o processo de alfabetização e no dia em que utiliza as apostilas, ela incentiva as crianças a aprenderem de forma autônoma.

Essa constatação aponta para uma prática fragmentada, controlada por materiais pedagógicos que inviabilizam uma prática de alfabetização para emancipação. Os conhecimentos que fundamentam as práticas da alfabetizadora são frutos dos materiais, em que não teve participação na elaboração, por isso, ela é sujeito de uma formação política hegemônica que privatiza o ensino a partir de materiais prontos que demandam um alfabetizador que saiba ler e compreender os manuais para aplicar as atividades. Parafraseando Magnani (1993), podemos argumentar que as alfabetizadoras *aplicam as* atividades produzidas por outros, por isso, operam com instrumentos e materiais que não produziram, atuam com projetos que não conhecem e cujas ideologias não são suas.

Nessa formação, que privatiza os processos de trabalho do alfabetizador, está intrínseca a divisão parcelada da conhecimento que rompe a unidade, no trabalhador, entre concepção e execução. Isso gera a diminuição do trabalho social necessário para alfabetizar, ou seja, os processos de ensino não são elaborados pelos alfabetizadores, pois essa seria uma possibilidade de eles se apoderarem dos conteúdos de ensino e utilizá-los como instrumento de transformação social.

O discurso das alfabetizadoras aponta contradições com o documento *Formação de Professores* (2012i), no qual se afirma que, “se concebemos os professores como sujeitos **inventivos** e **produtivos**, sabemos que eles não serão **repetidores** em suas salas de aula daquilo que lhes foi **aplicado** na formação para orientar a sua **nova** prática”.

(BRASIL, 2012i, p. 28, grifo do autor).

Analizamos qual conceito o PNAIC destina ao termo inventivo e produtivo. De acordo com o documento, o sujeito inventivo e produtivo é aquele que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas (BRASIL, 2012i). Em termos de ensino e de formação de professores, os termos inventivo e produtivo significam, no PNAIC, propor situações formativas que desafiem os alfabetizadores a pensar suas práticas e mudar suas ações. A mudança de ação é determinada pela busca de alternativas para melhor realizar suas práticas lançando ao alfabetizador a condição de autônomo, porém as possibilidades de reflexão sobre suas práticas ficam desapropriadas de conhecimentos científicos necessários para fundamentar a ação, o que deixa estagnada a reflexão no plano do senso comum.

Com base nessas afirmações, indagamos, que autonomia os documentos fazem referência? Se as práticas dos alfabetizadores são regidas por cadernos de formação que mais apresentam relatos de experiências bem sucedidas do que suportes teóricos e metodológicos numa perspectiva crítica, conforme apresentado no capítulo II. Como pensar sobre as práticas que realizam se as alfabetizadoras afirmam aplicar o que é demandado pela formação do PNAIC? E que precisam provar que aplicaram numa apresentação?

Numa perspectiva crítica, formar professores, com autonomia, demanda um processo formativo que possibilite a emancipação do alfabetizador dos materiais que aprisionam suas ações. Contudo, isso prevê um processo que considere as contradições entre os processos formativos que tendem a fornecer doses homeopáticas de teorias para quem só tem a prática e as possibilidades de um processo formativo que considere as múltiplas determinações que possibilitam a formação para uma alfabetização emancipatória. Soma-se a isso a possibilidade de superar a negação do conhecimento científico e eleve esse conhecimento por superação dos saberes cotidianos dos profissionais da educação envolvidos com a prática social de alfabetizar.

Distante dessa superação, na proposta do PNAIC, o alfabetizador é considerado o sujeito inventivo e produtivo de suas próprias ações, por isso, é conduzido a refletir sobre suas práticas com a crença de que dessas reflexões serão elencados elementos para sua autonomia formativa.

Contudo, a elaboração dessa *nova* prática, a partir de elementos de suas reflexões, não possibilita a autonomia intelectual do alfabetizador, porque não basta refletir sobre a prática e a partir dela estabelecer novas ações. Autonomia intelectual

requer apropriação de conhecimentos científicos que proporcionam à emancipação do alfabetizador que resultará em práticas de alfabetização emancipatória. Esse processo demanda reflexões acerca da totalidade do fenômeno, momento que provoca a identificação dos determinantes que os condiciona o fenômeno como qual e para tal.

A simples ação de refletir sobre suas práticas conduz o alfabetizador a acreditar que participa de uma formação autônoma, porém continua alienado, sem perceber que são formas paliativas de autonomia, já que toda reflexão estabelece relação com os objetivos da ideologia dominante da formação que não foram pensadas pelo alfabetizador. Por exemplo, na formação do PNAIC, as alfabetizadoras são conduzidas a refletirem sobre suas práticas sob orientação de um dos textos do Programa, por isso, a reflexão é uma tentativa de “encaixar” seus saberes nos ideais formativos do texto. Por isso, a ação de refletir sobre suas práticas explicita a concepção de que o conhecimento científico é elaborado pelo mesmo caminho dos saberes cotidianos, o que é negado na perspectiva crítica, pois,

Desejar que os conceitos científicos percorram os mesmos caminhos dos conceitos espontâneos, como às vezes, se almeja na escola, significa, portanto, eliminar as possibilidades de interação formativa propiciada justamente pela forma diferenciada com que ambos se desenvolvem (GALUCH, SFORNI, 2011, p. 8).

A análise apresentada pelas autoras afirma que os conceitos cotidianos não pode ser o ponto de partida e de chegada, pois esses nem ao menos percorrem o mesmo caminho. Por isso, no caso da formação do PNAIC, o plano de formação pela apropriação dos conceitos científicos fica na dependência daqueles conceitos científicos apresentados pelos textos. Vale destacar que muitos textos são relatos de experiências de atividades bem sucedidas “aplicadas” por outras alfabetizadoras apresentadas a partir dos saberes dessas alfabetizadoras.

Os relatos reais das alfabetizadoras, sujeitos de nossa pesquisa, mesmo depois da reflexão sobre suas práticas, apontam dificuldades em atuar sobre a dificuldade de aprendizagem dos alunos, como constatam o depoimento de duas alfabetizadoras:

Eles têm bastantes dificuldades na leitura e na escrita, às vezes palavras que eles leem todo dia, no outro dia, eles já não sabem mais, eles não lembram, a escrita é complicada para eles, mas vamos tentando (Alfabetizadora OP).

No sentido em que a alfabetizadora apresenta suas dificuldades, compreendemos que há uma concepção de aprendizagem pautada no ensino da relação grafofônica da língua. Essa concepção se relaciona com os objetivos da formação que ela recebeu pelo PNAIC, ou seja, o PNAIC indica que, para os alunos aprenderem a ler e escrever com autonomia, os alfabetizadores precisam pautar suas ações na consolidação, por eles, das correspondências grafofônicas.

No entanto, a alfabetizadora aponta que, mesmo após a formação, as dificuldades em ensinar as correspondências, permanecem. Destaca, ainda, que os conteúdos abordados para esse ensino são os saberes do cotidiano dos alunos. Questionamo-nos se a dificuldade para atuar sobre a não aprendizagem dos alunos não estaria relacionada à insuficiência de apropriação de conceitos científicos para tal prática de ensino?

Fundamentados em Vigotski (2001), afirmamos que as dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita decorrem do fato que a escrita é pensada e não falada, que é uma linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente inusual para a conversa infantil. Além disso, “a escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (VIGOTSKI, 2001, p.314).

Nesse sentido, a escrita representa um novo e superior desenvolvimento do pensamento, ela decorre da simbolização sonora que é de segunda ordem, ela requer um nível de consciência da estrutura sonora da palavra para ser representada nos sinais escritos. Contudo, a aprendizagem da língua escrita não pode ocorrer somente pelo ensino puramente estrutural da relação grafofônica, pois, “se pedimos a uma criança pequena que produza uma combinação de sons, sc, por exemplo, descobriremos que ela não o fará porque a articulação arbitrária é difícil para ela” (VIGOTSKI, p.320, 2001).

Segundo Vigotski, a superação dessa dificuldade ocorre quando a criança é instigada a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades as quais “se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente” (VIGOTSKI, p.321, 2001).

Mas como fazer isso? Para o autor, a apreensão da escrita no plano arbitrário, intencional e consciente é derivada da apropriação dos conceitos científicos que demandam um grau mais elevado de abstração e que, para serem adquiridos pela criança, precisam de ensino de forma intencional. Essa forma intencional difere da aprendizagem espontânea que fica no plano dos conceitos cotidianos, o ensino

intencional é sistematizado, e, no que tange à escrita, esse ensino necessita compreender qual é o objeto da consciência, ou seja, o que se quer que o aluno aprenda. Para Cagliari (1998), o aluno precisa aprender além da grafia, precisa aprender o caráter simbólico da escrita, caráter que demanda a compreensão de que na escrita há elementos que superam o simples traçado de letras.

No sentido em que negamos o traçado das letras como a primeira aprendizagem da criança, ressaltamos a importância de que os alunos dominem as correspondências grafofônicas, o que parece óbvio, afinal é a base para a alfabetização e a primeira exigência para o acesso a outros conhecimentos. Ou seja, trata-se de ensinar/aprender a letra juntamente com seu correspondente sonoro. No entanto, muitas vezes, a organização do ensino para essa aprendizagem conduz os estudantes a se afastarem daquilo que seria o conteúdo de aprendizagem. Citamos um exemplo em que isso acontece quando, no PNAIC pode ocorrer o desvio do conteúdo de aprendizagem. O *lúdico*, no Programa, é um instrumento utilizado para o ensino, neste exemplo suponhamos que o alfabetizador se apropria desse instrumento para o ensino das sílabas e para isso utiliza do jogo da memória de sílabas, porém, os alunos prendem-se aos aspectos competitivos do jogo e não à aprendizagem da grafia e do fonema das sílabas. Esses conteúdos podem até terem sido percebidos pelos alunos, mas não conscientizados (LEONTIEV, 1983).

Quando observamos que os alunos não dominam a escrita e a leitura, percebemos que há um distanciamento entre os conhecimentos elaborados historicamente com os apropriados pelos sujeitos. Isso nos conduz à análise de que a escola não está conseguindo efetivar o ensino e aprendizagem, não efetivação que não se relaciona apenas à formação dos professores, mas às condições de trabalho que eles têm para atuar sobre o ensino.

Essa dificuldade é apontada por outras duas alfabetizadoras. Para elas, a dificuldade se relaciona com o excesso de alunos na sala, principalmente, por ser em turmas de alfabetização. Elas destacam que o número máximo⁵⁰ de alunos nos dois primeiros anos do ciclo é 25 (vinte e cinco), muito diferente de suas realidades em que, às vezes, chegam a atender 33 (trinta e três) alunos.

A dificuldade está em sala de aula, o número de alunos que é exorbitante, apresentam um documento que prevê 25 alunos para os

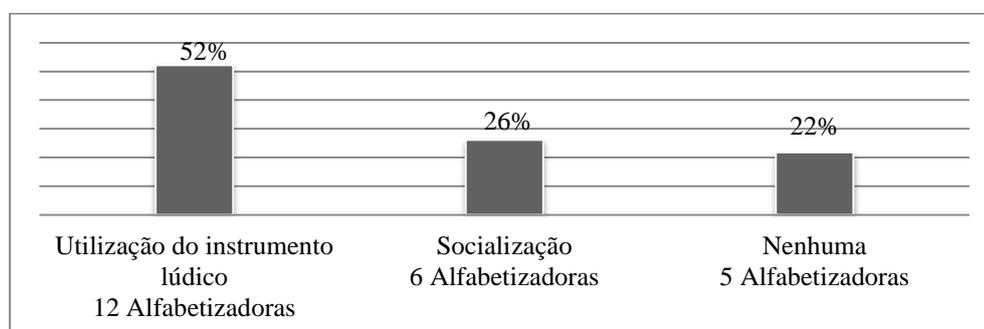
⁵⁰ As alfabetizadoras apontam o número máximo de alunos recorrendo ao art. 25 da LDB, a proposta aprovado do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação.

