



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

CELITA DONAT

**CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO**

CUIABÁ/MT
2020

CELITA DONAT

**CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO
LETRAMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Ensino, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT, em associação ampla com a Universidade de Cuiabá, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes e da Linha de Pesquisa: Linguagens, Ensino e suas Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva.

CUIABÁ/MT
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados internacionais de catalogação na fonte

D677c Donat, Celita

Contribuições do Pacto Nacional para a alfabetização na Idade Certa para a Formação e Prática Docente / Celita Donat; Celita Donat – Cuiabá – MT, 2020.

115 f.

Orientador(a) Dra. Claudia Lucia Landgraf V. da Silva
Dissertação. (CBA - Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Cuiabá, 2020.

Bibliografia incluída

1. Alfabetização e Letramento. 2. Formação de professores. 3. Prática Pedagógica.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecário(as): Jorge Nazareno Martins Costa (CRB1-3205)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
Nível Mestrado

ATA DE EXAME DE DEFESA

Aos trinta dias do mês de outubro de dois mil e vinte, às 14h30, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, em associação com a Universidade de Cuiabá, reuniu-se a banca remota amparada pela Resolução 018/2020/CONSUP/IFMT, sob a presidência da **Profa. Dra. Cláudia Lucia Landgraf Valério da Silva**, como Orientadora, e com a participação dos membros examinadores **Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães** como examinador Interno e a **Profa. Dra. Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela**, como Examinadora Externa, para a banca de Exame de Defesa de Celita Donat, aluna do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada **CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO** foi apresentada e após a arguição da banca foi **aprovada**. Para constar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida, foi aprovada e assinada pelos membros da banca examinadora.

Profa. Dra. Cláudia Lucia Landgraf V. da Silva – Presidente da Mesa e Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Prof. Dr. Epaminondas de Matos Magalhães – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

Profa. Dra. Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela - Examinadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

Cuiabá, 30 de outubro de 2020

Dedico este trabalho aos professores e alunos da
EMEF Germano Lazaretti, em Campos de Júlio,
que cultivam anseios de ter seus direitos
constituídos, garantidos e respeitados como
sujeitos cognoscentes e indivíduos únicos,
inseridos numa sociedade complexa, dinâmica
e em constante transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus**, que tem me conduzido em toda situação, pelo dom da vida e pela esperança.

Ao meu pai, **Octávio Donat** (*in memoriam*) por ter plantado em mim a vontade de buscar o saber, contudo, sempre orientou sobre a grandiosidade de ser simples e da importância da humildade para se trilhar o caminho do conhecimento.

À minha mãe, **Sibilla Dressler Donat**, que sempre me estimulou na busca de melhorias e me deu uma educação voltada para o horizonte, para além do agora, para a busca de realizações.

À **Tainara Donat Ferreira**, filha mais que amada, por efetivamente participar de todas as lutas e incertezas da vida e, em especial, durante o processo para chegar até mais essa conquista. Obrigada por ser parceira nas angústias, por ser suporte nas certezas e incertezas, por me dar carinho e encorajamento.

Ao meu “príncipe encantado”, **Luiz Carlos Correia de Oliveira**, que acompanhou meu sonho e o viu quase ser interrompido por uma cirurgia de emergência. Foi um susto tão grande e você permaneceu tão pertinho, que tudo ficou mais leve. Quando eu falei em desistir do mestrado diante do que estava vivendo, você foi o primeiro a me encorajar a continuar! O que você fez por mim não tem preço. Gratidão para sempre!

Às **Professoras da EMEF Germano Lazaretti**, que participaram desta pesquisa, pela colaboração sobre o tema deste trabalho, pelos momentos de reflexão e por exporem um pedaço de suas vidas. Sem suas contribuições não teria sido possível chegar até aqui. Não as nomeio por questões éticas referentes à pesquisa, mas saibam da minha profunda gratidão. Ficam registrados meu carinho e grande respeito. Agradeço, também, às professoras da escola que se fizeram família durante o percurso da caminhada para a conclusão dessa pesquisa. A equipe de profissionais dessa instituição tem se destacado frente a diversas adversidades e, até mesmo, ataques aos profissionais da educação. A equipe é 10!

Aos **alunos e alunas**, todos com quem já tive a oportunidade de conviver e aprender, vocês são a motivação para que eu queira conhecer sempre mais. Obrigada por me mostrarem a necessidade de estar em constante transformação, aprimoramento e movimento, para minimamente poder contribuir para a formação das “pequenas grandes pessoas” que adentram as salas de aula, que trazem em si um mundo de possibilidades que não devem ser limitadas.

A todos os **professores** que estiveram comigo nesta caminhada, desde a Professora **Anita Betinelli**, da “primeira série do primário”, quando começou meu caminhar para chegar

a este trabalho e, obviamente, de maneira muito especial, a professora **Dra. Claudia Lucia Landgraf Pereira Valerio da Silva**, que recebeu um “presente de grego” ao aceitar me orientar. Não sabia das tribulações que enfrentaríamos. Obrigada pelo incentivo e encorajamento e por não permitir que eu desistisse. Obrigada por ir além da obrigatoriedade e suportar minhas fraquezas no transcorrer da jornada, trazendo muito mais do que conhecimento, que é profundo, mas também muita sabedoria, o que é mais raro.

Agradeço à banca de exame de qualificação: ao professor **Dr. Epaminondas de Matos Magalhães**, que teve especial participação na construção deste trabalho, acompanhando todo o processo com contribuições, a começar no Seminário I, e obrigada por ser, em si mesmo, motivação, uma vez que extravasa paixão sempre que está em ação; a **Dra. Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela**, que tem formação e trajetória profissional que a constitui excelente contribuinte para o presente trabalho; muito obrigada por aceitar o convite para participar dessa banca.

Enfim, a **todos** que me tornaram e me tornam a cada dia mais “gente”, agradeço do mais íntimo e profundo recôncavo de meu coração!



*Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.*

(Cecília Meireles)

RESUMO

Trata-se de um estudo que tece uma reflexão sobre as contribuições do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação e prática docente das professoras de uma escola do interior do Mato Grosso, que participaram da formação oportunizada pelo programa. Sendo o processo de letramento um enfoque bem presente nos textos de formação do PNAIC, apresentamos também uma discussão acerca da alfabetização na perspectiva do letramento. Paulo Freire já alertava sobre o perigo do analfabeto funcional, da alfabetização funcional, que é o indivíduo com o conhecimento mínimo para poder exercer uma função profissional. Nosso principal objetivo é compreender como a formação dos docentes pode contribuir (ou não) para a melhoria da prática docente, para viabilização do processo de letramento dos alunos. Utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, valendo-se da aplicação de questionários e entrevistas com três Professoras Alfabetizadoras e duas Orientadoras de Estudo do PNAIC, em Campos de Júlio. Para tanto, buscamos o apoio teórico para discutir a Alfabetização e o Letramento em Ferreiro e Tebberosky (1999), Ferreiro (2001), Kleiman (1990) e Soares (2005, 2006 e 2008). Para clarificar sobre aspectos referentes à Formação Docente, trazemos Nóvoa (2017, 2009, 2007, 2002 e 1992), Gatti (2013, 2011 e 2009) e Arroyo (2012 e 2008). Os resultados alcançados apontam na direção de que a formação continuada é um componente crucial para a melhoria da docência, possibilitando que ela ocorra na perspectiva do letramento, ou seja, vinculando as vivências escolares com as práticas sociais.

PALAVRAS CHAVES: Alfabetização e letramento; Formação de professores; Prática pedagógica; Ensino.

ABSTRACT

This is a study that weaves a reflect about the contributions of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC in Portuguese abbreviation) for the training and teaching practice of teachers from a school inside Mato Grosso, who participated in the training opportunized by the program. Being the literacy process the very present focus in the texts of formation of the PNAIC, we also present a discussion about literacy from the perspective of literacy. Paulo Freire already warned about the danger of functional illiteracy, of the functional literacy, which is the individual with the minimum knowledge to be able to exercise a professional function. Our main objective is to understand how the training of teachers can contribute (or not) to the improvement of teaching practice, making the literacy process of students more viable. We use a qualitative research approach, using questionnaires and interviews with three Literacy Teachers and two PNAIC Study Advisers, in Campos de Júlio. Therefore, we seek theoretical support to discuss Literacy and Literacy in Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2001), Kleiman (1990) and Soares (2005, 2006 and 2008). To clarify aspects related to Teacher training, we bring Nóvoa (2017, 2009, 2007, 2002 and 1992), Gatti (2013, 2011 and 2009) and Arroyo (2012 and 2008). Our achieved results point in the direction that continuing education is a crucial component for the improvement of teaching, enabling it to occur in the perspective of literacy, that is, linking school experiences with social practices.

KEYWORDS: Initial reading instruction and literacy; Teacher training; Pedagogical practice; Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado	28
Quadro 2: Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização	45
Quadro 3: Questionário	64
Quadro 4: Roteiro para a Entrevista	67
Quadro 5: Análise do Conteúdo	70
Quadro 6: Alfabetização e Letramento – O olhar das Professoras	74
Quadro 7: Formação das Professoras	78
Quadro 8: Formação continuada: O PNAIC – Ótica das Professoras	81
Quadro 9: Percepções e Profissionalidade das Professoras	85
Quadro 10: Alfabetização e Letramento – O olhar das Orientadoras de Estudo.....	89
Quadro 11: Formação Inicial das Orientadoras de Estudo	92
Quadro 12: Formação Continuada: O PNAIC – Ótica das Orientadoras de Estudo	93
Quadro 13: Percepções e profissionalidade das Orientadoras de Estudo	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil: Orientadoras de Estudo do PNAIC.....	61
Tabela 2: Perfil: Professoras Alfabetizadoras	62
Tabela 3: Mudanças na prática pedagógica	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Campos de Júlio no estado de Mato Grosso	52
Figura 2: Fachada da EMEF Germano Lazaretti.....	58
Figura 3: Organização da análise	69

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CBA - Ciclo Básico de Alfabetização
CNE - Conselho Nacional de Educação
CF - Constituição Federal
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DRC-MT - Documento Referencial Curricular de Mato Grosso
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério de Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
PA - Professora Alfabetizadora
OE - Orientadora de Estudo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	20
DANDO AS MÃOS A QUEM CONHECE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 UM OLHAR SOBRE CULTURA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	20
1.1.1 A leitura e a escrita no desenvolvimento da criança	22
1.1.2 A alfabetização na perspectiva do letramento de acordo com Magda Soares	31
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
1.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	39
1.4 DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	46
CAPÍTULO II	51
CAMINHANDO PELO TERRENO – METODOLOGIA	51
2.1 <i>LÓCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA	51
2.1.1. Campos de Júlio, um pouco de sua história	51
2.1.1.1 Os caminhos da educação em Campos de Júlio	53
2.1.2 EMEF Germano Lazaretti	57
2.1.2.1 Documentos oficiais da escola: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno	59
2.1.3 Sujeitos da pesquisa: Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo	60
2.2. MÉTODO: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	63
2.2.1. Instrumentos da pesquisa	63
2.2.1.1 Questionário.....	64
2.2.1.2 Entrevista	66
2.2.2. Procedimentos de análise dos dados	68
CAPÍTULO III	71
ABRAÇANDO A ESCOLA – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
3.1 A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	71
3.1.1 Alfabetização e Letramento – O olhar das professoras alfabetizadoras	71
3.1.2 A formação das professoras participantes da pesquisa	78
3.1.3 Formação Continuada: o PNAIC – ótica das Professoras Alfabetizadoras	80
3.1.4 Percepções e profissionalidade das Professoras Alfabetizadoras	84
3.2 A VOZ DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO	88
3.2.1 Alfabetização e Letramento – O olhar das Orientadoras de Estudo	88
3.2.2 A formação das Orientadoras de Estudo do PNAIC	91
3.2.3 Formação Continuada: o PNAIC – ótica das Orientadoras de Estudo	92
3.2.4 Percepções e profissionalidade	95
3.3. TECENDO RELAÇÕES	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

INTRODUÇÃO

Consideramos que o tema letramento vem ao encontro do anseio da maioria dos professores na procura pelo aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, independentemente do ano ou disciplina com que trabalhe. Também acreditamos que a formação é ponto crucial para garantir um processo educativo justo, adequado e inovador.