1º e 2º anos, mas tem sala que tem 33. Até 35 alunos, são muitos alunos para ensinar a escrita e a leitura, um processo que demanda dedicação do alfabetizador, passando aluno por aluno, porém com todos esses não conseguimos (Alfabetizadora 2S).

A potencialidade do depoimento dessa alfabetizadora indica que as condições políticas da alfabetização, dada numa condição conjuntural hegemônica impossibilita uma atuação do alfabetizador, realmente formativa, na perspectiva de ensinar os conhecimentos elaborados e não apropriados pelos sujeitos. Essa relação entre a conjuntura hegemônica e a alfabetização ocorre no campo do projeto educativo, quando o debate sobre as dificuldades tomam foco o ensino como responsável pelo insucesso escolar. Porém, a partir do depoimento, indicamos que o foco das dificuldades na alfabetização deveria compreender que, além da formação do alfabetizador, as condições de trabalho a que ele é submetido são caminhos importantes que conduzem aos resultados do ensino e da aprendizagem.

Embora consideremos a essencialidade das condições de trabalho do professor para o ensino e aprendizagem, nos limites desta pesquisa não é nosso foco discuti-la, mas não podemos tratar de processos educativos escolares sem remeter a essa importantíssima contingência sócio-política do trabalho docente. Assim, focamos, a partir da perspectiva das alfabetizadoras, as possibilidades que a formação do PNAIC proporcionou para o enfrentamento das dificuldades apresentadas. Os depoimentos estão quantificados no Gráfico 6.

GRÁFICO 6. Estratégias identificadas pelos sujeitos do PNAIC para enfrentar as dificuldades na alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa (2014). Organização da autora.

O Gráfico 6, demonstra três categorias elencadas a partir dos depoimentos das alfabetizadoras, quando questionadas quanto às possibilidades que o PNAIC

proporcionou para a atuação sobre as dificuldades apresentadas. Na primeira categoria, *Utilização do instrumento lúdico*, 52,17% das alfabetizadoras indicam que o PNAIC contribuiu para solucionar as dificuldades a partir da utilização do lúdico nas práticas alfabetizadoras. Pela segunda categoria, *Socialização*, seis (26%) das alfabetizadoras apontam que o PNAIC contribuiu para que os problemas frente ao trabalho de alfabetizar fossem socializados com as demais alfabetizadoras. Na terceira, *Nenhuma*, 21,74% das alfabetizadoras indicaram que o PNAIC não atuou sobre as dificuldades.

Para 52,17% das alfabetizadoras, a formação do PNAIC contribuiu para melhorar o trabalho e sanar as dificuldades, quando inseriu o lúdico nas práticas de alfabetização. Como aponta o depoimento seguinte

As dificuldades foram tratadas. Foram feitas várias atividades com os professores, todas de forma lúdica. Por exemplo, você começa com uma musiquinha, você copia junto com os alunos, você senta no chão com eles, você lê com o dedinho, vai lá e acompanha pra eles irem memorizando as letrinhas com o som né, por exemplo, ir lá com o dedinho: NA-VIO, tem que acompanhar com o dedinho para repetir o som, as crianças acompanham, pois é uma coisa legal (Alfabetizadora A).

A alfabetizadora indica que a formação do PNAIC ensinou o alfabetizador a trabalhar de forma lúdica, cita exemplo da música que, após escrita, o alfabetizador deve *acompanhar com o dedinho* sua leitura para que a criança aprenda e memorize as letras e as relacione com o som. O conteúdo de alfabetização que podemos destacar é a aprendizagem da escrita e da leitura das letras, porém, quais são os fundamentos para a emancipação dos alunos nesse processo?

Entretanto, a aprendizagem da escrita e da leitura das letras em seus aspectos gráficos e fônicos é necessária, indispensável, mas a forma como esse processo está organizado nas práticas de ensino trata-se apenas de um treino. Vigotski (2001) afirma que, para a aprendizagem da escrita, é necessário que o professor atue no desenvolvimento das funções psíquicas superiores de pensamento, a saber; a linguagem, a generalização, a percepção, a abstração, a atenção voluntária, a memória lógica, a imaginação, etc. Para ele, essas operações ocorrem por meio de um sistema funcional, organizado pelas atividades que o professor estabelece para o ensino, por isso, as atividades não podem ser técnicas e pontuais, mas intencionais, em que os conceitos passem de imediato para mediado.

Quando a alfabetizadora indica que as crianças acompanham ela se refere ao fato

de que a criança imita o professor, ela repete o que o professor lê e, conforme sua concepção, as crianças gostam porque *é uma coisa legal*, afirma ela. Questionamo-nos sobre a possibilidade que o conteúdo de aprendizagem esteja sendo conscientizado pelas crianças ou o enfoque principal seja a situação de brincadeira atribuída pela atividade lúdica de imitação e se é possível alfabetizar pautando-se numa ação de alfabetização lúdica.

Ao nos reportarmos sobre a análise do instrumento lúdico nas entrelinhas do PNAIC, afirmamos que a intenção primária é despertar na criança o prazer em realizar a atividade da brincadeira e em segundo plano o objetivo de aprender, por isso, o trabalho com o lúdico não é intencional, mas associado a algo alegre e agradável que “o indivíduo faz de forma livre e espontânea”, por isso, é prazeroso, “isto é, uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude” (BRASIL, 2012m, p. 14-16).

No depoimento a seguir, a alfabetizadora apresenta como o PNAIC contribuiu para alfabetizar as crianças ao final do 3º ano e indica que suas dificuldades foram tratadas na formação.

Assim, as dificuldades foram tratadas. Por exemplo, alguns alunos que não se alfabetizaram no final do 1º ano ou no 2º ano, mas conseguimos alfabetizar no final do 3º ano com o material concreto, com os jogos, até porque a alfabetização deve ser concluída no final do 3º ano (Alfabetizadora 3DB).

O instrumento lúdico, no depoimento da alfabetizadora, tornou-se o elemento principal para a solução das dificuldades em alfabetizar. De acordo com ela, as crianças que não consolidaram a alfabetização nos dois primeiros anos, consolidaram no terceiro. Nesse apontamento, a alfabetizadora indica uma responsabilidade acentuada à alfabetizadora do terceiro ano, quem deve consolidar todo processo de aprendizagem na criança.

Situada em um ciclo, a proposta de alfabetização do PNAIC prevê que a aprendizagem ocorre em três anos, porém, para isso os dois primeiros anos precisam garantir que o aluno tenha se apropriado de conceitos necessários para consolidar o processo ao final do terceiro ano.

De acordo com a alfabetizadora, a alfabetização pode ser consolidada a partir da utilização dos materiais concretos, ou seja, dos jogos que aprenderam na formação. Leontiev (1983) alertava que a organização dos conteúdos, dependendo das atividades

de ensino, às vezes não consolidam a aprendizagem, porém levam os professores a considerar que os conteúdos foram ensinados e, por isso, devem ter sido aprendidos.

No caso da adaptação da atividade de ensino de forma lúdica, a partir de brincadeiras, pode não ser propícia para o desenvolvimento de uma atividade mental sobre o conteúdo central do ensino que deveria ter sido aprendido. Em várias situações de brincadeiras a atenção pode ser deslocada para o prazer em realizar a atividade desfocada do objetivo de apreender os conceitos científicos.

Isso ocorre porque a partir da adaptação de atividades em forma lúdica, a atividade passa ter como principal objetivo o prazer em realizar a atividade, o que deixa em segundo plano o objetivo de aprender o conceito que num primeiro momento foi pensado pelo professor.

Ao contrário dessa perspectiva, afirmamos que no brincar a criança amplia suas ações, desenvolve sua criatividade e imaginação, conquistando assim uma relativa autonomia, porém, o professor, na atividade da brincadeira, assume a responsabilidade de atuar sobre a brincadeira e possibilitar condições efetivas de desenvolvimento humano deixando em segundo plano o prazer em fazer.

Outra alfabetizadora destaca que o lúdico é um instrumento que facilitou o trabalho do alfabetizador e promoveu mudanças nas práticas a partir da inserção de atividades prazerosas para os alunos realizarem, como no caso dos jogos.

Eu trabalho com o lúdico, esse instrumento facilita o trabalho, os alunos gostam de jogar, mas os que têm dificuldades na aprendizagem continuam com a dificuldade nos jogos, acredito que seja pela falta de maturidade das crianças para aprender (ALFABETIZADORA 3C).

Ao tempo que promove mudanças no trabalho do alfabetizador, essas não são suficientes para auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Isso ocorre porque as atividades de alfabetização desenvolvidas de forma lúdica ocorrem de forma indireta e sem ensino.

Essa ação difere da alfabetização que defendemos, pois nessa a brincadeira, que também é uma atividade que alfabetiza, é intencional conceituada como a atividade que possibilita as condições de apropriação das relações e objetos culturais em direção à humanização (LEONTIEV, 1983).

Para Leontiev (1983), a brincadeira conduz a criança à apropriação do mundo dos objetos e da cultura humana, ela reproduz as ações realizadas pelos adultos com os

objetos, o que insere a criança no processo de apropriação e objetivação que a desenvolve de forma multilateral, por tanto, a humaniza.

Dessa forma, a brincadeira no processo de alfabetização conduz a criança ao desenvolvimento de capacidades mais complexas, como imaginação, atenção e memória num processo que implica o ensino intencional, direto e explícito dos conteúdos mais elaborados, pois se trata de um artefato cultural produzido pela humanidade que não se aprende de forma indireta sem intenção, nem pelo mero prazer em fazer.

Nesse sentido é que a brincadeira se diferencia do lúdico, pois o conceito de lúdico, apresentado nos depoimentos fundamentados pela formação do PNAIC, é um instrumento que possibilita adaptar a atividade que objetiva o prazer da criança em querer fazer, mas não há a intenção de ensinar para aprender.

Esses apontamentos indicam que, numa tentativa de camuflar as dificuldades, a formação do PNAIC insere no contexto formativo a premissa de que o instrumento lúdico é possibilidade da resolução das dificuldades no momento em que possibilita ao alfabetizador instigar no aluno, no mínimo, o prazer em realizar as atividades.

O lúdico, no PNAIC, é conceituado como um instrumento que motiva “as crianças para se envolverem nas atividades e despertarem seus interesses pelas atividades e seu interesse pelos conteúdos curriculares” (BITTENCOURT; FERREIRA, 2002 apud BRASIL, 2012m, p.7). Ou seja, como um potencial educativo que motiva o aluno a querer aprender, “considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as **crianças** desenvolvam seu raciocínio e **construam o seu conhecimento** de forma descontraída” (BRASIL, 2012m, p. 24).

Segundo Brancher, Chenet e Oliveira (2005), várias situações experimentais indicam que quando as crianças brincam, aprendem. A espontaneidade dos seus atos e a oportunidade de demonstrá-los favorecem situações em que elas não se sintam com medo de errar ou pressionadas a realizar tarefas obrigatórias (BRASIL, 2012m, p. 10).

A maturidade destacada no depoimento da alfabetizadora se relaciona com a espontaneidade destacada na afirmação do documento, relação que ocorre pela via da perspectiva teórica construtivista, coerente com as bases piagetianas que diferem da perspectiva histórico-cultural, na qual o sujeito aprende para se desenvolver.

No sentido da perspectiva construtivista, o processo de aprendizagem da criança ocorre após o seu desenvolvimento, ou seja, ela, de forma espontânea *amadurece* e aprende e, posteriormente, desenvolve-se (GONÇALVES, 2011).

Para afirmarmos que o aluno aprende e se desenvolve, buscamos fundamentamos na teoria de Vigotski (1998) a qual possibilita indicarmos que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos inter-relacionados, e que o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem. Para o autor, tanto a aprendizagem, quanto o desenvolvimento, são dois fenômenos de apropriações intrapsicológicas que se consolidam por meio das relações interpessoais⁵¹.

A partir dos apontamentos de Vigotski (1998), defendemos que a aprendizagem não é espontânea e não ocorre somente a partir do lúdico. Ao contrário, a criança precisa da mediação do alfabetizador para aprender e se desenvolver e, para que o *lúdico* possa ser um instrumento auxiliar na alfabetização, ele precisa ser regado e intencional relacionado com os conceitos científicos do conteúdo que se quer ensinar, não podem ser espontâneo.

O termo lúdico é utilizado nos documentos do PNAIC, porém, a partir de nossa perspectiva utilizaremos o termo brincadeira que, numa análise equivocada pode parecer sinônimo do lúdico, mas seus objetivos e operacionalizações são diferentes.

Para Vygotsky (2010), a brincadeira precisa ser mediada pelo adulto, pois necessita ser compreendida como uma atividade que ensina à criança a orientação de um comportamento racional e consciente. “Noutros termos, a brincadeira é um sistema racional de comportamento e dispêndio de energia, com fim determinado, socialmente coordenado e subordinado a certas regras” (VIGOTSKI, 2010, p. 125). Na mesma perspectiva, Leontiev (2012, p.120) indica que “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Há contradições entre o lúdico presente nas propostas do PNAIC e a brincadeira analisada na perspectiva crítica de Vigotski (2010). Nos materiais do PNAIC, ocorre uma tentativa de aproximação do lúdico com a brincadeira. Essa tentativa de aproximação afasta a essência crítica da brincadeira, que possibilita defini-la como criadora de uma “zona de desenvolvimento proximal”, a qual seria o caminho que a criança percorrerá para desenvolver funções em processo de amadurecimento e serão consolidadas em um nível de desenvolvimento real.

⁵¹ O processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal, ou seja, as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes no processo de desenvolvimento humano, primeiro elas ocorrem no nível social, e, depois, no nível individual. Primeiro entre pessoas – interpessoais - e depois, no interior da criança - intrapsicológicas (VYGOTSKY, 1998).

Diferente dessa concepção, no PNAIC a brincadeira é entendida como um instrumento pedagógico que facilita e motiva a criança para aprender de forma espontânea.

Para Vigotski (1998), o mais importante não é a brincadeira em si, mas a situação elaborada para brincar. Elaboração que exige um *outro* capaz de mediar o processo, um sujeito que realize interferências no momento da brincadeira, que se utilize de signos e instrumentos culturais e sociais para realizar sua atividade e propiciar às crianças condições de elevar-se da zona de desenvolvimento real para a zona de desenvolvimento potencial.

Ao consideramos que a brincadeira desenvolvida pela mediação dos signos e dos instrumentos, pelo ensino/alfabetizador, possibilita a aprendizagem na alfabetização, identificamos que as práticas de alfabetizar a partir do lúdico apresentadas pela formação do PNAIC não possibilitam a aprendizagem, pois não inferem sobre o ato da brincadeira uma ação pedagógica formativa mediada pelo alfabetizador, apenas buscam o prazer e a calma na criança, como demonstra o depoimento a seguir.

A maior dificuldade é fazer com que eles se concentrem na aula, eles não param, não têm limites, querem só brincar, o lúdico ajudou bastante, porque eles voltam à calma (Alfabetizadora 3C).

A concentração, eles não param mais para ouvir, não sei se esse é um problema, agitação do século, eles querem que tudo seja prático, por isso o lúdico ajuda, eles querem brincar, jogar, fazer (Alfabetizadora 2C).

Os depoimentos evidenciam que a formação do PNAIC inferiu ao lúdico um papel essencial no processo de alfabetização, apresentou-o como um instrumento alegre, agradável e espontâneo, sem regras e imposições, como destacado no caderno de formação, “[...] o lúdico vai além do jogar ou brincar, mas poderia ser entendido como aquilo que é feito de forma espontânea ou livre e, sobretudo, que resulta numa experiência de plenitude, alegre e agradável” (BRASIL, 2012m, p. 04).

Apenas umas das 52,17% das alfabetizadoras apontou que o lúdico foi uma estratégia que auxiliou para melhorar algumas das dificuldades no trabalho de alfabetizar, porém, ela indica que as dificuldades quanto ao trabalho com outros materiais de alfabetização permanecem.

As dificuldades, em partes, foram tratadas, mas assim, é o alfabetizador quem deve resolver os problemas ali, no dia a dia. A

formação do PNAIC aponta que devemos resolver as dificuldades das crianças, e isso pode ser feito com o lúdico. Mas e as apostilas da escola? Então, assim, as dificuldades elas continuam tanto para o professor quanto para o aluno aprender (Alfabetizadora 2N).

A responsabilidade em resolver os problemas inerentes à alfabetização, segundo esse depoimento, é do alfabetizador. Na formação do PNAIC, ela aprendeu a realizar as atividades apresentadas pelos cadernos do Programa, o que contribuiu de forma pontual para operar com as dificuldades na realização dessas atividades, mas não para atuar frente às dificuldades do processo educativo, por isso, ela afirma que a responsabilidade de superar essas dificuldades é dela.

Para seis alfabetizadoras, o PNAIC auxiliou quando possibilitou a socialização das dificuldades que elas encontravam na sala de aula, viram nessa socialização a oportunidade de refletir sobre os problemas para tentativas de resolução.

No momento da formação, as alfabetizadoras trocam experiências, elas discutem sobre suas dificuldades, uma troca de figurinhas, elas comentam seus medos, seus problemas, todas falam, é um momento legal porque elas percebem que todas têm problemas (Alfabetizadora OP).

Essa situação apresentada nos depoimentos nos conduziu à compreensão de que, para essas alfabetizadoras, a formação ocorreu de forma pragmática, iniciou e findou no plano do empírico, com base na troca de saberes *aplicados* em sala.

Destacamos que os momentos de formação se estruturam como um processo de autoajuda, de socialização de medos e de problemas, o que não enfoca os fundamentos dos problemas e os conhecimentos necessários para a alfabetização. Ao apontar os problemas, os medos, enfim, os anseios no trabalho de alfabetizar, quais são as possibilidades de sua resolução? A constatação de que todas têm problemas é suficiente para solucionar os problemas em alfabetizar?

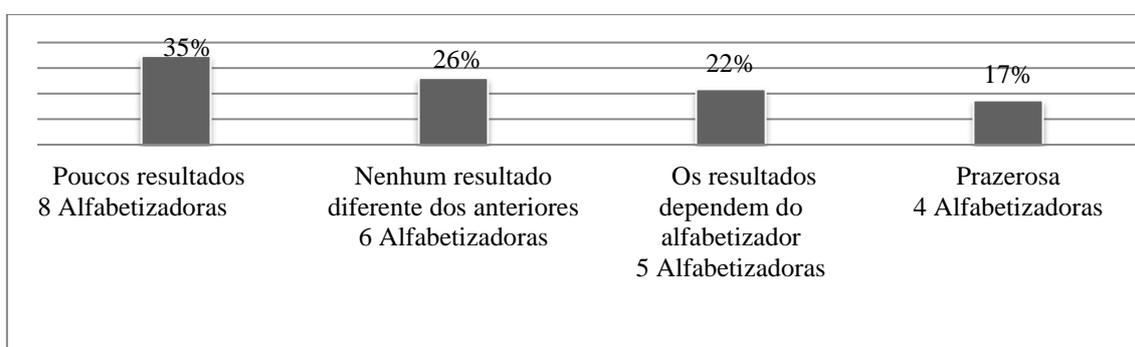
As discussões dos problemas, as trocas de experiências, as reclamações, os choros muitas vezes, isso ajudou a ver que o processo de alfabetização não é fácil e que não podemos desistir no primeiro momento, a socialização fez com que eu visse minhas dificuldades como uma motivação para trabalhar (Alfabetizadora 2N).

De acordo com esse depoimento, nossa pergunta anterior é respondida de forma afirmativa, pois o destaque da alfabetizadora é para a aprendizagem na formação, que a

alfabetização não é fácil, e que é dos problemas que surgem as motivações para o trabalho. Contudo, desprovidas de conhecimento científico sobre a alfabetização, é provável que as dificuldades voltem a permear o caminho de ensino, dessa forma a motivação seria suficiente para solucionar o fracasso da escola em alfabetizar?

Questionamos as alfabetizadoras sobre se a partir da formação que receberam foi possível identificar resultados na aprendizagem dos alunos. Os resultados foram categorizados e estão expressos no Gráfico 7.

GRÁFICO 7. Resultados do PNAIC para alfabetização das crianças.



Fonte: Dados da pesquisa (2015). Organização da autora.

As categorias apresentadas nesse gráfico demonstram, do ponto de vista das alfabetizadoras, os resultados da formação do PNAIC para a alfabetização das crianças. São quatro categorias, a primeira, *Poucos resultados*, expressa os depoimentos de que os resultados do PNAIC, para a alfabetização das crianças, não atingiu a ênfase esperada. As alfabetizadoras indicam que os poucos resultados devem-se à questão de que, nos primeiros dois anos, os alunos que não se apropriaram dos conhecimentos necessários para a consolidação da alfabetização entram no terceiro ano com muitas dificuldades. Elas atribuem essa dificuldade à falta de compreensão de que não é somente o terceiro ano o responsável pela efetivação do processo.

Na segunda categoria, *Nenhum resultado diferente dos atingidos*, as alfabetizadoras expressam que o PNAIC não atribuiu diferença na alfabetização. Pela terceira categoria, *Os resultados dependem do alfabetizador*, elas apontam que, indiferente ao PNAIC, os resultados advêm da vontade e da dedicação do alfabetizador em querer ensinar.

Na quarta categoria, *Prazerosa*, as alfabetizadoras indicam que o PNAIC atribuiu resultados na alfabetização no sentido de que proporcionou às crianças o prazer

em realizar as atividades, consequência da inserção do lúdico, porém, não expressam resultados quanto à aprendizagem, entendida como a apropriação de conhecimentos.

Para 35% das alfabetizadoras, os resultados do PNAIC para a alfabetização das crianças foram poucos, comparado com o objetivo de alfabetizar a todos, como destaca o depoimento seguinte:

No final do 3º ano, nem todos conseguiram ler e escrever tudo como demanda a nossa escrita, eles saíram ainda com dificuldades, por exemplo, era pra eles terem saindo daqui sabendo produzir um texto coerente, mas não consolidaram esse conhecimento, porém aprenderam a escrever frases, então, acho que poucas contribuições o PNAIC trouxe para o ensino e a aprendizagem das crianças, muito a de se melhorar (Alfabetizadora 3A).