Este estudo tem como principal objetivo compreender as contribuições que a formação docente pode trazer (ou não) para uma prática pedagógica que possibilite viabilização do processo de letramento dos alunos. Para tanto, visa analisar o contexto de influência do programa de formação denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, desenvolvido durante os anos de 2013 a 2017, sobre a ação pedagógica de profissionais de uma cidade do interior de Mato Grosso.

Com a finalidade de possibilitar ao leitor a compreensão do lugar a partir do qual esse estudo foi constituído, faremos uma rápida apresentação da trajetória da pesquisadora. Nascida em Toledo, estado do Paraná, filha de Octávio Donat e Sibilla Dressler Donat, cresceu no distrito de Pérola Independente, município de Maripá, também no Paraná.

Estudou o “Primário” (atual Ensino Fundamental I – séries iniciais) na Escola Municipal Pedro Álvares Cabral e o “Ginásio” (atual Ensino Fundamental II – séries finais) e o “2º Grau” (atual Ensino Médio) na Escola Estadual Castro Alves, em Pérola Independente, no estado do Paraná. Aos 17 anos de idade foi aprovada no vestibular para o curso de Secretariado Executivo Bilíngue, na Unioeste, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no município de Toledo. Após cursar um ano da faculdade, começou a trabalhar como professora de Língua Inglesa, na escola onde havia estudado, em Pérola Independente.

Saiu do Paraná em busca de oportunidades e se estabeleceu em Campos de Júlio no início de 1998, onde veio para trabalhar na EE Angelina F. Mazutti, como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sendo muito bem recebida e acolhida pelos alunos, pais e munícipes do pequeno e promissor município.

Contudo, por não ter formação específica na área do magistério, pois era Bacharel em Secretariado Executivo, acabou por trabalhar na área específica de formação. Ficou afastada da área de educação por quatro anos, entretanto, o processo da formação humana a chamou de volta.

Em 2003, retornou para a educação e para a EE Angelina F. Mazutti, onde atuou como secretária escolar. Nessa época, com o empenho de Dona Neuza Gouvea Moleiro, uma pessoa de grande relevância na história da educação em Campos de Júlio, foi aberta uma turma especial

de Pedagogia, em convênio com a Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso. A pesquisadora conquistou uma vaga no curso e vislumbrava a possibilidade de se preparar para ser professora de fato e verdade, de formação adequada para exercer a profissão que já amava. Dedicou-se muito ao curso e sempre alcançou as melhores notas da turma. Em 2004, foi chamada para trabalhar como professora na EMEF Germano Lazaretti.

Na época, por ainda não ter concluído a licenciatura e pela necessidade de ter um vínculo empregatício efetivo, fez o concurso público municipal para a função de Agente Administrativo (passou em 1º lugar). Em decorrência desse concurso, acabou trabalhando novamente na secretaria da escola, dessa vez da EMEF Germano Lazaretti, mas apenas pelo período matutino, pois, no período vespertino pode trabalhar como professora.

Depois de começar a trabalhar na EMEF Germano Lazaretti, nunca mais deixou de fazer parte da equipe dessa escola. Trabalhou como secretária escolar, professora alfabetizadora de EJA (Educação de Jovens e Adultos), professora da Educação Infantil, de Articulação Pedagógica, de várias turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo também eleita para exercer a função de Coordenadora Pedagógica e, posteriormente para direção escolar podendo, assim, conhecer vários aspectos do trabalho educacional, tendo oportunidade de compreender mais profundamente os caminhos a percorrer para se construir educação de qualidade. Saindo da direção da escola, trabalhou em uma função que ainda não havia exercido: Professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

Em 2017, assumiu a função de Assessora Pedagógica do município, mais uma vez tendo oportunidade de novas vivências e alcançando novas experiências. Contudo, em 2018, por opção pessoal, voltou a ser lotada na EMEF Germano Lazaretti, assumindo uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Foi no início de 2018, num dia em que estava fazendo a decoração da sala de aula, que recebeu a notícia de ter sido aprovada para cursar o Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT, em associação ampla com a Universidade de Cuiabá que, dentre oportunidades e desafios, trouxe-a para a escrita do presente trabalho.

A escolha pelo tema se deu em virtude das angústias e desafios enfrentados na profissão. Da percepção da relevância de a plena alfabetização ser alcançada pelos alunos logo no início de sua escolarização, uma vez que esse fator pode ser o diferencial entre sucesso e fracasso na continuidade de sua jornada escolar. Para tanto, acreditamos que o processo de alfabetização deva ocorrer de forma significativa e vinculada à realidade das crianças, ou seja, na perspectiva do letramento.

O texto está organizado em três capítulos sendo: fundamentação teórica, metodologia

e análise dos dados coletados. Com a finalidade de avançar na compreensão dos temas sobre os quais desenvolvemos a pesquisa, houve a necessidade de dar nossas mãos a quem conhece do assunto. Para tanto, no Capítulo I, que se constitui da fundamentação teórica, buscamos apoio para lançar um olhar sobre a alfabetização e letramento, bem como sobre a formação de professores.

A formação de um aluno letrado, no sentido de ser capaz de utilizar seu saber na sociedade em que vive, só poderá acontecer se o professor desenvolver um trabalho voltado para este fim e se forem utilizados instrumentos adequados vinculando os saberes escolares aos saberes necessários na sociedade.

Dentre os instrumentos dos quais o professor pode lançar mão, na sua prática pedagógica cotidiana, destacaremos o desenvolvimento de um trabalho voltado para a perspectiva do letramento. Iniciamos nossa conversa procurando trazer o conceito de Letramento e o olhar de pesquisadores sobre este tema. Para discutir o Letramento e a importância da formação dos alunos para desenvolver competências e habilidades que o capacitem a interagir com a sociedade, baseamo-nos principalmente em Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001), Kleiman (1990) e Soares (2005, 2006 e 2008).

Concomitantemente, fez-se necessário conhecer mais sobre a formação de professores, uma vez que o estudo é dirigido com vistas a compreender as contribuições oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ou seja, tem enfoque direto sobre a formação docente. Para tanto, ancoramos nossos estudos em Nóvoa (2017, 2009, 2007, 2002 e 1992), Gatti (2013, 2011 e 2009) e Arroyo (2012 e 2008).

Uma vez que a pesquisa se desenvolveu sobre as contribuições do PNAIC para a formação e prática docente, debruçamo-nos com mais atenção sobre o estudo do programa. O PNAIC foi um programa de formação de professores, voltado para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Teve início, em Campos de Júlio, no ano de 2012, alcançando a escola campo efetivamente em 2013, quando as ações começaram a acontecer junto aos professores alfabetizadores. Houve a efetiva participação de quase a totalidade dos professores de turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, com exceção de um profissional que atuava em uma turma de 3º ano. O desenvolvimento do programa na escola campo da pesquisa se deu desde 2013 até o ano de 2017.

Para compreender o processo histórico e conhecer aspectos legais da educação, dedicamos uma seção de nosso estudo sobre documentos oficiais, sendo feita uma rápida abordagem desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nossa caminhada para o desenvolvimento da pesquisa não se deu a esmo, e para nortear os caminhos percorridos foi elaborada uma estrutura metodológica a ser seguida, a qual consta no Capítulo II, que tem duas seções: 2.1 *Lócus* e sujeitos de pesquisa e 2.2 Método: caminhos percorridos na pesquisa.

Para podermos traçar a caminhada, foi preciso conhecer o terreno por onde andaríamos, o *lócus* e os sujeitos. Para tanto, fizemos um estudo sobre a cidade onde se realizou a pesquisa, bem como dos caminhos percorridos pela educação no município, ao longo da sua recente história. Dessa forma, fomos sendo conduzidos até chegarmos à escola campo, a EMEF Germano Lazaretti, atualmente a única escola na sede do município que atua com as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para conhecê-la, além de contarmos a sua história, apresentamos os documentos oficiais que norteiam suas ações, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno. Diretamente ligados à escola estão os sujeitos da pesquisa, os quais também são apresentados no texto.

Para participarem e contribuírem com o desdobramento de nossa pesquisa, foi convidado um total de cinco pessoas, três professoras que participaram do PNAIC como Professoras Alfabetizadoras e as duas profissionais que ocuparam a função de Orientadoras de Estudo durante o desenvolvimento do programa no município, as quais exerceram a função em anos alternados, uma vez que, devido ao número de participantes em virtude do tamanho do município, abriu-se vaga para apenas uma Orientadora de Estudo.

Na segunda seção deste capítulo, traçamos o método utilizado na pesquisa, os caminhos percorridos. É onde apresentamos os instrumentos utilizados (entrevista e questionário) e os procedimentos de análise dos dados. Baseada em Bardin (1977), a análise foi organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Estruturamos o estudo em quatro categorias que foram: 1. Alfabetização e letramento, 2. Formação inicial, 3. Formação continuada: o PNAIC e 4. Percepções e profissionalidade.

No Capítulo III consta a análise e discussão sobre os resultados alcançados. É aqui que abraçamos a escola e ouvimos as Professoras Alfabetizadoras e as Orientadoras de Estudo, debruçando-nos sobre suas experiências com relação ao PNAIC e suas ações docentes. Procuramos conhecer seus conceitos sobre alfabetização e letramento, uma vez que esse foi o principal enfoque do PNAIC. Para conhecer as participantes da pesquisa, fizemos um levantamento sobre sua formação inicial e sobre sua participação no PNAIC, levando-as a refletirem sobre suas percepções acerca da educação e sobre sua profissionalidade no contexto educacional.

Dessa forma, realizamos um estudo sobre as contribuições que a formação

oportunizada pelo PNAIC trouxe para a formação e a constituição das participantes, bem como pudemos conhecer que existem reflexos desse programa que perduram no fazer pedagógico das professoras da escola campo.

CAPÍTULO I

DANDO AS MÃOS A QUEM CONHECE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.