Embora a alfabetizadora aponte que houve resultados, ela indica que ainda há o que precisa melhorar, como exemplo; *a realização das atividades que aplicamos, a criança consegue realizar somente naquele determinado momento ou quando a criança faz sozinha, mas, depois, esquece ou, ainda, a criança até aprende, mas não consegue fazer sozinha.*

Olha, posso apontar como resultados as brincadeiras, agora eu uso mais o lúdico, esses materiais possibilitam um aprendizado imediato dos alunos, porque eles gostam de brincar, então esse foi um resultado após PNAIC. Na aprendizagem, bom, trabalho com o 1º ano há aproximadamente 13 anos e posso te dizer que não teve diferença. Alguns aprenderam a ler e escrever, e outros não, como em todos os outros anos. Nas provas, eles até vão bem, mas porque você fica ali, falando, lembra-se disso, daquilo, mas, numa atividade que eles devem realizar sozinhos alguns não conseguem (3S).

O depoimento aponta que, na aprendizagem, não houve avanços significativos, não houve resultados que se relacionam a um processo efetivo de aprendizagem, ou seja, que as crianças conseguisse dominar o uso da linguagem escrita. E dominar significa operar sobre a escrita, conferindo-lhe significados, mas ainda, a condição de apropriar-se da linguagem como possibilidade da definição do conceito que permitirá o pensar conceitual que é mediado pelo conceito definido pela linguagem. Ao contrário, os resultados apontam uma aprendizagem momentânea.

Assim, não totalmente, né, mas ajudou, e assim, a gente percebe que as atividades que eram aplicadas, que eram repassadas no curso, a gente trabalhava com eles e a gente percebia, assim que eram atividades que atraíam mais as crianças, e que ali eles conseguiam

fazer (Alfabetizadora 3DB).

Ao afirmar que *ali eles conseguem fazer*, ela reforça que houve uma aprendizagem momentânea e situada, em que o aluno aprendeu somente para responder o que lhe era solicitado.

Essa aprendizagem imediata, a que a alfabetizadora faz referência, são aprendizagens sem tentativas de induzir o aluno a realizar, por sua parte, pores teleológicos⁵² concretos (LUKÁCS, 2012, p. 83). De acordo com o autor, os pores teleológicos concretos são a complexidade de análise do ser perante a realidade, o que supera a condição de ser primitivo dependente de conhecimentos pontuais e o coloca na condição de ser pensante, que tem a possibilidade de elaborar o julgamento e interpretar nexos quantitativos factuais, num processo de aprimorar seu próprio conhecimento a partir do aprofundamento da análise sobre os conhecimentos apresentados por outros (LUKÁCS, 2012).

Nossa segunda categoria, expressa o depoimento de (26%) seis alfabetizadoras as quais indicam que a aprendizagem das crianças não sofreu modificação após a formação pelo PNAIC, quando comparadas aos anos anteriores, quando não havia o Programa.

Eu não notei diferença nenhuma na alfabetização das crianças. Então, assim, a, se eu tivesse que trabalhar só o que eu aprendi no PNAIC, as minhas crianças teriam chegado do mesmo jeito que chegaram ao ano passado no final do ano que não teve PNAIC. Assim, não é o PNAIC que vai mudar a alfabetização, nos próprios materiais apontam que é de responsabilidade do alfabetizador mudar também, então assim, as mudanças que eu vi foram quando tinha jogos, nesses momentos as crianças brincavam, daí sim tinha mudanças porque elas queriam aprender a brincadeira para brincar, mas não na aprendizagem (1A).

No processo de alfabetizar, de acordo com a alfabetizadora, o professor não pode somente se apropriar dos conhecimentos proporcionados pelo PNAIC, pois esses não possibilitam atingir resultados diferentes dos atingidos quando não havia a formação pelo Programa. Ainda, os jogos introduzidos nas práticas mantiveram relação

⁵² Os pores teleológicos são apresentados em duas categorias, a primeira refere-se aos pores teleológicos primários que conduzem o ser a ação imediata e direta, sem consciência, sobre um dado objeto, enquanto que os pores teleológicos secundários, os concretos, têm como finalidade a consciência apropriada e internalizada a partir das relações sociais. Dessa forma, o ser não mais realiza intervenções imediatas sobre os objetos, mas intenciona e provoca estas intervenções a partir da sua relação com o social (LUKÁCS, 2012).

quanto ao incentivo da criança em querer aprender para jogar, mas não em aprender o conteúdo de alfabetização empreendido no jogo.

A responsabilidade do alfabetizador, também indicada nesse depoimento, estão presentes nos depoimentos de outras cinco alfabetizadoras. Depoimentos que se relacionam com o que Mazzeu (2007) já destacava, e se repete na formação do PNAIC. Trata-se do fato de que o governo investe em formação de professores como possibilidade de solucionar os fracassos de aprendizagem, e, ao investir na formação coloca o professor na condição de responsável pelo sucesso do processo educacional, independente do alcance dessa formação e suas possibilidades.

Diante desses apontamentos, notamos que as alfabetizadoras são conduzidas a repetirem esse discurso e a afirmarem que a responsabilidade de alfabetizar é somente do alfabetizador. Apresentamos um exemplo desse discurso:

Você pode fazer 5.000 horas de PNAIC, mas se o professor não tem o comprometimento na sala de aula, e ele continuar pensando que tem até o 3º ano pra alfabetizar, passando a “bola” pras séries seguintes, não vai ser o PNAIC que vai adiantar (Alfabetização CM)

Ao analisarmos os documentos do PNAIC constatamos que há uma atenção excessiva quanto aos conhecimentos que deveriam ser consolidados nos três anos iniciais, destacando a necessidade de que, em cada ano, os conhecimentos previstos sejam efetivados. Porém, na prática isso não tem ocorrido. É o que destaca o depoimento da alfabetizadora quando indica que muitos alfabetizadores, com a crença de que as crianças têm até o final do terceiro ano para se alfabetizarem, não efetivam o planejamento que apresenta os conhecimentos para cada ano do ciclo.

Diante da complexidade que é a alfabetização, o distanciamento do planejamento salienta ainda mais as dificuldades do alfabetizador ensinar e da criança aprender. Para justificar que, na prática, nem sempre é possível seguir o planejamento dos conteúdos estabelecidos para cada ano, uma alfabetizadora aponta que, em sala de aula, muitos problemas surgem, em especial sobre os níveis diferentes de aprendizagem.

Já vou falar da formação do PNAIC. Lá, estudamos os cadernos e fizemos a leitura, discutimos o que estava no material, conversamos no grande grupo e apontamos que muitas vezes não conseguimos atender todos os alunos, precisamos dar mais atenção ao aluno que tem mais dificuldade enquanto os outros precisam esperar, e eles não param, como podemos trabalhar com isso, é difícil resolver todos os problemas que se tem em sala (Alfabetizadora, IS).

O apontamento da alfabetizadora faz alusão ao que descreve a proposta do PNAIC, quando indica que o desafio de alfabetizar a todos é de responsabilidade do alfabetizador e da escola. O primeiro deve garantir o atendimento “diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças” (BRASIL, 2012d, p. 11), e a escola, deve fornecer “uma estrutura essencialmente aberta de currículo, deixando ampla margem de atuação ao professor, que deve adaptá-lo a cada situação particular, conforme as características concretas dos alunos e outros fatores presentes no processo educativo (COLL, 1997, p. 63, apud BRASIL, 2012w, p.7)

Dessa forma, a responsabilidade lançada ao alfabetizador para concretizar o ideal, torna-o o responsável pelo sucesso ou fracasso da alfabetização de seus alunos, pois cabe-lhe a organização de práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos. Contudo, outro depoimento aponta que ainda há alunos que chegam ao final do quinto ano sem saber utilizar a escrita.

Ainda têm muitos alunos que chegam no 5º ano e não sabem escrever direito, o que vai exigir comprometimento, não adianta ter PNAIC se não tivermos comprometimento, peça que está na frente, o professor, é central, por exemplo: 1/3 da hora atividade para planejamento, mas os professores não gostam de ler, estudar, não aproveitam, daí não adianta, não alfabetiza ninguém, o PNAIC não conseguiu mudar isso, porque isso é o professor que deve mudar (Alfabetizadora CD).

Esse depoimento indica que os professores não gostam de ler, mas interessa às políticas que isso seja diferente? Para essa alfabetizadora, a formação que o alfabetizador recebe, a qual é materializada em suas práticas de alfabetização, não possui relevância superior à responsabilidade que ele tem frente ao processo. Por isso, para ela, o PNAIC não realizou interferências no trabalho, pois os professores continuaram sem gostar de estudar.

Mudar as condições de trabalho demanda consciência sobre as relações políticas que estruturam tal formato educativo, o PNAIC possibilitou essa reflexão? Num discurso que culpabiliza o alfabetizador, o sistema oferece, ou seja, precariza as condições de trabalho do professor e situa nele o compromisso de obter resultados favoráveis.

Por essa percepção, a questão das condições de trabalho do alfabetizador, das formações que ele recebe e da condição de aprendizagem dos alunos da classe

trabalhadora saem de foco e dão lugar ao julgamento que culpa o alfabetizador por não ser comprometido com o ensino. Tal julgamento é enfatizado no depoimento a seguir;

Durante esses anos que trabalho com a alfabetização, eu vejo que, na aprendizagem, os resultados dependem do trabalho do professor. Para mim contribuiu, embora eu já tivesse conhecimento, contribuiu. Mas, se eu tivesse que aplicar somente as atividades do PNAIC eu não conseguiria alfabetizar. Então, eu adaptei o PNAIC ao meu método e não ao contrário (Alfabetizadora ICC).

Nessa situação, os resultados na alfabetização dependem do trabalho do alfabetizador, porém, vale destacar que o trabalho do alfabetizador depende de situações formativas que o apropriem ou expropriem de conhecimentos necessários para o trabalho. Essas situações formativas ou conformistas, dependem dos determinantes políticos, culturais, históricos e sociais que balizam os processos formativos que fornecem somente os conhecimentos necessários para asseverar os ideias de quem domina esses determinantes.

A alfabetizadora, frente aos conhecimentos estabelecidos na formação do PNAIC, adaptou-os em suas práticas de trabalho, pois percebeu que somente com as práticas disponibilizados ao alfabetizador, o trabalho de ensino não teria bons resultados.

Contudo, para quatro alfabetizadoras, a formação do PNAIC interferiu na aprendizagem das crianças porque estrutura o ensino, a partir do lúdico, para ser realizado de forma agradável. Eis um exemplo de depoimento que confirma esse apontamento

Sim, eu acho assim que as crianças até gostaram, elas gostavam de fazer os trabalhos do PNAIC, porque tinham bastantes brincadeiras, elas aprenderam brincando, trabalhávamos músicas, nós fazíamos e apresentávamos teatro. Então, assim, acho que eles gostavam bastante, até eles se animavam, nas horas que eles tinham de fazer as atividades do PNAIC porque gostavam (Alfabetizadora CDB).

O depoimento indica que houve mudanças no processo de alfabetização a partir da formação do PNAIC, quando notou a *animação* nos alunos em querer fazer as atividades, porém, vale destacar que esse prazer se relaciona no momento da brincadeira. Outro depoimento destaca essa animação, contudo, desvinculada do processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto alfabetizadora, percebia que meus alunos gostavam, mas nem sempre o conhecimento é gostoso, por isso, fiz um cronograma, só jogávamos quando eu tinha de apresentar as atividades no encontro do PNAIC, assim levava fotos e os jogos que realizei para compartilhar (2 DBV).

A alfabetizadora não relaciona o prazer das crianças com a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com ela, as brincadeiras eram uma situação pontual que os alunos realizam para ela apresentar no momento de formação. Dessa forma, o trabalho pontual não possibilita nem para alunos e professores motivações intrínsecas e extrínsecas de aprendizagem.

Esse depoimento, além de reforçar o discurso da alfabetizadora anterior, indica que as atividades lúdicas propostas pelo PNAIC não são capazes de alfabetizar, pois ela somente realizava para cumprir o que foi estabelecido nos momentos de formação e entusiasmar os alunos na realização de brincadeiras.