(Manoel de Barros, 2010 p. 325)

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar e discutir os referenciais teóricos nos quais esta pesquisa se fundamenta. Inicialmente, ancorados na concepção de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001), Kleiman (1990) e Soares (2005, 2006 e 2008), discorreremos sobre o processo de aquisição da cultura escrita, da alfabetização e do letramento.

Em seguida, com base nas premissas de Nóvoa (2017, 2009, 2007, 2002 e 1992), Gatti (2013, 2011 e 2009) e Arroyo (2012 e 2008), destacamos os referenciais teóricos que nos permitem analisar a formação de professor.

Na sequência, apresentamos o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um programa federal que serve de base para o desenvolvimento de nosso estudo, e finalizamos com um panorama dos documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico no Brasil: do PCN a BNCC.

1.1 UM OLHAR SOBRE CULTURA ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ler não é decifrar, escrever não é copiar.
(Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283)

Dentre os aspectos que garantiram a evolução da humanidade, os registros por meio da língua escrita foram fundamentais. Barbosa (1994, p. 34) afirma que “a escrita é considerada um marco de passagem da pré-história para a história. É principalmente a partir do registro escrito que se recompõe a forma de vida de um povo em uma determinada época”.

Com o passar dos tempos e avanços da sociedade, as demandas de conhecimentos, de práticas sociais se modificaram e continuam em transformação. Frente a essa realidade, atualmente se leva em consideração a referência de multiletramentos proposto por Rojo (2012, p. 8), uma vez que, dependendo do contexto, são exigidos conhecimentos distintos para que a interação aconteça.

De acordo com o ambiente e conforme os costumes, tradições e trabalhos desenvolvidos na comunidade em que se está inserido, bem como a função que certo indivíduo está exercendo nela, faz-se necessário o domínio de diferentes habilidades e competências. Como exemplo, temos a interação por meio das redes sociais, na qual são necessárias habilidades diferentes daquelas que são exigidas na vida acadêmica.

Rojó (2009, p. 60) afirma que ainda sabemos muito pouco sobre a diversidade dos letramentos das camadas populares, ou seja, existem muitas variantes que ainda não são levadas em consideração pela escola, no processo de alfabetização.

Considerando que a sociedade atual é uma sociedade letrada, onde a comunicação acontece de várias formas e com estruturas diversas, nas quais grande parte depende do domínio da língua escrita, a alfabetização é um instrumento imprescindível para que se tenha acesso a outros conhecimentos e práticas da sociedade letrada. Portanto é imprescindível que haja preocupação com a eficácia no processo de alfabetização.

É possível que um indivíduo viva e interaja no (e com o) seu meio mesmo não tendo se apropriado da língua escrita, contudo, é como se algumas instâncias ou situações fossem bloqueadas, fechadas, para esta pessoa. Para exercer de forma plena a cidadania em uma sociedade letrada, a alfabetização pode ser uma chave, uma senha para abrir portas e descortinar situações, promovendo o entendimento e compreensão por meio do acesso ao mundo escrito.

Mas há que se considerar a questão à luz de estudos aprofundados realizados no Brasil e no mundo. Buscando significado para o que é alfabetização, recorremos a Vilela, que explica: “etimologicamente, a alfabetização significa aquisição do alfabeto, isto é, adquirir o código da língua escrita, adquirir as habilidades de ler e escrever.” (2006, p. 84)

Com vistas ao ensino da língua escrita, o uso de cartilhas foi a marca e a base até os anos 1990. Dentre todas as que eram utilizadas, a “Caminho Suave”, de autoria de Branca Alves de Lima, sem dúvida é a mais conhecida e que teve maior utilização, sendo amplamente distribuída pelo MEC.

Com o uso das cartilhas, partia-se da ideia de que a criança passava a estudar como se nada soubesse sobre a língua escrita até seu ingresso na escola. No entanto, resultados diferentes em grupos de crianças que recebiam os mesmos estímulos e atividades propostas indicavam a existência de um conhecimento prévio.

A criança não tem seu primeiro contato com o saber na escola. Vygotsky (1998) cita uma pesquisa realizada por Charlotte Buhler, que observou as primeiras manifestações de inteligência prática, ou seja, ligada às ações, em crianças de seis meses de idade. É possível presumir que essa condição seja decorrente de estímulos e acontecimentos que ocorrem desde o nascimento, quando a criança começa a desenvolver seu processo de conhecimentos sobre o mundo.

Podemos dizer, então, que quando passa a frequentar uma instituição escolar, ela leva consigo tudo o que sabe, ou seja, o que aprendeu no convívio familiar e nas relações sociais oportunizadas a ela, possuindo, inclusive, saberes acerca de leitura e escrita.

A princípio, algumas escolas ainda ignoram, não consideram e não reconhecem o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita que antecede o ingresso da criança no processo de escolarização. Contudo, as crianças, ao chegarem à escola, trazem consigo níveis diferenciados de conhecimento, desenvolvidos em seu meio social, sendo importante considerar que já reconhece aspectos do mundo letrado, presentes em sua vida de forma mais ou menos intensa, dependendo de seu contexto.

Para muitos familiares, e até mesmo profissionais da educação, a criança começa a aprender sobre leitura e escrita na escola. Entretanto, ao contrário, elas começam cedo a construir conhecimentos. No seu esforço para compreender o que as rodeia, levantam problemas difíceis e abstratos que tratam por si só de resolver, trazendo para a educação formal, escolar, conhecimentos prévios e hipóteses sobre linguagem escrita.

1.1.1 A leitura e a escrita no desenvolvimento da criança

Os estudos de Ferreiro & Teberosky (1999), acerca da *Psicogênese da Língua Escrita*, e outros de Ferreiro (1990, 1992, 2001), sobre a escrita alfabética e o processo de aquisição da habilidade de leitura e da escrita, influenciaram o desenvolvimento de novas práticas na alfabetização.

Na Unidade 1 do material do PNAIC, é apresentado um breve resumo do pensamento de Ferreiro & Teberosky:

Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam *o que* a escrita *nota* (ou “representa”, “grafia”) e *como* a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas). [...] é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles. Assim, com a difusão dos trabalhos da *Psicogênese da Língua Escrita*, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. (BRASIL, 2012c, p. 16-17)

Ferreiro define que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (1992, p. 47). Portanto, faz-se necessário que todo o processo seja oportunizado considerando os usos sociais da leitura e da escrita, dentro dos diferentes

ambientes e contextos vivenciados pelos alunos, respeitando a diversidade cultural e a forma de expressão dela, independentemente das variantes linguísticas usadas para se comunicar.

Ferreiro alerta que

Necessitamos que muitos mais tenham a capacidade de dizer-nos por escrito quem são, para manter a diversidade cultural que é parte da riqueza de nosso mundo. Falamos muito da diversidade de biogenética de plantas e animais, que constitui um de nossos mais prezados recursos para o porvir. Não esqueçamos a diversidade cultural. A alfabetização pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade, histórica e atual. (FERREIRO, 1992, p. 54)

Para que ocorra essa compreensão, é importante que ela tenha ultrapassado certa fase de desenvolvimento cognitivo, considerado Realismo Nominal e que, de acordo com o que apresentam Carraher & Rego, à luz das pesquisas de Piaget, é a confusão entre significante e significado, ou seja, a relação que a criança faz da escrita das palavras, dos nomes dos objetos, com o próprio objeto e características do que as palavras representam. As autoras apontam que existe uma estreita relação entre a capacidade de a criança fazer a distinção entre os nomes e as coisas e a aquisição da leitura e escrita. É na evolução e superação do Realismo Nominal que o aluno passa a tomar a palavra como objeto de reflexão. (1981)

Portanto, a aquisição de conhecimento se constrói pela interação do sujeito com o meio e com o objeto de estudo. Essa interação se constitui a base do pensamento construtivista. Para compreendermos o construtivismo¹, buscamos interpretar aqui de acordo com o que refletiu Daniel Revah:

Em outras palavras, o que chamamos hoje de construtivismo é apresentado como o prolongamento de uma corrente de ideias oriunda sobretudo da obra teórica de Piaget, que remonta às primeiras décadas do século XX, mas também das pesquisas e reflexões desenvolvidas por Emília Ferreiro no campo da alfabetização, as quais fincam o construtivismo no presente. (REVAH, 2004, p. 24)

Essa corrente de ideias considera que o saber se constrói, sendo importante valorizar a criança e sua experiência prévia dentro do processo de ensino aprendizagem, ou seja, o processo de ensino pode se tornar significativo para o indivíduo, em que o mesmo, ao entrar na escola, pode se deparar com um ambiente inovador, que proporcionará a evolução e o crescimento de seu conhecimento.

Quando se fala em alfabetização, entende-se que é o momento em que a criança passa a construir o conhecimento da leitura e escrita, e a escola é, sem dúvida, o ponto principal para

¹ Construtivismo: Teoria desenvolvida por Jean Piaget (1896 – 1980), por meio da observação de crianças e análise de experiências por estas vividas, sendo percebido pelo autor que o conhecimento do indivíduo se constrói na interação com o meio, sendo ele participante ativo do seu aprendizado.

garantir esse saber, pois a educação é ampla, o que significa que não podemos limitar a aquisição de conteúdo, mas é importante lembrar que as crianças sozinhas não desenvolvem as habilidades mentais necessárias para formação do seu raciocínio crítico e criativo, necessários para a formação do conhecimento do indivíduo.

Segundo Ferreiro (1999), deve-se considerar que, quando as crianças já chegam à escola com um notável conhecimento de sua língua materna, pode-se perceber que um saber linguístico é usado em seus atos de comunicação cotidianos, mesmo que a criança os utilize “sem saber”.

Todos esses fatores se correlacionam positivamente com uma aprendizagem da língua escrita. Dizendo em termos banais: se a criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se ela tem boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada..., então, também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades. Em suma se tudo vai bem, também a aprendizagem da lectoescrita vai bem. (FERREIRO, 1999, p. 28)

As crianças que vivem em um ambiente urbano têm a maior oportunidade de ter acesso a essa escrita, e até os 6 anos, elas reconhecem texto escrito em vários lugares, em seus brinquedos, jornais, revistas, cartazes publicitários, roupas, TV, entre outros itens. Há crianças que, ao entrar na escola nessa fase, não esperaram para construir os primeiros conhecimentos com um professor. Para Ferreiro (1999, p. 29) “a aprendizagem em si nada mais é que substituição de uma resposta por outra”.

Enquanto há crianças que vêm de um mundo letrado, outras, por diferentes contextos sociais, dão início a esse processo apenas na pré-escola e se deparam, muitas vezes, com uma sala de aula com muita informação, contudo, com pouca escrita. Entende-se que o ambiente de sala de pré-escola deva ser um ambiente alfabetizador, que fale a linguagem das crianças nesse período, no qual a criança precisa de estímulos que venham da contação de histórias, de ver a professora escrevendo, lendo, mas respeitando o interesse e o nível de desenvolvimento dessa criança.

Desde o momento em que a escrita é considerada como sendo composta de partes (e, particularmente, desde o momento em que se estabelece o que chamamos a “hipótese da quantidade mínima”), a coordenação destas partes com a totalidade constituída começa a tornar problemática. (FERREIRO. 1998, p.11).