Os dados apresentados nos possibilitam indicar que na formação do PNAIC as alfabetizadoras foram conduzidas a:

- Elaborar uma concepção de alfabetização pautada apenas na condição de relacionar os saberes cotidianos dos alunos em suas práticas de ensino sem fundamentos científicos;
- Refletir sobre as práticas de ensino que realizavam, porém, com o tempo, foram abandonadas, conceituadas como tradicionais e retomadas com o PNAIC;
- Inserir o lúdico nas práticas de ensino, o que tornou as atividades mais atrativas e prazerosas para os alunos.
- Organizar as rotinas que possibilitaram a estruturação metodológica do trabalho;
- Receber o auxílio financeiro disponibilizado aos participantes.

Diante dos apontamentos expressos, o resultado desse processo, para a aprendizagem dos alunos, é materializado na aprendizagem prazerosa que ocorre a partir do lúdico e das reflexões que o alfabetizador estabelece sobre suas práticas para se apropriar dos saberes cotidianos tidos como fundamentais para alfabetizar.

As alfabetizadoras apontam que há muitos desafios para o trabalho, indicam que os materiais utilizados no município junto às atividades do PNAIC não mantêm relação

e dificultam o processo de ensino, assim como dificultam a aprendizagem dos alunos.

O excesso de alunos na mesma sala, a falta de participação da família e a imaturidade das crianças no ciclo de alfabetização são as principais dificuldades apontadas pelos sujeitos da pesquisa, dificuldades que a formação do PNAIC não possibilitou resolver.

Diante disso, a formação do PNAIC proporcionou aos alfabetizadores uma compreensão sobre alfabetização pautada nos saberes cotidianos que enfatizam a alfabetização na perspectiva do letramento, porém tomando esses saberes como ponto de início de chegada do processo sem a inserção de conceitos científicos intrínsecos à alfabetização.

Estabeleceu a importância do planejamento coletivo, no qual o alfabetizador pode, a partir de reflexões estabelecidas sobre suas práticas, contribuir para as práticas do colega, elemento que tornou a formação um processo de socialização de saberes sem a mediação dos conceitos científicos.

Conduziu o alfabetizador à organização de atividades lúdicas como forma de apreender a atenção dos alunos para que eles realizassem as atividades de forma prazerosa, porém não propiciou conhecimentos necessários para atuar, a partir da brincadeira, com os conhecimentos necessários à aprendizagem de conteúdos de alfabetização.

Nesse sentido, apresenta-se o desafio de pensarmos numa proposta de formação de alfabetizadores que possibilite à alfabetização ser um processo de emancipação, concebida como a possibilidade de o sujeito, a partir de sua consciência, operar com suas apropriações com objetivações determinadas a partir de sua análise crítica. Contudo, para a análise crítica, os alunos precisam estar de porte dos conhecimentos que fundamentam suas críticas, e isso demanda dominar a leitura e a escrita.

Constatamos que o PNAIC enfatiza um processo de alfabetização que instigue o aluno à construção de seus próprios conhecimentos, o que se articula à perspectiva do construtivismo. Diante essas constatações, no próximo item apresentamos uma síntese de como o processo de alfabetização emancipatória pode ser organizado. Para isso, buscamos contribuições nas pesquisas desenvolvidas pelos autores da perspectiva crítica de formação, de alfabetização e de prática.

3.2 RELAÇÃO ENTRE PRÁTICAS COTIDIANAS E CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM ALFABETIZAÇÃO

Esse tópico nos possibilita aproximarmos a escrita da perspectiva de alfabetização que defendemos. Trata-se da alfabetização na perspectiva emancipatória, capaz de provocar mudanças nas práticas dos alfabetizadores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos a partir do momento que possibilita a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais historicamente elaborados. Uma tentativa de superar a alfabetização na perspectiva do letramento presente no programas de formação continuada de alfabetizadores desenvolvidos entre 2000 e 2013.

A partir do momento em que o ideário educacional contemporâneo propõe uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática (que visa à atuação eficiente do professor no contexto particular no qual o trabalho educativo se insere), secundarizando o papel do conhecimento científico socialmente produzido, acaba por impedir que o professor compreenda a sua prática no seio da prática social global (MAZZEU, 2007, p.178, grifo do autor).

Entretanto, entendemos o motivo dessa epistemologia de prática defendida pelos programas, a qual não possibilita a ampliação do universo do conhecimento, pois, caso a classe trabalhadora domine o conhecimento científico, a classe dominante corre o risco de perder a dominância, em especial, na educação. Para Francioli (2005, p. 62), “a sociedade capitalista está organizada de forma a não permitir uma visão clara do todo, já que todos os sentidos físicos e mentais do homem estão subordinados ao sentido do “ter””.

Kosik apontava, ainda em 1976, que a superação desse processo que aliena os sujeitos só é possível a partir da destruição da pseudoconcreticidade. Conceito que atualmente é imposto, especialmente, na formação de professores. A pseudoconcreticidade é o processo que aproxima o sujeito à prática utilitarista, advinda de saberes do cotidiano como essência de sua formação. Segundo o autor,

A práxis cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consciência” e a “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (KOSIK, 1976, p.15, grifo do autor).

Face às escritas do autor, apontamos que a formação dos alfabetizadores que tem como essência formadora os saberes do cotidiano dos alunos concebe ao professor um pensamento acrítico e uma consciência falsa, que possibilita somente a visão da aparência fenomênica e não a essência dos processos e fenômenos sociais que formam o objeto, ou seja, impede que o alfabetizador compreenda que a essência do ato de alfabetizar é ensinar o código da língua escrita articulada à linguagem social constituída por seus determinantes.

Por isso, assumimos, a partir da teoria histórico-cultural, cujos princípio nos proporciona conceitos para propormos a alfabetização na perspectiva emancipatória, que a alfabetização é um processo histórico e social de formação, com a concretude de que é pelas relações de experiência cultural e social que o homem evolui e aprende, portanto, não somente por esses saberes, mas pela dialética de manter, negar e elevar todas as contradições presentes nas múltiplas determinações de conhecimento, mas nunca sem conhecimento científico (GONTIJO, 2010).

Compreendemos os processos *formação de alfabetizadores e alfabetização*, como produtos inter-relacionados, frutos das relações sociais. O segundo, como um processo constituído pelo social que incorpora no primeiro as concepções elaboradas pelos sujeitos a partir de suas relações sociais. Numa perspectiva acrítica, essas relações (con)formam os sujeitos – os alfabetizadores - que manipulam a alfabetização e, sem perceber, tornam-na instrumento da classe dominante o que resulta em desafios para alfabetizar a classe trabalhadora.

3.2.1. Desafios para alfabetizar a classe trabalhadora

Em uma sociedade capitalista, os processos de ensino são determinados pela hegemonia social que compromete a liberdade do sujeito, de modo proporcional ao seu entendimento sobre a realidade e às alternativas limitadas à finalidade de assegurar as relações de poder. Ou seja, é com base na alienação da formação do alfabetizador que se manipula e limita o processo de alfabetização.

Limitação que pode ser observada no PNAIC, quando, a partir das teorias e orientações, o sociointeracionismo e o construtivismo numa alfabetização na perspectiva de letramento, limitam o acesso dos alfabetizadores a conceitos e conhecimentos importantes da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem que

permeiam a relação pedagógica. Limite que prepara o alfabetizador com a intenção de formar determinado perfil de estudante ou de cidadão.

Essas pedagogias centram-se na cotidianidade alienada da sociedade capitalista contemporânea e, portanto, a superação dessas pedagogias requer a distinção entre a prática cotidiana e outras esferas da prática social, imprescindível para o resgate da função social da escola e do trabalho docente (DUARTE; MARTINS, 2010, p. 8).

O que os autores destacam é a necessidade do resgate da real responsabilidade da escola, a de ensinar o conhecimento científico. Num discurso pedagógico, podemos afirmar que a inquietação de Duarte e Martins (2010) indica a necessidade de superarmos a educação escolar em sua forma simplista de prática cotidiana, sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos, produzidos pela humanidade. No que tange à alfabetização, o conhecimento mais elaborado é a linguagem incorporada pelo caráter simbólico e a funcionalidade da escrita (CAGLIARI, 1998).

Nesse sentido, um processo de alfabetização emancipatória pressupõe os seguintes conhecimentos:

- Diferenciação entre desenho e escrita;
- Compreensão do caráter de universalidade do código;
- Identificação da relação entre escrita e fala;
- Compreensão da palavra como unidade do significado (o significado está na palavra, e não na letra ou sílaba);
- Compreensão de que se escreve com letras;
- Conhecimento do alfabeto;
- Reconhecimento e identificação da relação entre cada fonema e o grafema correspondente (leitura) e aprendizado do princípio acrofônico (relação entre o nome da letra e o som que ela representa);
- Aprendizado do traçado das letras (escrever);
- Aprendizado das particularidades da escrita (direção, linearidade, diferentes sinais usados na escrita, segmentação de frases e parágrafos, regras, ortografia, caligrafia etc.).

Concebendo o docente como síntese das múltiplas determinações, Freitas (2012), ao analisar o perigoso controle dos reformadores empresariais da educação,

alerta para a consequência dessa intervenção, a saber: estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes, fraudes e a precarização da formação do professor.

Nesse panorama de análise, há uma inquestionável relação entre a formação do PNAIC com esses controles. O estreitamento curricular é observado na formação do alfabetizador e na aprendizagem do aluno. Na primeira, ocorre quando as alfabetizadores são conduzidos a refletirem sobre suas práticas num processo de socialização de saberes e de dificuldades, porém não há a inserção de conceitos científicos que possam subsidiar o alfabetização as soluções de suas dificuldades, tornando o processo uma seção de autoajuda. Não se apresentam os conteúdos de ensino da alfabetização na aprendizagem, é notável quando as práticas das alfabetizadoras tomam como ponto de início e de fim os saberes cotidianos dos alunos.

A competição entre profissionais e escolas, a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para testes, fraudes, mesmo que implícitas, ajustam a formação de alfabetizadores com competências para capacitar seus alunos com habilidades para que possam elevar os resultados nas avaliações. Isso fica evidente nas práticas orientadas pelos cadernos de formação do PNAIC para a alfabetização, principalmente quando destacam que a preocupação está em melhorar os “resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais” que têm revelado o baixo desempenho dos alunos na leitura e na escrita (BRASIL, 2012j, p. 18).

Por isso, as práticas de alfabetização, a partir da formação do PNAIC, articulam-se ao preparo à realização de avaliações de larga escala, promovidas por um sistema que mensura em números os resultados desse processo. Avaliações cujos reflexos adentram a sala de aula, como método orientador do trabalho docente.

São necessárias estratégias de discussão acerca do que está prescrito nos documentos oficiais e do que é praticado nas escolas. Os resultados das avaliações em larga escala podem contribuir para tal tipo de reflexão, para que se possa articular o que nos propomos a ensinar e o que avaliamos com base nos instrumentos oficiais, mas são muitos os tipos de dados que precisam ser levados em conta para tal avaliação, como por exemplo, a relação entre o que se propõe a ensinar e as expectativas e desejos das comunidades onde as escolas estão inseridas (BRASIL, 2012h, p. 10).

Todo esse processo engrena a precarização da formação do professor que, frente

a uma formação na qual o ensino e a aprendizagem dos conceitos científicos estão em segundo plano, fica submetido a um trabalho alienado pelos ideais de um sistema que não deseja que a classe trabalhadora se aproprie dos bens culturais da escrita.

Por isso, os desafios para alfabetizar a classe trabalhadora são intrínsecos à ideologia que estruturam as formações dos alfabetizadores que desvinculam o ensino da alfabetização como possibilidade de emancipação.

3.2.2 Diferenças e semelhanças entre programas de formação de alfabetizadores e a formação do alfabetizador na perspectiva emancipatória

Face aos desafios de alfabetizar a classe trabalhadora, os programas de formação de alfabetizadores ensinam, de forma implícita, o esvaziamento de conhecimentos para a formação de alfabetizadores.

Martins e Marsiglia, ao analisarem a alfabetização na perspectiva do construtivismo, perspectiva que permeia os materiais do PNAIC, apontam que nessa teoria, o professor deve atuar como um acessório ao desenvolvimento e aprendizagem natural da criança, ou seja, atuar como um espectador do desenvolvimento de seus alunos.

Essa condição desvaloriza a função social do alfabetizador, em especial por defender que a criança por si vai aprendendo e apreendendo conhecimentos que não são necessariamente escolares. Para Martins e Marsiglia (2015), a concepção de conhecimento atribuído pelo construtivismo é de que

[...] os conhecimentos não são necessariamente escolares (podem ser aprendidos espontaneamente), e quando estão dentro da escola, além de, nessa concepção, referendarem o cotidiano e as apropriações mais precárias do saber, não se espera que eles possam atingir todos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 40).

Contudo, essa teoria diverge da perspectiva de uma alfabetização emancipatória, pela qual se deseja que o sujeito seja capaz de fazer uso dos sistemas escritos no meio social (BRITTO, 2005). Não negamos que o ensino dos códigos seja essencial na alfabetização, pois sem ele ninguém aprende a ler e escrever, porém, não é suficiente para formar o sujeito com produção e expressão de sentidos.

Na teoria histórico-cultural, da qual buscamos conceitos para defendermos a formação para uma alfabetização na perspectiva emancipatória, as práticas de ensino

objetivam o ensinar atribuindo significado à escrita, significados históricos, pois a apropriação dos conhecimentos humanos sistematizados não ocorre dissociados dos saberes históricos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Por isso, a alfabetização construtivista, que fundamenta a alfabetização na perspectiva do letramento, enfatiza os conhecimentos cotidianos advindos das experiências das crianças, o que é superado pela alfabetização na perspectiva emancipatória. Isso não ocorre somente na mudança de nomenclaturas, mas na essência que apresentamos, a qual dispensa a apologia do letramento como condição de interagir com as escritas sociais.

Nossos apontamentos vão ao encontro das escritas de Martins e Marsiglia (2015) quando compreendem que a alfabetização é um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana, a escrita. Para elas, essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social do sujeito professor com os sujeitos alunos.

Diante dessas afirmações, o letramento, apresentado no PNAIC (BRASIL, 2012j), como condição de ler e escrever no contexto das práticas sociais, distancia a alfabetização como unidade de sentido nas práticas sociais, pois, se o letramento é fator que possibilita o sujeito interagir no social e identificar os significados das palavras, a alfabetização seria somente o fator técnico, o qual forneceria os grafemas e os fonemas sem significado? Se isso acontecer, a escrita deixa de ser uma unidade de sentido nas práticas sociais, e a alfabetização emancipatória não ocorre.

Como aponta Graff (1994), “a alfabetização não se constitui em decifrar códigos puramente, mas, sim, em compreender o que esse conjunto de códigos quer dizer”, somente assim é possível que a criança relacione a escrita a um sistema de significação. Como alfabetizar na perspectiva emancipatória se os cadernos norteadores da formação de alfabetizadores estão pautados em um ensino técnico?

Para Mortatti (2006), a alfabetização não pode ser um processo que visa um ensino metodizado e técnico advindo de materiais didáticos produzidos por *outros* que não sejam os alfabetizadores. Ao contrário, pressupõe-se que o processo de alfabetização seja o caminho da emancipação do sujeito.

Acreditamos que o processo de alfabetização pressupõe compromisso com os alunos, principalmente, os de escolas públicas que são muitas vezes alfabetizados para a produção de mercadorias que nem ao menos podem comprar, alfabetizadas ao ponto de concluir o ciclo de alfabetização sem ao menos saber o significado de muitas palavras,

isso quando conseguem escrever e ler o que escrevem.

Nossa concepção de alfabetização articula-se a uma alfabetização que humanize, que contribua com o processo educativo na perspectiva de formar sujeitos livres, participativos, conscientes capazes de compreender a importância da alfabetização na sua vida social equidistante do atendimento a indicadores avaliativos da formação pressuposta para atingir números.

Em prática, a proposta de alfabetização emancipatória segue os princípios da aprendizagem da escrita defendidos por Luria (2001), a saber; inicialmente a escrita será como um ato puramente imitativo e intuitivo, depois um sistema de signo auxiliar da memória e posterior ela será real, diferenciada, com relação funcional e terá sentido.

Apresentamos um exemplo de atividades para essa alfabetização, a ação frente ao assunto escritas da música, dirigido para alunos do 1º ano do ensino fundamental, primeiro ano do ciclo de alfabetização. A atividade exemplificada foi retirada do depoimento da alfabetizadora A.

Por exemplo, você começa com uma musiquinha, você copia junto com os alunos, você senta no chão com eles, você lê com o dedinho, vai lá e acompanha pra eles irem memorizando as letrinhas com o som né, por exemplo, ir lá com o dedinho: NA-VIO, tem que acompanhar com o dedinho para repetir o som, as crianças acompanham, pois é uma coisa legal (Alfabetizadora A).

Ao ingressar na escola, o aluno possui um saber espontâneo, o qual será considerado como o ponto de início do processo de ensino e aprendizagem na escola. Ao trabalhar com o conhecimento científico, toma esse saber como ponto de início, porém, não o fim. Nas palavras de Gasparin (2011, p. 52),

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.

Esse processo dialético articula-se também na escrita e realiza-se em círculos concêntricos e em espiral denotando que o novo conhecimento sempre nasce do anterior, por isso, a escrita real, diferenciada e com sentido social só é apropriada pela criança depois dos estágios primitivos da apropriação dos signos.

A escrita exige da criança a relação entre conceitos, que envolvem a abstração e a generalização. Todavia, no início ela é puramente externa, sem significado, a criança

não tem consciência da funcionalidade dos signos, por isso, ela só rabisca, imitando o adulto, no caso o alfabetizador. Esse exemplo se relaciona com o depoimento da alfabetizadora, quando ela cita que a criança acompanha a escrita da música com o dedinho, essa ação é puramente imitativa.

A escrita se constituirá em um sistema de signo auxiliar da memória, quando a criança for cantar a música recorrendo a suas escritas para lembrar da palavra que deve cantar. Nesse momento, ela utiliza a escrita de garatujas iguais, para representar palavras diferentes e atribui à escrita sua função mnemônica ainda que primitiva, sem sentido social.

O terceiro estágio da escrita ocorre quando a criança já de posse do domínio do código escrito, é conduzida a pensar sobre o sentido de sua escrita, ao fazê-la, percebendo que as palavras são diferentes na grafia e no sentido, nesse estágio, ocorre o desaparecimento do signo puramente técnico para o nascimento do sentido da escrita.

Esse é um processo de ensino na alfabetização que conduz à emancipação do aluno, que possibilita a superação dos estágios primitivos, técnicos da escrita para a ação intrapsíquica que consolida o sentido da escrita interpsíquica.

Dessa forma, na perspectiva da alfabetização emancipatória, os saberes do cotidiano apresentados pelos alunos no início do processo educativo era o seu fazer prático com alguma dimensão teórica. No momento final do processo pedagógico, o aluno deve estar de posse de conhecimentos científicos que o conduza a assumir a teoria como prática, na condição de emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa dissertação, objetivamos analisar as concepções e fundamentos do PNAIC e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. O caminho percorrido possibilitou identificar algumas conclusões sobre as problemáticas que instigaram a pesquisa.

Dentre nossas inquietações, destacamos a problemática central da pesquisa: Qual a orientação ideológica desse Programa, o PNAIC? Qual concepção de formação e de alfabetização esse Programa defende? É possível, a partir da formação do PNAIC, consolidar um processo de alfabetização emancipatório?

Para responder à problemática, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro, contextualizamos a alfabetização na perspectiva de sua historicidade e relações político-formativas que estruturaram e estruturam o processo de ensino e aprendizagem escolar. Em seguida, no segundo capítulo, explicitamos os programas de formação que antecederam ao PNAIC, para desvelar as raízes do novo programa, sua concepção e fundamentos para a alfabetização. Tal análise nos possibilitou as seguintes constatações sobre o PNAIC:

- O PNAIC é fruto dos programas PROFA e do PRÓ-LETRAMENTO;
- Na formação pelo PNAIC, os conhecimentos são substituídos pelos direitos de aprendizagem, apresentados como a possibilidade de alfabetizar em três anos, direitos que operam apenas no plano dos saberes cotidianos;
- Na prática de alfabetização, a motivação é vista como um elemento essencial, pois possibilita a liberdade de expressão, a reelaboração criativa de sentimentos e conhecimentos e as novas possibilidades de interpretação e representação do real encontro com os pares, fazendo com que os sujeitos, as alfabetizadoras, se sintam partes ativas do processo, porém são limitadas às técnicas para a aplicação de atividades;
- O lúdico é utilizado como o instrumento que possibilita a organização de atividades para alfabetização, associadas a algo alegre e agradável, que o sujeito faz de forma livre e espontânea, o que deslocou a aprendizagem do conteúdo de escrita.

A partir dos apontamentos de que o PNAIC é síntese dos programas de formação de alfabetizadores realizados de 2000 a 2013, estruturados pelas reformas educacionais desencadeadas no Brasil na década de 1990, reformas diretamente vinculadas ao

neoliberalismo, destacamos que ele é um Programa em cujas bases epistemológicas vigora uma formação centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, que valorizam os aspectos subjetivos do alfabetizador, que tendem a desenvolver competências cognitivas e comportamentais para sua atuação na alfabetização, atendendo às constantes mudanças no mundo do trabalho, o que tornou a ação alfabetizadora pragmática e tecnicista.

Ao final, pela análise e discussão, no terceiro capítulo, apresentamos a síntese sobre como o PNAIC se desdobra num processo real de formação de professores alfabetizadores. Assim, em relação ao nosso objetivo, apontamos que existem lacunas no Programa para uma alfabetização emancipatória.

Para expormos essas lacunas, analisamos o PNAIC na sua totalidade de PP para formação de professores e pudemos desvelar suas contradições, na medida em que se apresenta como uma proposta de alfabetização para todos, mas limita a constituição dessa alfabetização à dimensão técnica, que não dá conta de formar os alfabetizadores para atuarem com uma alfabetização que emancipe.

A primeira lacuna que destacamos perpassa pela formação que o PNAIC dispõe aos Orientadores. Trata-se de uma característica de *formação em cascata*, que não dá autonomia para agir sobre a formação, apenas são multiplicadoras das informações e saberes apresentados nos materiais do Programa juntamente às alfabetizadores que, posteriormente, *aplicam* as atividades em sala para seus alunos.

Enquanto multiplicadores, esses sujeitos se veem na condição de culpados em relação aos baixos índices apresentados pela fase de alfabetização. Discurso que está intrínseco, porém camuflado, nos materiais do PNAIC, quando apresentam o conceito de motivação, o qual define que, para melhorar os índices de alfabetização, primeiramente, precisamos de alfabetizadores motivados que sejam capazes de *orientar* os alunos.