Entende-se como problemática, na visão da autora, o fato de a criança criar hipóteses, passando a fazer reflexões sobre a escrita e, em suas tentativas de escrever, atribui símbolos aleatórios para significar palavras. Essa fase pode ser caracterizada como a fase do grafismo.

Desta forma, a problemática para a criança construir esse conhecimento vai além da construção em si, mas também contempla a busca de interpretar o que foi escrito por outros.

Acontece o mesmo quando ela vai grafar sílabas, palavras e frases, a criança pode alegar que, na escrita de uma palavra, está uma oração inteira.

A partir dessa concepção de Ferreiro (2001), entende-se que uma criança com um repertório pequeno de letras, na tentativa de grafar alguma palavra, para tentar resolver o problema, escreve colocando quatro letras, mas em outro determinado problema ela sabe que não poderá utilizar as letras na mesma ordem para escrever, então ela descobre que, ao mudar as letras de posição, está sendo construída outra palavra.

Compreende-se com os estudos dessa concepção que se deve valorizar o ambiente social da criança, decorrente da interação que a criança constrói no seu cognitivo, permitir que ela conheça e organize o mundo, considerar a criança um ser pensante, ativo na construção do seu conhecimento, pois ela reage ao conhecimento, cria hipóteses e tira conclusões, dessa forma, procura acumular conhecimentos, ou seja, torna-se impossível limitar a idade em que a criança começa a aprender. Para Moraes (1959, p. 171), “[...] é mais difícil ainda pensar que ela necessita da autorização dos adultos para começar a se questionar o valor social da escrita e como esta representa a fala”.

Ferreiro & Teberosky (1999) consideram que as crianças têm informações e reconhecem a leitura e escrita informais mesmo antes de seu contato com a escola. Esse conhecimento pode ser maior ou menor, dependendo do quanto a criança está inserida no mundo da escrita. Conforme crescem e amadurecem cognitivamente, passam por diferentes estágios, e estes ocorrem independentemente da situação econômica de cada indivíduo, contudo, as crianças que têm mais acesso à cultura escrita têm essas fases com menor idade do que as advindas de classes menos favorecidas. Estas últimas, possivelmente, têm um contato mais objetivo com a linguagem escrita apenas na escola.

A psicogênese da língua escrita apresenta a forma como a criança desenvolve a habilidade de ler e escrever, ou seja, como se apropria da língua escrita, o que ocorre de forma muito diferente da apropriação da língua falada, uma vez que esta última acontece naturalmente e a outra se dá diante de estímulos e contato com o mundo da escrita. Para descrever esse processo, Ferreiro & Teberosky apontam os estágios do desenvolvimento.

Os estágios de hipóteses sobre a escrita fazem parte do desenvolvimento cognitivo da criança e de seu posicionamento frente aos problemas, ou seja, não se deve determinar nos estágios que todas as crianças se encontram em situação igual, cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Emilia Ferreiro (2001), partindo da premissa de que as crianças, mesmo antes de ingressar no processo formal de ensino, têm conhecimento sobre a representação da escrita, atribuiu três estágios psicogenéticos em relação a concepção da língua escrita,

categorizando-os em níveis, a saber: nível pré-silábico, silábico e alfabético. A seguir apresentamos uma breve explicação sobre cada nível.

No nível **Pré-Silábico**, a criança acredita que a escrita representa o objeto. Não descobriu que a escrita representa a fala, pensa que o que se representa é a forma do objeto, suas características. Pode tentar escrever usando desenhos, riscos e rabiscos (pseudoletras), algumas letras e outros signos, acreditando que, assim, o que escreveu está representando aquilo a que ela se refere. Com o passar do tempo, já mostra preocupação com o número mínimo de letras para escrever uma palavra, por exemplo, mínimo de três letras e todas as letras são diferentes.

A percepção de que uma palavra não representa um objeto em si, mas representa o nome dele, é um avanço significativo na concepção da criança. Contudo, mesmo ao passar a perceber que para escrever são usadas letras, a criança ainda fará uso indiscriminado delas. A tendência será de grafar uma quantidade de letras sem refletir sobre quais caracteres devem ser usados e sem fazer correspondência das letras com os sons representados.

Para propiciar a reflexão pode-se questionar, por exemplo, sobre quantas vezes abrimos a boca para falar determinada palavra o que proporcionará que o aluno avalie quantas letras deverá utilizar para escrever, levantando novas hipóteses sobre a escrita. Outra situação é quando a criança é solicitada a ler uma palavra que tenha duas letras e ela pode dizer que não dá porque tem muito poucas letras. Isso está relacionado ao Realismo Nominal Lógico, que de acordo com Carraher & Rego

consiste na atribuição de um valor lógico intrínseco aos nomes. [...] está estreitamente relacionada à aquisição da leitura, pois é esta que envolve consciência da independência das características da palavra em relação às características da palavra em relação às características da coisa.” (1981, p. 4-5)

As hipóteses levantadas pela criança nesse estágio geram grandes conflitos, pois o ambiente apresenta novas informações, o que leva a criança a se questionar sobre a produção gráfica. Quando a criança descobre que a escrita representa a fala, a criança passa para o nível silábico.

O segundo nível de hipóteses, o **Silábico**, tem como característica a consciência de propriedades sonoras das palavras, a percepção de que as palavras são compostas por elementos sonoros e estes elementos variam de palavra para palavra. Nesse nível, existem duas etapas distintas.

Em um primeiro momento, a criança poderá fazer a grafia de palavras sem se dar conta do valor sonoro da língua, podendo escrever uma letra e acreditar que se relaciona a uma sílaba.

A sua escrita não terá correspondência sonora com relação aos fonemas. Para escrever a palavra SAPATO, poderá utilizar três letras, cogitando que a palavra tem três “pedacinhos”, grafando AMT, por exemplo, uma letra para cada sílaba, contudo, as letras não terão relação direta com o som da palavra. O resultado então será que a grafia da criança, nessa fase, sempre se constituirá no uso de menos letras do que seria necessário. Nessa fase, para oportunizar o avanço da criança nas hipóteses sobre a língua escrita, poderão ser realizadas atividades que vinculem a fala ao texto escrito.

Dessa forma, a criança passará a perceber a relação da escrita com a fala, e começará a refletir e usar letras com valor sonoro. Ainda representará cada sílaba com uma letra, mas agora com correspondência sonora. Como exemplo, pode ocorrer a escrita da palavra SAPATO da seguinte forma: SAO. Ainda ocorrerá o uso de menos letras do que o necessário para ficar ortograficamente correto, contudo, agora já existe uma relação da letra com o som da sílaba que ela está representando.

Vale ressaltar que a passagem das fases da escrita não acontece de maneira repentina ou estanque, mas consiste em um processo no qual a criança evoluirá em suas hipóteses. Logo, a criança poderá oscilar ao fazer a correspondência entre sílaba e letra, ou seja, ora representa a sílaba completa ora não, mas é certo que, nesse processo, demonstra conhecimento e faz reflexões acerca do valor sonoro convencional das letras e sílabas ao escrever. Esse avanço conduzirá a criança a alcançar o próximo nível de escrita, o alfabético.

Chegando no nível **Alfabético**, a criança concebe a palavra constituída por sons e, para representá-la, há uma necessidade de atribuir letras aos sons. Nesse momento, a criança já estabelece relação entre pauta sonora e a escrita e já compreendeu a natureza dessa relação, ou seja, descobriu que as letras representam fonemas e não sílabas.

Nessa fase, a criança pode ser considerada alfabetizada, porque é capaz de fazer toda essa distinção e compreensão, contudo, vai se deparar com a ortografia, que suscitará novos conflitos gerando algumas dificuldades que vão sendo superadas com o passar do tempo.

Ferreiro (2001) aponta que, para a criança aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), precisa desenvolver conceitos e, para tanto, é fundamental que suas hipóteses sobre o SEA sejam consideradas. Nesse sentido, a Unidade 3 do Ano 1 do PNAIC aponta que “É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo.” (BRASIL, 2012d, p. 9)

Uma criança que está aprendendo a ler e escrever, precisa reconstruir em sua mente uma lista das propriedades do SEA (BRASIL, 2012d, p.9). Essas propriedades são apresentadas em um quadro elaborado por Leal e Morais (2010) e Morais (2012), onde também é mencionado

que “Como alfabetizadores, se conhecemos tais propriedades, podemos criar situações e tarefas desafiadoras, que ajudem a criança a dominar cada um dos 10 aspectos.” (BRASIL, 2012d, p. 9)

Portanto, consideramos relevante trazer o quadro com as propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

Quadro 1 – Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: BRASIL, 2012d, p. 10

À escola cabe partir desse conhecimento, elaborar condições, estabelecer objetivos e possibilitar o avanço do conhecimento.

Quanto a um método de ensino, este tem como objetivo principal facilitar e oportunizar a aprendizagem da leitura e escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) esclarecem que os diferentes métodos de ensino estão baseados em dois grupos: os sintéticos e os analíticos. O método sintético defende a relação entre a fala e a escrita, entre o fonema e o grafema. O método sintético se subdivide em métodos alfabéticos e métodos fônicos. Os dois enfoques partem da

unidade mínima que, para os métodos alfabéticos é a letra e, para os métodos fônicos, é o fonema.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o método sintético tem grande quantidade de adesões até a atualidade. As autoras consideram que as proposições teóricas do método sintético se aproximam muito do mecanicismo, uma vez que a aprendizagem se dá em dois momentos, primeiramente uma etapa mecânica, com repetição de letras, sílabas e palavras desconexas, passando, depois de dominar a decodificação mecânica, a procurar desenvolver a leitura compreensiva.

E ainda conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), o método analítico pressupõe que a leitura é um ato global. Partindo do reconhecimento prévio das palavras e das orações, busca-se unidades significativas para a criança para posterior análise dos componentes da palavra ou da oração.

Para as autoras, tanto o método sintético como o analítico enfatizam a habilidade de percepção e não levam em consideração aspectos fundamentais, que são: a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 23)

Para Emília Ferreiro, as cartilhas apresentam um formato desinteressante e artificial no que se refere aos usos da língua escrita. Ferreiro e Teberosky elaboraram uma teoria na qual procuraram compreender e apresentar como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita, com as funções psicológicas requeridas nesse processo ao longo do desenvolvimento. Nesse estudo, as autoras colocam o foco na criança e não no sistema de escrita, como outros estudiosos. Em suas pesquisas, elas procuraram entender como as crianças pensam diante dos desafios da aquisição e compreensão do sistema de escrita. Seus estudos resultaram no livro “Psicogênese da Língua Escrita”.

No livro de Ferreiro e Teberosky são encontrados suportes para compreender como se dá a aquisição da língua escrita, uma vez que apresenta os resultados de pesquisa realizada pelas duas sobre esse processo. As autoras contribuem para que professores, ao analisarem respostas dadas pelas crianças ao interpretar ou produzir um texto, possam entender como as crianças levantam hipóteses sobre a língua escrita, oportunizando compreender o processo de construção do conhecimento da criança sobre a língua escrita, o que, segundo as autoras, vai muito além da codificação e decodificação.