A partir do termo *orientar*, destacamos a segunda lacuna, que evidencia a inversão de identidade, pois, o alfabetizador não é quem ensina? Se, no PNAIC, ele deve orientar, ele não pode ser o culpado pelos baixos índices, pois são os materiais que ordenam sua prática e possibilitam às alfabetizadoras apenas o agir na condição de orientador desses materiais.

Contudo, o discurso que culpabiliza as alfabetizadoras pela não aprendizagem e pelos baixos índices da alfabetização ainda é presente nos depoimentos, por isso, cabem outros questionamentos, entre eles: *a dificuldade das alfabetizadoras em alfabetizar não*

estaria relacionada ao afastamento que os materiais do PNAIC estabelecem face à aprendizagem? Ou, não seria porque as alfabetizadoras também são afastadas da formação, pois apenas precisam desenvolver a competência e a habilidade de aplicar as atividades presentes nos materiais?

Esse questionamento nos possibilitou identificar outra lacuna, que decorre da inversão de identidade do alfabetizador, contudo, só foi possível identificar a partir das respostas proferidas pelas alfabetizadoras frente à indagação: *As implicações que este programa proporciona à alfabetização, a partir da sua estrutura político-formativa, possibilitou um processo de emancipação aos alunos com o processo de ensino e aprendizagem da escrita, mediado pela formação que receberam no PNAIC?*

Seus depoimentos conduziram à síntese de que os alfabetizadores são formados na concepção da pedagogia das competências, numa perspectiva construtivista, na qual os saberes elaborados na e pela prática substituem a formação teórica. Isso distancia do alfabetizador a possibilidade da reflexão filosófica e torna o conhecimento científico secundário impossibilitando uma formação de base teórica crítica que possibilita a reflexão sobre os determinantes que estruturam a alfabetização.

Ao limitar a formação ao desenvolvimento de competências predominantemente cognitivas, comportamentais, subjetivas e reflexivas, preconiza ao processo de alfabetização uma concepção pragmática e desvincula da escola a responsabilidade de transmitir os conhecimentos científicos capazes de conduzir à emancipação.

Ao formar no plano da pedagogia das competências, as práticas pedagógicas interferem na educação escolar e induzem a um esvaziamento de sua finalidade de ensinar, pois visam à formação de um sujeito pacífico, ordeiro e preparado para concorrer no mercado de trabalho, o que se distingue da formação para emancipação, que vê na escola a função de democratizar e sistematizar o conhecimento socialmente produzido para formar um sujeito crítico e habilitado a transformar a realidade social.

A partir da análise dos materiais do PNAIC, foi possível identificar que a concepção pragmática é materializada na alfabetização na perspectiva de letramento, quando limita o processo de alfabetização aos conceitos da prática cotidiana sem superá-los pelos científicos.

A contradição presente no PNAIC com a perspectiva de alfabetização emancipatória é destacada quando, ao analisarmos os fundamentos de alfabetização nele propostos e seus desdobramentos, compreendemos que a alfabetização na perspectiva de letramento não possibilita uma alfabetização emancipatória, pois, para que a

emancipação ocorra é necessário que a formação do alfabetizador conceda aos alfabetizadores, não apenas mudanças de concepção, mas a elaboração de conhecimentos críticos a serviço do desvelamento da prática social, tornando-o apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos e que lhes tira as condições de superação.

É nessa perspectiva que os depoimentos das alfabetizadoras afirmam que o PNAIC trouxe contribuições para o processo de alfabetização, tais como, *a reflexão sobre as práticas, o lúdico como forma atrativa de ensino e aprendizagem e as rotinas para trabalhar com os diferentes materiais*. São depoimentos que demonstram a ausência da formação crítica necessária ao alfabetizador, que demonstram uma formação desconectada e desprovida de conceitos científicos. Ou seja, uma formação de professores que, em conexão com as PP, articula-se harmonicamente aos interesses político-ideológicos da classe dominante que se materializam nas práticas das alfabetizadoras, as quais não possibilitam um processo de alfabetização emancipatório.

Distante de possibilitar uma formação para um processo de alfabetização na perspectiva emancipatória, o PNAIC instrumentaliza as alfabetizadoras com *técnicas* para a *aplicação* de atividades de alfabetização *bem sucedidas*, por isso traz em seus materiais depoimentos de quem aplicou e obteve, na análise do Programa, resultados positivos.

A instrumentalização na perspectiva de uma alfabetização emancipatória não advém de *técnicas de aplicação* mediadas por depoimentos subjetivos, mas procede da teoria dialética do conhecimento, na qual sua elaboração ocorre num movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. Sua intencionalidade ultrapassa a técnica e abrange uma questão social.

Desejamos para o processo de alfabetização a instrumentalização que possibilita a apropriação do objeto de conhecimento em suas múltiplas determinações, que possa ocorrer a ruptura com os saberes do cotidiano, para apropriação do conhecimento científico a partir da relação entre alunos, professores e conteúdos, e que tenhamos como resultado a formação dos conceitos científicos e não depoimentos tautológicos de caráter imediato de resoluções de problemas pontuais.

Em defesa da alfabetização na perspectiva emancipatória, desejamos concluir esta pesquisa reafirmando um posicionamento crítico, desenvolvido no decorrer do trabalho, com relação à formação de professores pautada na pedagogia das competências que se materializa nas práticas dos alfabetizadores e transforma o

processo de alfabetização em mais uma etapa formativa para o trabalho simplificado que nega ao filho do trabalhador possibilidades de superação das explorações que, desde minha infância, eu, pesquisadora, sinto.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa PRÓ-LETRAMENTO**. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007. 280f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo, Hucitec, 1992.
- BANKS-LEITE, Luci. Piaget e a educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 79-88, 1994.
- BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- BERTOLETTI, Estela Natalia Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Cultura Acadêmica: Marília, 2001.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.66, p. 41-48, 1988.
- _____. **La escuela puede: Una perspectiva didáctica**. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor, 1992.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- BRITTO, Luiz Percival Lemes. A criança não é tola. In: PAULINO, Graça (Org.). **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- _____. Educação e política: sobre o conceito de letramento. In: _____. **Contra o consenso: educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- _____. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIAS, Ana Lúcia.; Mello. Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. Educação linguística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, Djane A.; SALEH, Pascoalina B. O. (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im) possíveis**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. **Educação & Sociedade**, n.68, dez., p. 80-108, 1999.
- _____. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol, 29, n. 105, p. 1139-1166, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 de jun. 2014.

- CACLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado em Educação) 232 p. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Florianópolis, 2002.
- CARVALHO, Silva Aparecida Santos de. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC, São Paulo, 1998.
- CHARTIER, Anne Marie. Alfabetização e formação de professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd, n. 8, maio/ago, p. 4-12. Pedagógica. Brasília, 1998.
- CEARÁ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Portal da prefeitura de Sobral/Ceará. In: _____. **A origem do PAIC**. Ceará, 2007. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- COELHO, Sônia Maria. **A importância da alfabetização na vida humana**. Presidente Prudente: UNESP, 2011.
- COOK-GUMPERZ, Jenny. [et. al.] **A construção social da alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008 [1991].
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas. 3 ed. **Ampliada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra. da Madeira Freitas. Revista Soviet Educacion, August/Vol XXX, nº 8, 1996.
- DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. Concepções negativas e afirmativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XIX, n. 44, p. 85-106, abril, 1998.
- DOM BOSCO, Sistema de ensino. **Ensino Fundamental**. Curitiba: Pearson, 2016. Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em 04 fev. 2016.
- FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil, no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 264-281, maio/ago. 2012.

_____. Métodos de alfabetização, método de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (Org.) Dossiê alfabetização e letramento. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 32, n. 1, 2007.

FRANCO, Ângela. **Metodologias de ensino: língua portuguesa**. Belo Horizonte: Lê, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à distribuição do sistema público de educação. **Sociedade & Educação**. Campinas, v. 33, n. 119, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000200004&lng=pt>. Acesso em: 22 jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação o Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira da Educação**. V. 16, n. 46; 2011, p. 235-274.

_____. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. In: **A construção do conhecimento em educação: aspectos históricos e suas tendências**. Encontro Regional de Pesquisa Educacional. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Políticas para o ensino técnico-profissional. In: OLIVEIRA, Maria Neusa. (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999. p. 131-145.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Profissão docente: uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa**. 2005. 226. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, São Paulo, 2005.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda.; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação humana. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862>> . Acesso em: 15 fev. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2 ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

_____. GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. 4. ed. In: _____.(Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2006, p. 39-46.

GIOVANNI, Luciana Maria; ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. Professoras alfabetizadoras em formação: histórias singulares de relação com o processo de formação e a concepção da profissão. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com

a inclusão social. s/p., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. CD-ROM.

GONÇALVES, Fernanda Cargin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola.** 2011. 281f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFSC, Florianópolis. 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar.** 2001. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Campinas, 2001.

_____. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1979.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 5, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTYEV, Aleksei Nikolaevich. **Actividad, consciência, personalidade.** Habana: Pueblo y Educacion, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manoel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: ícone, 2012.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede o programa PRÓ-LETRAMENTO e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica.** 2010. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje torna possível.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 143-189.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOSTKY, Lev Semenovich. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/USP, 1988.

MAGNANI, Maria do Rosário Longo Mortatti. **Em sobressaltos: formação de professora.** São Paulo: Editora da Unicamp, 1993.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos novos**

dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa PRÓ-LETRAMENTO: 2005/2009.** 2010. 218f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências-Unesp-Marília.

MARTINS, Lígia Márcia.; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** São Paulo: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl.; ENGEL, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir Mais-valia. In: **O capital 14.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente.** 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo, ed. UNICAMP/BOITEMPO Editorial, 2002.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho: outros Aspectos.** Campinas: UNICAMP, 1997.

MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professores Alfabetizadores: identidades, discursos e formação continuada.** 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Org.). **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: INEP; Passo Fundo; EdUPF, 2007.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 2-27, set./out. 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade.** São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Betty Antunes (Org.) Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. In: OLIVEIRA, Betty.; Duarte, Newton. **Socialização do saber escolar:** São Paulo: Cortez, 1986.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

_____. **O julgamento moral na criança**. 2. ed. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Imprensa Oficial, 1994.

PINO, Angel. As categorias de público e privada na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista?** São Paulo: Ideias, 1998. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Perrenoud_livros_e_artigos.html>. Acesso em: 20 ago. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez. 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Escola e democracia**. 42 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA NETA, Orides Maria da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. 2008. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SFORNI, Marta S. de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da Teoria da Atividade Araraquara**: JM Editora, 2004.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Metamemória, memórias: travessias de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOUZA, Paulo Renato. O drama da repetência. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 set. 2003. Disponível em: <<http://www.e-agora.org.br>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

SOUZA, Eliane Peres de. **Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth.; LURIA, Alexandre Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovicth. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos**

psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, v.12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Ícone, 2012.

- Documentos de fundamentação Legal para a formação de professores alfabetizadores no Brasil

BRASIL. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, v. 134, n. 248, 23 dez, 1996a.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília: DF, 1996b. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em 13 fev. 2015.

_____. Ministério da educação. **Guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf>. Acesso em 22 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação dos Professores**. Brasília: DF, 2002.

_____. **Edital n.º 01/2003 Diário Oficial**. Brasília: SEIF/MEC, 2003.

_____. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Resultados do Saeb 2003**. Brasília: DF, 2004. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 25- maio- 2014.