Baseadas nos estudos de Piaget, as autoras trazem à reflexão o que foi por ele ensinado, quando apresentam o sujeito como:

“[...] aquele que procura ativamente entender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que esse mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 29)

As autoras levam em consideração a hipótese de que o *sujeito cognoscente* está também presente no processo de aprendizagem da língua escrita, trazendo consigo o conhecimento construído em seu contato com o mundo. Portanto, o sujeito aprendente exerce papel ativo na construção da sua aprendizagem, sendo que os estímulos recebidos vão sofrer transformações quando passarem pelos esquemas de assimilação e acomodação.

Para definir a assimilação, buscamos as palavras do próprio Piaget:

[...] uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (1996, p. 13)

No que se refere ao processo de acomodação, também buscamos a definição dada pelo autor ao conceituar de “acomodação (por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam.” (PIAGET, 1996, p. 18)

Esse processo de assimilar e acomodar constitui a teoria da equilibração apresentada por Piaget. Nesse processo, o indivíduo está em constante adaptação ao ambiente externo, “a autorregulação funciona, no processo de equilibração, como uma seqüência de compensações activas do sujeito em resposta às perturbações externas” (PIAGET, 1977b, p124).

A partir desses estudos, o processo de aquisição da escrita não mais é visto como o mero domínio de um código.

Fazendo referência aos estudos de Ferreiro & Teberosky, Vilela apresenta o conceito de escrita como “um sistema de representação da linguagem, resultado de um processo histórico de construção da humanidade, não mais como um processo de codificação, é necessário que as crianças reinventem esse sistema.” (2006, p. 85)

Ainda o mesmo estudo de Vilela traz a proposta de Ferreiro & Teberosky que:

baseando-se em teorias psicolinguísticas e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana propõem a aquisição da escrita como um processo de construção do conhecimento por parte de um sujeito ativo, que elabora esse processo por meio da resolução de variados conflitos cognitivos propostos pelo objeto, no caso a escrita. (2006, p. 85)

Ferreiro & Teberosky (1999) apontaram que a escrita não se restringe a uma mera transcrição de sons em letras, não podendo ser considerada como um código, uma vez que os códigos são construídos com fins específicos e direcionado para serem utilizados por um grupo específico de pessoas, como, por exemplo: código Morse, código braile, código ascii, código binário, código de barras, entre outros.

Ao afirmar que a escrita é importante na escola pelo fato de ser importante fora dela, Ferreiro (1992) chama a atenção sobre o respeito demasiado que a escola instituiu com relação à língua escrita. A autora defende que esta deve ser tomada como objeto da aprendizagem. Defendendo que a construção de conhecimento sobre a língua escrita se dá na medida em que a criança possa elaborar hipóteses de como ela funciona e como deve ser grafada, Ferreiro alerta:

A escola (como instituição) se converteu em guardiã desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo. (1992, p. 21)

Cumprindo tal papel de guardiã da língua escrita, a escola acaba caindo no equívoco de não oportunizar aos estudantes as possibilidades de, entre tentativas, erros e acertos, avançar em seu conhecimento sobre ela e se apropriar da cultura escrita, desencadeando o processo de alfabetização.

Mesmo que Ferreiro prefira referir-se aos aspectos da sociedade que envolvem a escrita e o conhecimento sistematizado com o termo *cultura escrita*, e Soares tem dado grande ênfase ao termo *letramento*, ambas trazem à discussão a necessidade de se desenvolver um trabalho voltado para a realidade fora da escola, para as práticas sociais da leitura e da escrita.

Apresentamos algumas das contribuições de Emília Ferreiro para o ensino, especialmente com relação ao processo de alfabetização. Com alguns pontos convergentes e outros divergentes, também é de grande relevância o que Magda Soares tem desenvolvido e apresentado em seu trabalho voltado para o letramento.

1.1.2 A alfabetização na perspectiva do letramento de acordo com Magda Soares

Assim como Ferreiro, Soares (2005, 2006, 2008 e 2020) nos apresenta muitas facetas da alfabetização. A autora brasileira, depois de se aposentar na sua atuação na UFMG, passou a desenvolver um trabalho voluntário, já pelos últimos 12 anos, em uma rede municipal de ensino, em Lagoa Santa, MG. Naquela localidade, Soares realiza um trabalho diretamente

voltado para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados têm sido bastante positivos e um dos fatores para isso, apontado pela própria autora, é a aproximação e interação com os educadores e com as crianças. Essa condição permitiu a ela analisar práticas de ensino à luz de teorias, tanto do desenvolvimento humano como de aprendizagem.

A autora ressalta a situação de que, mesmo tendo acesso à escola, muitas crianças não rompem a barreira da alfabetização. Essa situação tem sido recorrente há muito tempo. Com a implementação do que prevê a LDB em seu artigo 32, que é o ensino fundamental de nove anos, e no inciso IV, parágrafo 2º, que é a progressão continuada, houve o avanço na escolaridade, mas ainda assim, o fracasso em alfabetização não foi superado.

Pode-se dizer que, neste início do século XXI, o problema permanece; a diferença é apenas que, hoje, os alunos não rompem a barreira do 1º ciclo, que substitui a 1ª série como etapa de alfabetização, ou, no caso de sistemas que optaram por progressão continuada, passam para o ciclo seguinte ainda não alfabetizados. (SOARES, 2006 P. 14)

Desta forma, descobrir como garantir que o processo de alfabetização se efetive no início do ensino fundamental continua sendo objeto de estudo e pesquisas. A perspectiva do letramento, defendida por Magda Soares, dentre outros autores, pressupõe o respeito à realidade do aluno e ao conhecimento que ele traz consigo ao ingressar no sistema escolar. Vejamos um pouco mais sobre o letramento na alfabetização.

O conceito de letramento vem sendo amplamente discutido. A necessidade de um processo de alfabetização voltado para o letramento surge devido à grande preocupação com o chamado analfabetismo funcional. Em uma sociedade grafocêntrica, é necessário que exista domínio do uso social da língua. Soares (2005) nos explicita que as habilidades de leitura e escrita têm como atributo essencial a sua funcionalidade, influenciando inclusive a definição de letramento da Unesco, que introduziu o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”, tendo por base os usos sociais da leitura e escrita.

Soares (2005) explica ainda que, em uma sociedade letrada, ser alfabetizado é insuficiente. Não basta a pessoa saber ler e escrever, é necessário vivenciar plenamente as práticas sociais da leitura e escrita e responder às demandas atuais. A autora enfatiza a preocupação de que o ensino ocorra com significado social. Isso passa a influenciar em ações pedagógicas de reorganização do ensino e dos modos de ensinar.

Com a compreensão e reconhecimento de que alfabetização não pode ser entendida como aprendizagem mecânica do ler e do escrever, houve a organização dos Ciclos Básicos de

Alfabetização. Existe a necessidade de mudanças nos procedimentos, pois as crianças devem conviver, experimentar e dominar as práticas da leitura e da escrita que circulam na sociedade. Há uma reflexão sobre os antigos métodos e cartilhas nas quais o ensino baseava-se em outra concepção epistemológica, que era baseada em processos mecânicos de transposição de uma forma sonora para a forma gráfica.

Desta forma, para ser considerado letrado é necessário que o indivíduo saiba mais do que ler e escrever, que, além disso, seja capaz de interpretar e exercer as práticas sociais da língua escrita em seu meio, de acordo com o que circula nele. Soares (2005, p.39) afirma que aprender a ler e escrever é diferente de ter se apropriado da língua escrita, que esta última vai além, é tornar a escrita como “própria”, o que vai além de ser capaz de codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita.

Na perspectiva do letramento, os aspectos sociais da língua escrita passam a ser os norteadores do processo de ensino ou de aprendizagem e a escrita assume concepção social.

Soares (2000) explica que o letramento pode ser considerado mais do que o contrário de analfabetismo. Este último é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever; seu contrário, alfabetismo, é o estado de quem sabe ler e escrever. Já o letramento é o estado em que o indivíduo vai além de ler e escrever, é capaz de exercer as práticas sociais e se utilizar das funções sociais da leitura e escrita necessária para interagir com e na sociedade em que vive. Nesse caso, o indivíduo que lê jornais, revistas e livros, compreende informações em sua carteira de trabalho, suas contas (água, luz, telefone), é capaz de preencher fichas e formulários sem dificuldade e se comunicar em diferentes situações por meio da escrita pode ser considerado um indivíduo letrado.

Portanto, o letramento pressupõe um estado muito além da alfabetização. Contudo, a alfabetização é requisito fundamental para que esse estado seja alcançado. A educação tem um caráter bastante amplo e abrangente, não se deve, pois, trabalhar de maneira restrita e limitada. Para propiciar uma educação com tais características, cabe considerar que o desenvolvimento cognitivo tem direta relação com o processo de letramento. Conforme Kleiman (1995), existe um grande divisor entre os povos e grupos sociais que usam a comunicação escrita e os que não a utilizam, sendo que os grupos letrados são capazes de utilizar estratégias de resolução de problemas mais elaboradas dos que não são letrados.

Assim, na escola, os alunos devem encontrar situações, proporcionadas pelos educadores, nas quais possam ser cognitivamente estimulados e efetivamente preparados para a vida e aptos a utilizar a língua escrita no seu cotidiano. Sob esta perspectiva, podemos

perceber que a individualidade deve ser considerada no processo de aprendizagem escolar, pois apresenta aspectos sociais diversos.

É fundamental, para o processo de aprendizagem, que a alfabetização e letramento escolar se constituam considerando a diversidade e os aspectos sociais dos alunos. E para que o professor possa saber considerar essa diversidade, faz-se necessária uma formação adequada.

Consideramos que o letramento escolar é um norteador da prática pedagógica que poderá garantir um processo educativo justo e adequado, voltado para a formação de indivíduos autônomos e capazes de interagir, pela leitura e a escrita, com o meio no qual estão inseridos.

Portanto, atualmente, faz-se necessária uma aprendizagem que não se restrinja apenas aos aspectos específicos e rudimentares da alfabetização, ligadas unicamente a codificação e decodificação. É preciso que as práticas escolares sejam relacionadas e vinculadas às práticas sociais da leitura e escrita. Em outras palavras, podemos considerar que, muito mais que alfabetização, é fundamental que exista a preocupação com o letramento dos educandos.

Refletindo sobre como avançar nessa questão, buscamos as considerações de Soares que diz que

a alfabetização e o letramento são fundamentalmente questões linguísticas e psicológicas [...] o fracasso em alfabetização é no fundo, fracasso na formação dos alfabetizadores. [...] muitas disciplinas da área da educação e muito pouco, ou quase nada, da área da aprendizagem da língua escrita que está fundamentada em teorias linguísticas e teorias educativas da psicologia. (2020, 8:40)

E aponta dois pressupostos a serem considerados no processo de aquisição da língua escrita.

1. O processo de ALFABETIZAÇÃO se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas e psicológicas, que constituem a base para a compreensão de como a criança aprende o sistema alfabético de escrita ao longo e em função de seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.
2. O processo de LETRAMENTO se fundamenta em teorias da linguística textual e da teoria do discurso e dos gêneros, que constituem a base para a compreensão de como a criança desenvolve habilidades de usos sociais do sistema alfabético de escrita = leitura, interpretação e produção de textos – ao longo e em função de seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. (SOARES, 2020, 44:50, Grifos da autora)

Diante disso, não há como não considerar relevante a formação de professores, mais especificamente dos alfabetizadores.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer,
há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”*
(FREIRE, 1996, p.70).

Ao longo da história da profissionalização docente no Brasil, pode-se observar a existência de um desprestígio. Em decorrência da influência religiosa cristã na colonização brasileira, os primeiros professores trabalhavam vinculados à formação religiosa, mais especificamente à Igreja Católica.

De acordo com levantamento feito por Barbosa (2006, p. 22), com a influência do Iluminismo, a profissão docente começou a ser olhada sob nova ótica. Passou-se a considerar que existia a necessidade de uma formação específica, fazendo do ofício docente uma profissão.

Ainda segundo a autora, diante dessa dualidade impressa pela influência religiosa e as ideias iluministas, a profissão docente se permeou das duas percepções, uma como vocação e outra da profissionalização do professor para exercer um trabalho laico e liberal, o que conduziu para a organização das Escolas Normais.

Essas instituições tinham como objetivo a formação de professores para trabalharem com o ensino elementar e davam a habilitação de Magistério, em nível de 2º grau, o que corresponde ao atual Ensino Médio. O aluno concluiu a formação habilitado a lecionar nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, o então *primário*.

Mesmo com o surgimento de escolas voltadas para a formação de professores, estas ainda não davam a conotação de profissionalidade ao magistério. Por volta dos anos 1950, no Brasil, qualquer pessoa com conhecimento técnico ou com alguma cientificidade podia trabalhar como professor, demonstrando a pouca valorização da profissão.

De acordo com Gatti (2010, p. 1356), é no início do século XX que se passa a ter a preocupação com a formação para professores do nível secundário, o que corresponde, na atualidade, às séries finais do ensino fundamental, até então qualquer profissional liberal ou pessoa com certo nível de conhecimento podia dar aulas. Ainda segundo a mesma autora, a partir dos anos 1930, foi proposto, nos cursos de formação de bacharéis, um ano a mais para a formação em disciplinas voltadas à educação, o que ficou conhecido como “3+1”. Essa proposta englobava, inclusive, o curso de Pedagogia que, a princípio, preparava para dar aulas no nível secundário e somente em 1986, com o Parecer nº 161, que versava sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, passou a habilitar professores para exercer o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário.

A formação de professores foi, por muito tempo, apenas em nível médio e continuou assim até a promulgação da Lei 9394 de 1996 (2010, p. 1355), a qual estabeleceu o prazo de dez anos para que fosse oportunizada e efetuada a formação em nível superior aos docentes. Foi nesse período que se estabeleceram muitas organizações, públicas e privadas, oferecendo a formação para a docência e, também, iniciou-se a metodologia de ensino à distância.

Mesmo com a preocupação com a formação de professores, a qualidade da aprendizagem dos alunos ainda não vinha sendo garantida. Considerava-se que havia uma lacuna entre a formação e a prática docente. Um instrumento que se fez necessário foi a formação continuada.

A preocupação com a formação continuada é bastante recente sendo instituída, pela LDB, no seu título IV, que trata “Dos Profissionais da Educação”, sendo revelada em três artigos; a formação em serviço é citada no artigo 61.

art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996)

No artigo 63, consta o termo “continuada” sendo demonstrada a preocupação com a formação de professores de diversos níveis, indicando as instituições de ensino superior para promover a formação.

art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

A valorização da carreira e dos profissionais, em decorrência da formação continuada, aparece no artigo 67:

art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996)

A presente revisão não se propõe a apresentar toda a evolução histórica da formação de professores no Brasil, mas apenas a situar no tempo e dar a entender que os avanços foram a passos lentos e gradativos. Passaremos a olhar para a temática sob a ótica de alguns autores que estudam a formação de professores.

A formação docente é ponto crucial para a qualidade em ensino. Ainda contamos com modelos de formação inicial afastados da realidade da escola. Segundo Gatti (2013), o currículo

proposto nos cursos de formação de professores apresenta estrutura fragmentada, em que predominam referenciais teóricos desassociados das práticas. Para Gatti (2013, p.54), a educação escolar “é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento.” Para o autor (2013), as práticas pedagógicas são processos de suma importância, que apresentam seus fundamentos teóricos e se associam a uma filosofia educacional.

Portanto, as práticas desenvolvidas pelos profissionais, nas escolas, devem ser consideradas nos momentos de formação.

Com essas concepções, nos processos formativos de professores para a educação básica, o eixo visado virá a ser a própria ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, articulações estas que fundamentam a ação com reflexão. E não há como deixar de lado o trabalho como fonte de conhecimento. (GATTI 2013, p.56)

Ao pensar em desenvolver um trabalho docente voltado para a alfabetização na perspectiva do letramento, como a professora alfabetizadora deve se posicionar? Há que se pensar, e repensar, então na formação docente, para que esse posicionamento seja embasado em sua experiência, mas com suportes teóricos que possam ratificar a prática, uma vez que ambas (teoria e prática) se articulam, resultando em práticas possíveis e sustentáveis de ensino.

É certo também que outros sujeitos sociais estão chegando à escola (ARROYO, 2012, p.25), portanto, a realidade de todos e de cada um deve ser considerada. Arroyo (2012) destaca que a teoria pedagógica se reorganiza ao se encontrar com os sujeitos da ação educativa. As práticas sociais de cada grupo nos quais os educandos estão inseridos são diversas e cada uma deve ser considerada de igual relevância pela escola, para garantir a igualdade de direitos a todos os educandos. Para saber se posicionar frente a esse desafio e essa realidade, o professor e a professora devem ser preparados por meio de formação adequada.

Nesta perspectiva, já nos afirmava Freire (1996) a necessidade de que, para ensinar, é preciso ter aceitação do novo e deve ser rejeitada toda forma de discriminação. Para o autor, ensinar a pensar certo “não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho.” (FREIRE, 1996, p.15). Assim, pensar certo implica considerar os sujeitos envolvidos e mediados pelos objetos sobre o qual age.

Nóvoa (2009) alerta para um período de grandes incertezas que a educação vem enfrentando. Em entrevista concedida ao programa “Salto para o Futuro”, quando questionado

o que é ser um professor pesquisador e reflexivo (p. 3), afirma que é aquele “que reflete sobre sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática”.

O autor diz até que este é um paradigma retórico. Em tom de brincadeira, questiona como os professores refletiam antes que fosse cunhado o termo professor reflexivo. Nóvoa acredita que essas práticas sempre existiram dentro da profissão docente e que identificá-las e oportunizar seu desenvolvimento deve ocorrer. Em situação de formação de forma coletiva e, nas escolas, por meio da análise sistemática das práticas e experiências.

Para ele, a experiência é algo importante, mas “a experiência de cada um só se transforma em conhecimento por meio dessa análise sistemática das práticas. Uma análise que é uma análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação. (Nóvoa, 2009 p. 03)

Dessa forma, Nóvoa (2002) aponta para a necessidade de a formação de professores se aproximar da prática docente.

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. (NÓVOA, p. 33).

O autor acredita que haja excesso de discurso sobre as mudanças que se fazem necessárias, mas que se traduzem em “pobreza de práticas”. Na busca de responder à controversa questão sobre o que é ser um bom professor, Nóvoa (2009, p. 29) sugere “cinco disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.”

Diante das reflexões e estudos apresentados até aqui, fica muito claro que a alfabetização é um fenômeno envolto por várias questões de grande relevância, os quais precisam ser observados para que possa haver eficácia na aquisição e domínio da língua escrita.

Neste contexto, diante da necessidade de melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, com vistas a oferecer formação continuada para professores alfabetizadores, oportunizando estudos teóricos e com intenção de apontar algumas práticas possíveis de serem utilizadas no cotidiano escolar, surge a proposta do PNAIC, sobre o qual passamos a discorrer.

1.3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

“Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes”
(Emília Ferreiro).

A ideia de os três primeiros anos serem a “idade certa” para a alfabetização fica implícita no Plano Nacional de Educação – PNE que foi sancionado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que sanciona.

Destacamos do artigo 2º, dessa Lei, dentre outras, as seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais, e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação, (BRASIL, 2014, p.43).

Já no corpo do texto do PNE, a meta cinco estabelece “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p.58).

Para alcançar o que é apontado na meta cinco, a estratégia seis definia:

- 5.6. promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização; (BRASIL, 2014, p.59).

O Pacto para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pelo MEC, no ano de 2012, por meio da Portaria 867. Um programa que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até o final do 1º ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, até o 3º ano, em que a idade ideal dos alunos é de oito anos. O programa foi um “acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5). Essa meta já havia sido instituída em programas anteriores, contudo, ainda não havia sido solucionada a questão da garantia da alfabetização, e o PNAIC surge como nova oportunidade e tentativa de solução. Em seu primeiro artigo a Portaria 867, que norteia o PNAIC, se propõe a abranger:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL. 2012a, art. 1º)

Considerando que, se o aluno não se apropriar da leitura e escrita e dos sistemas matemáticos nessa faixa etária, ele poderá levar essa dificuldade para toda sua vida de estudante e, até mesmo, para seu convívio social, o PNAIC apresentou os seguintes objetivos.

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos demais anos do ensino fundamental e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam na alfabetização de alunos do ensino fundamental;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.
- VI - apoiar tecnicamente os programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência nas questões relativas à alfabetização e ao letramento no ensino fundamental, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC. (BRASIL, 2012a, art. 5º)

As ações do PNAIC foram distribuídas em quatro eixos de atuação: I - formação continuada; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012a, art. 7º)

Com relação ao eixo I, que era voltado para a formação continuada de professores, este foi organizado de acordo com o disposto na Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012 sendo estruturado com as funções e seus respectivos requisitos e bolsas, sendo estas últimas definidas pela Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013:

- I - coordenador-geral da IES - ser professor efetivo da IES, ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica e possuir titulação de mestrado ou doutorado – bolsa de R\$ 1500,00;
- II - coordenador-adjunto junto à IES - ser professor efetivo de instituição de ensino superior, ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores e possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado – bolsa de 1400,00;
- III - supervisor junto à IES; ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores e possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado – bolsa de R\$ 1200,00;
- IV - formador junto à IES - profissional com experiência na área de formação de professores alfabetizadores ou experiência como alfabetizador, com formação em licenciatura e titulação em nível de pós-graduação– bolsa de R\$ 765,00;
- V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios - profissional pertencente ao quadro de servidores da secretaria de educação, com experiência em coordenação de projetos federais, além de apresentar conhecimento sobre a rede em que atuará – bolsa de R\$ 765,00;
- VI - orientador de estudo - professor do quadro efetivo da rede pública de ensino, com formação em Pedagogia ou outra licenciatura. Para a função de Orientadores de Estudo, é exigido que este seja um professor ou coordenador do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental há, no mínimo, 03 (três) anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores. Além disso, solicitou-se que, prioritariamente, este professor tenha sido tutor do Programa Pró-Letramento – bolsa de R\$ 765,00;
- VII - professor alfabetizador – docente pertencente ao quadro de professores da rede, atuando no Ciclo de Alfabetização. Os coordenadores pedagógicos das escolas só

podem participar se acumularem, além deste cargo, também atividades de docência nos 03 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental – bolsa de R\$ 200,00.