_____. Ministério da Educação. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12616&Itemid=850>. Acesso em 24 ago. 2015.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da secretaria da educação básica (SEB/MEC)**. Brasília: DF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11. 273, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília:

DF, 2006b. Disponível em:
<<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Lei%20de%20Bolsas%20n%2011%20273.pdf>>.
Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. Ministério da educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 Diário Oficial**. Brasília: DF, 2007a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>.
Acesso em: 18 maio, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: DF, 2007b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=700&id=12346&option=com_content&view=article> Acesso em 13 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Planos de ações articuladas**. Brasília: DF, 2007c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=366&id=153&option=com_content&view=article>. Acesso em 30 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Brasília: DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Nacional do Livro Didático-PNLD PNAIC**. Brasília: DF, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21388&Itemid=1356> Acesso em: 19 jul. 2014.

_____. Secretaria de educação básica. **Portaria nº 867**. Brasília, 2012a. Disponível em:
<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000867&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 13 maio, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 23 de fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012c. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em 21 de jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação**. Brasília: DF, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Pacto-Livreto**. Brasília: DF, 2012e. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: elementos conceituais metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: DF, 2012f.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Brasília: DF, 2012g. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>>. Acesso em 16 de jan.

2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** Brasília: DF, 2012h.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: DF, 2012i.

_____. Ministério da Educação. **Conversão da Medida Provisória nº 586, de 2012.** Brasília: DF, 2013a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>.
Acesso em: 13 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013.** Brasília: MEC, 2013b. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013.** Brasília: DF, 2013c. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013.** Brasília: DF, 2013d. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_12_2013.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** Brasília: DF, 2013e. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>.
Acesso em: 8 mar.2014.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** Brasília: DF, 2013e. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>.
Acesso em: 8 mar.2014a.

_____. Ministério da Educação. Sistema de avaliação da educação básica. **Avaliação nacional da alfabetização.** Brasília: DF, nov. 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento orientador das ações de formação 2014.** Brasília: DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação. Sistema de avaliação da educação básica. **Avaliação nacional da alfabetização.** Brasília: DF, nov. 2014b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações para adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e às ações do pacto.** Brasília: DF, S/D. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/orientacoes_para_adexao.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2013.

- Unidades de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 01. **Currículo na alfabetização:** concepções e princípios: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 02. **Planejamento escolar:** alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 03. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 04. **Ludicidade na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 05. **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 06. **Planejamento a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento:** projetos didáticos e sequências didáticas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 07. **Alfabetização para todos:** diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 08. **Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012q.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 01. **O currículo de alfabetização:** consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012r.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto

Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 02. **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012s.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 03. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012t.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 04. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012u.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 05. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012v.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 06. **Planejamento a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012x.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 08. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012y.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 01. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012z.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 02. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012aa.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 03. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012ab.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 04. **Vamos brincar de reinventar histórias:** projetos didáticos e sequências didáticas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012ac.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 05. **O trabalho com diferentes gêneros textuais na sala de aula:** diversidade e progressão escolar andando juntas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012ad.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 06. **Alfabetização em foco:** projetos didáticos e sequências didáticas em diálogos com os diferentes componentes curriculares. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012ae.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012af.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 08. **Progressão escolar e avaliação:** o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012ag.

ANEXOS

ANEXO I. Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
<p>Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo “<i>Política de formação de alfabetizadores: uma análise crítica do PNAIC no município de Xaxim/SC</i>” que tem como objetivo analisar as concepções e fundamentos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. A pesquisa, situada numa abordagem qualitativa, contemplará a aplicação de questionários e observações junto aos participantes do PNAIC e posterior análise.</p> <p>Trata-se de pesquisa para a dissertação de mestrado desenvolvida por Marineiva Moro Campos de Oliveira, orientanda da professora Dra. Benedita de Almeida, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível de Mestrado/PPGEFB – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.</p> <p>Garantimos que a qualquer momento da realização dessa pesquisa o participante/sujeito da pesquisa e/ou estabelecimento envolvido poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer de suas fases, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificadamente, nenhum nome, identificação de pessoas interessa a essa pesquisa. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados somente para fins acadêmico-científicos.</p> <p>Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e fica aqui o compromisso da socialização dos resultados desta pesquisa.</p>
<p>Eu....., assino este Termo, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “<i>Política de formação de alfabetizadores: uma análise crítica do PNAIC no município de Xaxim/SC</i>”, permitindo, também, que os resultados gerais desta pesquisa sejam divulgados sem a menção dos nomes dos participantes.</p>
<p>Qualquer dúvida ou melhores esclarecimentos, entrar em contato com as responsáveis pelo estudo:</p> <p>E-mail:marineivamoro.oliveira@gmail.com Fone: (49) 9154-7751 Comitê de Ética: (46) 3220-3272</p>
<p>Eu, Marineiva Moro Campos de Oliveira, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.</p>
<p>.....</p> <p>Participante</p>

ANEXO II. Caracterização dos autores das unidades do PNAIC

Autores	Ano	Graduação	Mestrado	Doutorado	Atuação profissional
Adelma Barros Mandes	3º	Letras	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Adriana Maria Paulo da Silva	3º	História	Educação	História	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Alexsandro da Silva	2º	Pedagogia	Educação	Educação	Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Ana Beatriz Gomes Carvalho	1º 2º	Geografia	Planejamento Urbano e Regional	Pós-doutora em Educação e Tecnologia	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	3º	Pedagogia	Didáticas de Conteúdos Específicos	Educação	Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	3º	Fonoaudiologia	Letras	Educação	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Ana Gabriela de Souza Seal	2º	Pedagogia	Educação	Educação	Professora da Universidade Rural do Semi-Árido (UFERSA – Angicos)
Ana Lúcia Guedes Pinto	3º	Pedagogia	Educação	Linguística Aplicada	Professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Andrea Tereza Brito Ferreira	2º 3º	Não informado	Educação	Educação	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Artur Gomes de Moraes	1º 3º	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Débora Anunciação da Silva Bastos Cunha	3º	Não informado	Educação	Não informado	Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Eliana Borges Correia de Albuquerque	1º 2º 3º	Pedagogia	Psicologia Cognitiva	Educação	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Ester Calland de Sousa Rosa	2º 3º	Psicologia	Educação	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Francimar Martins Teixeira	2º 3º	Psicologia	Psicologia	Educação	Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Ivane Pedrosa de Souza	1º	Psicologia	Psicologia	Não informado	Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Juliana de Melo Lima	2º 3º	Pedagogia	Educação	Educação	Doutoranda na Universidade Federal de

					Pernambuco (UFPE)
Leila Nascimento da Silva	1º 2º 3º	Pedagogia	Educação	Educação	Professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Lourival Pereira Pinto	3º	Biblioteconomia e Documentação	Ciências da Comunicação	Ciência da Informação	Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Luciane Manera Magalhães	1º	Pedagogia	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Magda do Carmo Silva Cruz	1º 2º 3º	Pedagogia	Educação	Educação	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Margareth Brainer	1º 3º	Pedagogia	Psicologia Cognitiva	Educação	Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Maria Thereza Didier	2º	História	História	Letras	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo	1º	Pedagogia	Educação	Não informado	Professora do Colégio de Aplicação João XXIII em Juiz de Fora (MG)
Rosa Maria Manzoni	2º	Pedagogia e Letras	Letras	Letras	Professora da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
Rosinalda Teles	1º 2º 3º	Matemática	Educação	Educação	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Simone Borrelli Achtschin	1º	Fonoaudiologia e Pedagogia	Educação	Não informado	Professora da Universidade Salgado de Oliveira e da Prefeitura de Juiz de Fora (MG)
Tânia Maria S. B. Rios Leite	1º 3º	Pedagogia	Educação	Educação	Formadora do Centro de Estudos Educação e Linguagem (CEEL)
Telma Ferraz Leal	1º 2º 3º	Psicologia	Psicologia Cognitiva	Psicologia Cognitiva	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Terezinha Toledo Mequiades de Melo	1º	Normal Superior	Educação	Não informado	Colaboradora do PNAIC pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Supervisora de Formação continuada.
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	1º 2º 3º	Fonoaudiologia	Psicologia Cognitiva	Psicologia Cognitiva	Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Vera Lúcia Martiniak	1º	Comunicação Social e Pedagogia	Educação	Educação	Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

ANEXO III. Roteiro de entrevista

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES - ROTEIRO DE PERGUNTAS
Formação, percurso profissional e Informações pessoais: Nome: Escola que atua e é cadastrada no PNAIC: Ano/turma em que trabalha: Efetiva ou substituta/ contratada: Ano do Início no Magistério: Tempo no Magistério: Tempo no ciclo de alfabetização: a) Formação em nível médio Curso: Nome da Instituição: Pública ou privada: Curso presencial ou a distância: Diurno ou noturno b) Formação em nível superior Curso: Pedagogia, Habilitação em; series iniciais, matérias pedagógicas e orientação. Nome da Instituição: Pública ou privada: Curso presencial ou a distância: Diurno ou noturno: c) Formação em especialização ou mestrado Curso: Nome da Instituição: Pública ou privada: Curso presencial ou a distância: Diurno ou noturno
<p style="text-align: center;">QUESTÕES</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Na sua condição de alfabetizadora, o que é alfabetização?✓ Sua formação inicial a preparou para o trabalho de alfabetização?✓ O que faltou?✓ O que você acha de, ainda, serem necessários programas nacionais de formação de alfabetizadores, em pleno séc. XXI? (<u>causa, necessidade, objetivos</u>).✓ Quais são os problemas, dificuldades e desafios que você percebe no trabalho de alfabetização?✓ Quais são as dificuldades e problemas que as crianças têm na aprendizagem da alfabetização?✓ Essas dificuldades foram tratadas na formação do PNAIC?✓ Quais dificuldades foram tratadas? Quais não foram?✓ Se foram tratada, de que forma, como?✓ Se as dificuldades foram tratadas, de que quais foram os resultados?✓ Como você concebe o PNAIC, de um modo geral?

- ✓ Quais são/foram as contribuições da formação no PNAIC para sua formação como alfabetizadora?
- ✓ O que aprendeu com o PNAIC?
- ✓ E essas atividades do PNAIC, todas eram realizadas com alunos?
- ✓ A participação do PNAIC contribuiu para sua prática?
- ✓ Por quê? Por que não?
- ✓ Cite as principais contribuições dessa formação que levou para sua prática de alfabetização.
- ✓ Caso não tenham ocorrido contribuições, qual seria o motivo?
- ✓ O que você acha que faltou na formação do PNAIC?
- ✓ Qual foi o resultado para a alfabetização das crianças?
- ✓ Nos últimos anos, houve vários programas de formação para os alfabetizadores (PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, PNAIC). De quais você participou?
- ✓ Do Pró-letramento, quais foram as aprendizagens que obteve sobre a alfabetização?
- ✓ Do PNAIC, quais foram as aprendizagens que obteve sobre a alfabetização?
- ✓ O que percebe de igual entre eles?
- ✓ E de diferente?
- ✓ E como vê/ define a formação dos alfabetizadores realizada nesse Programa/PNAIC?
- ✓ Aspectos positivos? O que tem de bom?
- ✓ Aspectos negativos? O que tem de ruim?
- ✓ Consegue sempre desenvolver nas suas aulas, com os alunos, todas as atividades propostas pelo PNAIC?
- ✓ E o que acha dos resultados?
- ✓ Em caso negativo, por quê?
- ✓ Quais são as dificuldades que você encontra para realizar com os alunos as atividades propostas no programa?
- ✓ As atividades da Apostila da escola e as do PNAIC mantinham relação? Quais?
- ✓ Em caso negativo, quais são as diferenças?
- ✓ Qual dos dois materiais você priorizou nas suas aulas?
- ✓ Por quê?
- ✓ Quais são os motivos ou as dificuldades que você encontra para realizar com os alunos as atividades propostas no programa?