As etapas de formação foram divididas nas áreas de Língua Portuguesa, em 2013, Matemática, em 2014, e, na terceira etapa, em 2016, foram contempladas as áreas do conhecimento que constituem o currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, pressupondo as ações de interdisciplinaridade dos conteúdos. A formação se deu seguindo 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” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 202).

As formações do PNAIC seguiram material elaborado pelo MEC. Na etapa de formação de Língua Portuguesa, os primeiros cadernos a serem estudados foram: Formação de Professores, Apresentação, Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões e os Cadernos de Formação. Enquanto os primeiros objetivaram fazer um panorama geral, apresentando discussões sobre a relevância da formação continuada e sua relação com a prática cotidiana dos professores, os princípios norteadores do PNAIC e orientações sobre como acompanhar e avaliar o processo de alfabetização, os “Cadernos de Formação” eram usados como material para os encontros presenciais com os alfabetizadores, sendo um total de 24 cadernos, oito para cada ano de escolaridade considerando do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A estrutura dos “Cadernos de Formação” se dividia em quatro partes: “Iniciando a conversa”, “Aprofundando o tema”, “Compartilhando” e “Aprendendo mais”. Na seção “Iniciando a conversa”, era apresentado o tema e os objetivos do caderno. Na seção “Aprofundando o tema” constavam textos que se propõem a explicar o tema estudado buscando relacionar a teoria com propostas práticas. A seção “Compartilhando” trazia materiais para aprofundamento no assunto do caderno e tratava dos direitos de aprendizagem. Na quarta seção, “Aprendendo mais”, constavam listas de artigos e livros que também abordavam a temática em questão. Ainda na primeira etapa, foram lançados mais oito cadernos, que tratavam da “Educação no Campo”, e um para abordar a “Educação Especial”.

No tocante à formação em Matemática, também foram fornecidos oito cadernos, contudo, nessa etapa, não houve a divisão por ano de escolaridade, os oito cadernos foram os mesmos para a formação dos professores alfabetizadores que trabalhavam com turma do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para a formação em Matemática, os cadernos foram: “Organização do trabalho pedagógico”, “Quantificação, registros e agrupamentos”, “Construção do sistema de numeração decimal”, “Operações na resolução de problemas”,

“Geometria”, “Grandezas e medidas”, “Educação estatística”, “Saberes Matemáticos e outros campos do saber”. (BRASIL, 2014, p. 12)

Na estrutura dos cadernos de formação, foram mantidas as seções “Iniciando a conversa”, “Aprofundando o tema” e “Compartilhando”. Foram incluídas as seções “Sugestão de atividades para encontros em grupo”, utilizadas pelos Orientadores de Estudo (OE) nos encontros presenciais, para desenvolver atividades propostas, e a seção “Atividade para casa e escola”, que busca fazer a formação alcançar a prática nas salas de aula, com sugestões de atividades para desenvolver com alunos, de acordo com o que vinha sendo estudado nas formações. A seção “Aprendendo mais” apareceu nos cadernos de formação em Matemática sob o título “Para saber mais”.

Outros três cadernos, chamados de “Cadernos de Referência”, foram fornecidos pelo MEC, com o objetivo de suplementar a formação em Matemática, envolvendo temáticas consideradas relevantes para a questão, os quais foram: “Educação inclusiva”, “Formação matemática no campo” e “Jogos na alfabetização matemática”.

O primeiro sugeria atividades práticas para o ensino de matemática que deveriam ser desenvolvidas com alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem, trazia informações e esclarecia aspectos legais da educação inclusiva. O segundo, como o próprio nome aponta, era voltado para apresentar questões históricas e legais sobre a educação no campo apresentando práticas pedagógicas para o ensino de matemática voltado aos alunos de escolas no campo. Finalmente, o caderno “Jogos na alfabetização matemática” trazia uma proposta de incluir a ludicidade dos jogos na alfabetização matemática. Além de sugerir os jogos, ensinava a confecção e possibilidades de aplicação dos jogos nas aulas.

A terceira etapa de formação foi voltada para as áreas do conhecimento que constituem o currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as quais foram tratadas de maneira integrada, e os cadernos para a formação foram: “Apresentação”, “Currículo na perspectiva da inclusão: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização”, “A criança no Ciclo de Alfabetização”, “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização”, “A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização”, “A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização”, “Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização”, “A arte no Ciclo de Alfabetização”, “Alfabetização matemática na perspectiva do letramento”, “Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização”, “Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização”, “Integrando saberes”.

Para desenvolver o segundo eixo do PNAIC, que envolvia materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, o MEC forneceu um conjunto de materiais específicos

para a alfabetização, sendo: livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); livros paradidáticos e dicionários de Língua Portuguesa também distribuídos pelo PNLD; jogos pedagógicos por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), para serem usados como suporte nas atividades da alfabetização; o PNBE também enviou obras de apoio e referência, de literatura e de pesquisa para os alunos e obras de apoio aos professores; e também jogos e *softwares* de suporte à alfabetização.

A avaliação do PNAIC, o terceiro eixo da estrutura do programa, contou com um caderno de estudos específico com o tema. O caderno levantava temáticas para serem discutidas e levar o professor alfabetizador a refletir acerca da relevância do processo avaliativo no ciclo de alfabetização.

De acordo com o programa, a avaliação levava em consideração três aspectos: avaliação contínua e processual, realizada pelo professor diretamente com os alunos, de acordo com o desenvolvimento das atividades; Provinha Brasil, realizada com alunos de 2º ano, em duas etapas, sendo os resultados utilizados para alimentar um sistema informatizado, o qual os professores acessavam para acompanhar relatórios acerca do processo de alfabetização dos alunos e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), instituída pela Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013 e aplicada a alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Com relação ao Sistema Informatizado da Provinha Brasil, em decorrência de diversos percalços e problemas técnicos, não houve uma sistematização eficaz dos resultados, o que acabou comprometendo a efetiva contribuição para a reflexão acerca do processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos ao final do 3º ano.

Já a avaliação ANA foi aplicada em 2013, 2014 e 2016, aos alunos do 3º ano. Visava a cumprir o proposto pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC e no artigo 6º incluía como um dos objetivos a avaliação e, no artigo 9º, trazia como uma das características: “IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP”. (BRASIL, 2012a, art. 9º)

A ANA tinha como intenção contribuir para o processo de alfabetização das escolas públicas brasileiras e tinha como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013, p. 7)

Para a elaboração das avaliações, a ANA considerava habilidades e competências que constavam em matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática.

Em Língua Portuguesa, eram considerados dois eixos estruturantes: leitura e escrita, conforme apresentado no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Matriz de referência da Avaliação Nacional da Alfabetização

ANA - MATRIZ DE REFERÊNCIA - LÍNGUA PORTUGUESA		
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE	ESPECIFICAÇÕES DAS HABILIDADES
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica	CV
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica	CCV, CVC, VC, VC; VV, CCVC, entre outras.
	H3. Reconhecer a finalidade do texto	
	H4. Localizar informações explícitas em textos	Exemplos de suporte: Cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos.
	H5. Compreender o sentido de palavras e expressões em textos	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias, pequenas crônicas), pequenas reportagens.
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	Exemplos de suporte: Textos literários (contos, histórias), artigos de revista infantil, reportagens de suplementos infantis.
	H7. Realizar inferências a partir da leitura que articulam a linguagem verbal e não verbal	Exemplos de suporte: Pequenas tirinhas próximas do universo infantil, quadrinhos de uma página, primeira página de jornais ou suplementos infantis, piadas etc.
	H8. Identificar o assunto de um texto	Exemplos de suporte: pequenas reportagens, textos informativos.
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcado por conectores	Tempo, causa e consequência, finalidade. Exemplos de suporte: Contos, histórias, reportagens, textos informativos.
	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas	Grafar palavras com correspondências regulares diretas (P, B, T, D, F, V e M ou N em início de sílabas)
	ESCRITA	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.		Gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado.
		Organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de sentido).
		Pontuar o texto.
		Usar convencionalmente os espaços entre palavras no texto.
		Fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.
	Grafar convencionalmente as palavras do texto.	

Fonte: Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>

Com os estudos realizados, percebemos que foi relevante a contribuição que o PNAIC trouxe às escolas e ao processo de alfabetização. Apesar de ser uma formação estruturada e lançada pelo MEC, existiu uma aproximação com a prática docente, sendo aplicado em sala de aula o que era estudado nos encontros de formação. Contudo, algumas angústias dos professores alfabetizadores ainda não foram contempladas, principalmente no que tange à diversidade do público e dos desafios de aprendizagem, no que se refere a alcançar a todos os alunos.

A partir dessa reflexão, consideramos que há ainda diversos aspectos a serem alcançados ou aprofundados em programas de formação que se constituam, até mesmo pela implementação da BNCC, que traz novas abordagens para a alfabetização. Fato é que a formação de professores encontra enorme relevância para o cotidiano escolar, o que leva a ser essencial que existam programas voltados para a formação continuada.

1.4 DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

*"Os documentos arquivísticos são a alma da administração, das pessoas.
Sem elas não existirão memória."
(Santos Garcia Simão)*

Com a preocupação de propor uma educação voltada para todos e considerando-a como direito de todos, foi proposto o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, que resultou, após tramitar por bastante tempo, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Esta última se constitui mediante a abertura e democratização do acesso às escolas e se encontra vigente até a atualidade. Na LDB 9.394/96 já existia referência à uma “Base Nacional” curricular.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Art. 26)

Contudo, antes, para ser elaborado um documento que visasse servir como base nacional, foi trilhado um caminho de construção de possibilidades. Visando constituir um referencial para o ensino fundamental da educação do Brasil, logo após a criação da LDB 9394/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não são

obrigatórios, mas buscam dar suporte às escolas das diversas redes de ensino, públicas e privadas, para elaborarem suas propostas e currículos.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997 p.13)

Então, os diferentes sistemas e redes de ensino da educação brasileira passaram a contar com os PCNs como um referencial teórico para nortear as ações e práticas. Os PCNs também passaram a fomentar políticas públicas como, por exemplo, formação docente (inicial e continuada), o PNLD e o SAEB.

Diante de um país de tamanho continental como o Brasil, os PCNs levam em consideração a pluralidade e diversidade sociais e culturais, as quais emanam necessidades de aprendizagens distintas. No entanto, repercute a necessidade de conhecimentos comuns a toda a população, com vistas ao pleno exercício da cidadania e que estes devem ser oportunizados pelos sistemas educacionais a todos, independentemente das condições socioculturais em que se encontram.

Na perspectiva de consolidar as intenções educativas, apontando para o desenvolvimento das capacidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; na intenção de garantir os direitos das diferentes aprendizagens, mas com uma expectativa de oportunizar um caminho norteador para os conhecimentos básicos a todos, os PCNs têm como objetivo oportunizar o acesso de todos os alunos a uma mesma educação básica, indiferentemente de condições socioeconômicas, visando à formação do aluno na perspectiva de que ele seja capaz de analisar, questionar e interagir com o meio social em que vive e frente às questões sociais que se lhe apresentem.

Contudo, foi considerado que os

PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, **a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição.** (BRASIL, 2013 p. 14). Grifos do autor

Diante disso, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), publicadas no ano de 2013. Este trabalho partiu da discussão de órgãos com entidades e profissionais vinculadas diretamente à educação, conforme relatado no histórico do documento.

Nesta perspectiva, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado em 2006, pela Câmara de Educação Básica com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, e entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação.

As orientações das DCNs foram implementadas nas instituições, mas ainda não eram entendidas como uma Base Nacional Comum, sendo então elaborada a Base Nacional Comum Curricular a qual já havia sido prevista na Constituição da República Federativa do Brasil, (CF), no artigo 210.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

As DCNs continuam sendo documento válido, disponibilizando as diretrizes e estrutura do que deve ser ensinado, e a BNCC passa a dar o detalhamento de conteúdo, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa de sua escolarização.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017. É um documento de grande relevância para as escolas, uma vez que segui-lo é obrigatório e guia a elaboração ou atualização do currículo. Visando oportunizar a igualdade para os alunos de diferentes redes, escolas, independentemente da região do país em que estudam, a Base visa definir o que é imprescindível a todos, em cada etapa da escolarização, trazendo as habilidades e competências essenciais que devem ser trabalhadas nas escolas.

Relacionando os três documentos, o que se percebe é que a BNCC é mais específica, determinando precisamente o conteúdo e os objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade, contudo, não é desvinculada dos anteriores. Pelo contrário, é sobre o que consta nos PCNs e nas DCNs que a BNCC estabelece as habilidades e competências para cada faixa etária dos alunos, de forma que os professores, alunos/pais e demais interessados no assunto, possam ter clareza do que os alunos devem aprender em cada ano. Isso pode ser percebido claramente nos escritos referentes à área de linguagem.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerando a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes

esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 67)

Ao contrário dos documentos anteriores, é obrigatório considerar a BNCC em todos os currículos escolares da educação básica, em todas as redes de ensino do país, públicas e particulares. Os PCNs, material que foi elaborado para servir como guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras norteando as atividades realizadas na sala de aula, e as DCNs, normas obrigatórias, orientativas para o planejamento curricular das escolas, sistemas de ensino, continuam em vigência e foram fundamentais para a elaboração da BNCC.

Portanto, a implementação da BNCC configura uma mudança significativa na forma de ensino no Brasil, a sistematização de preceitos anteriormente constantes em outros documentos legais, sendo inclusive cumprimento do que determina a LDB 9394/6 e a CF de 1988.

Os sistemas de ensino manterão curso e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996, Art. 38)

Com vistas a efetivar a implementação da BNCC no estado de Mato Grosso, foi organizado o Documento de Referência Curricular para o Mato Grosso, DRC/MT. Este aponta aspectos regionais para serem alinhados com o que já estabelece a BNCC e a concepção de aprendizagem trazidas pelo documento se estrutura em dois princípios apresentados na BNCC: “a Educação como um direito humano inalienável, necessário para a manutenção da dignidade humana; a Aprendizagem como um processo ativo e significativo, pautado em competências e habilidades construídas nos contextos escolares.” (MATO GROSSO, 2018, p. 3)

Para a adequação e organização dos PPPs, das Propostas Curriculares, as escolas são responsáveis por reconstruir seus documentos de forma a contemplar o que propõe a DRC/MT e, obviamente, a BNCC, acrescentando o que for de especificidade de seu município e região. Dessa forma, o MEC acredita que será possível garantir a aprendizagem de aspectos globais e pertinentes ao Brasil como um todo e, ainda, permitir que as escolas possam trabalhar de acordo com a realidade na qual estão inseridas.

A problemática dos métodos de alfabetização está em alta novamente. Com resultados preocupantes nas avaliações oficiais, o tema é bastante relevante. Após a aprovação da BNCC, em 2017, o ciclo básico de alfabetização passou a ser o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, modificando o que era recomendado no parecer do CNE, o qual considerava que sistemas de ensino adotassem a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental,

abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização.

Contudo, por meio do Decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização, acabou sendo dada bastante ênfase ao método fônico e ao período em que a criança deve ser alfabetizada, no 1º ano do ensino Fundamental.

Um aspecto bastante relevante a ser levantado é quanto à formação que será oportunizada aos professores para que todas as mudanças sejam contempladas, pois a mera publicação de documentos não garante que suas propostas se efetivem nas salas de aula. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, não se trata de negligência dos profissionais envolvidos, mas da falta de compreensão sobre os documentos referências e isto pode ser sanado com a devida formação continuada.

CAPÍTULO II

CAMINHANDO PELO TERRENO – METODOLOGIA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. Freire (1997, p. 155)

Nessa seção do trabalho, constam as concepções metodológicas assumidas. Iniciamos com um histórico do município de Campos de Júlio/MT, onde fica a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Germano Lazaretti, lócus do desenvolvimento da presente pesquisa, cuja apresentação consta no texto.

Na sequência, evidenciamos as características da pesquisa, que serviram de base para o trabalho, orientaram os procedimentos e ações que viabilizassem sua realização, de acordo com os pressupostos da investigação científica. A seção se encerra com a descrição e análise dos dados levantados na pesquisa de campo.

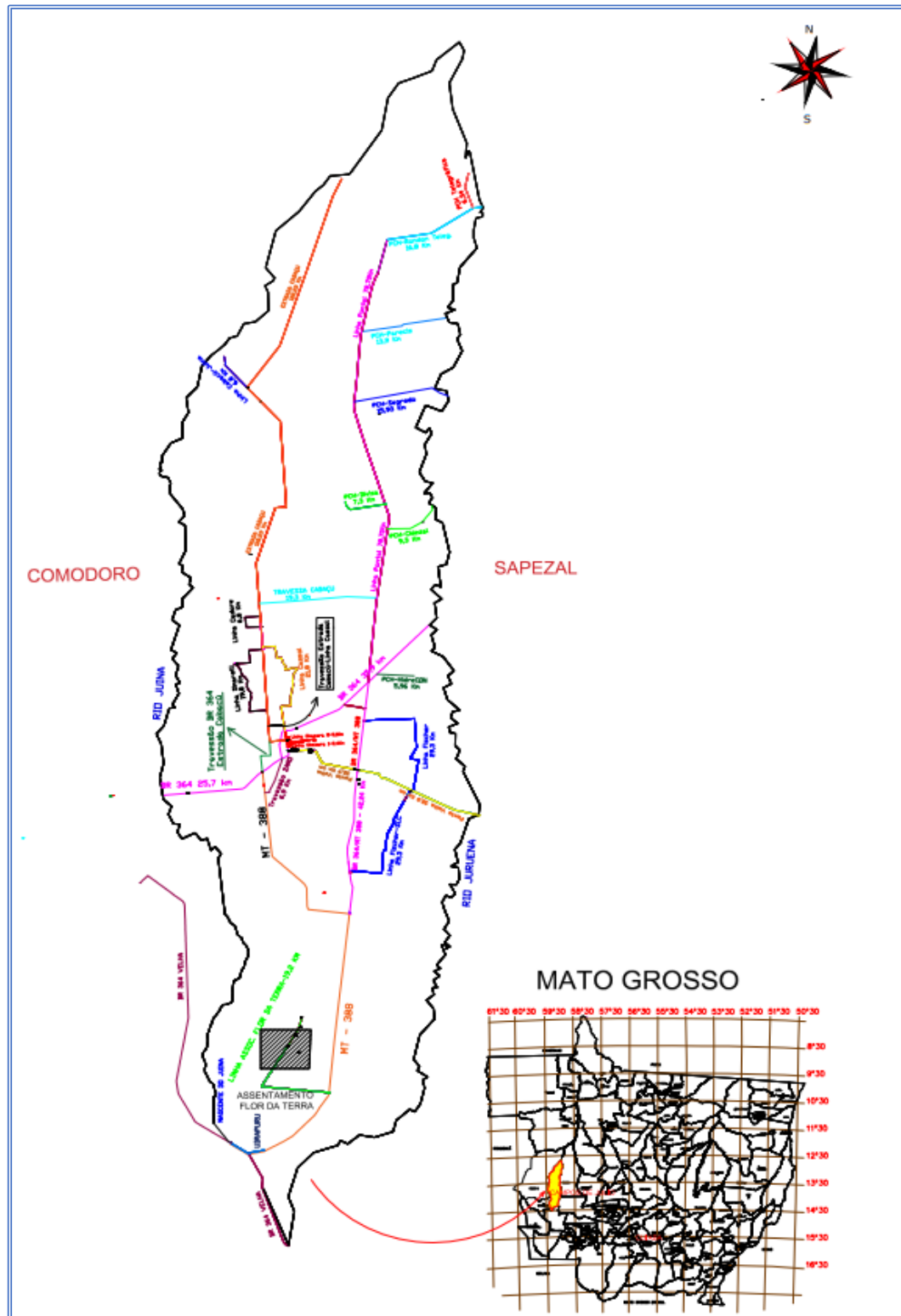
2.1 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Lazaretti se localiza na Rua Marechal Cândido Rondon, 289 E, no Município de Campos de Júlio, Estado de Mato Grosso, atendendo público da Educação Infantil de quatro e cinco anos e as turmas de 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Sendo a única escola na sede do município que oferece as turmas citadas, absorve todos os alunos dessa faixa etária, com toda a sua diversidade social, cultural e econômica. Para participar da pesquisa sobre as contribuições do PNAIC para a formação e prática docente dos professores alfabetizadores da EMEF Germano Lazaretti, foram convidadas cinco profissionais, duas que participaram do programa como orientadoras de estudo e três como professoras alfabetizadoras cursistas.

2.1.1. Campos de Júlio, um pouco de sua história

Campos de Júlio é um município jovem, que fica a 520 quilômetros da capital, Cuiabá. Para visualizar a localização de Campos de Júlio no estado de Mato Grosso, sendo seus vizinhos limítrofes os municípios de Sapezal, Tangará da Serra, Conquista do Oeste, Nova Lacerda e Comodoro, tem-se a figura 1, que foi cedida pelo departamento de engenharia da Prefeitura Municipal de Campos de Júlio.

Figura 1 – Campos de Júlio no Estado de Mato Grosso



Fonte: Departamento de Engenharia/Prefeitura Municipal de Campos de Júlio/MT.

A região pertencia ao Município de Vila Bela da Santíssima Trindade. No ano de 1984, foi construída na região uma sede da Montedam – Coflasul e, em decorrência disso, a pequena vila que se formava foi nomeada de Vila Coflasul. Com a emancipação de Comodoro em 13 de

maio de 1986, a vila foi elevada à categoria de Distrito e passou a se chamar Distrito de Campos de Júlio - MT. A criação do distrito também se deu em 1986, por meio da Lei Estadual nº 5.000, de 13 de maio, sancionada pelo então governador, Júlio José de Campos. O status de Município foi alcançado e se constituiu com a Lei Estadual nº 6.561, de 28 de novembro de 1994.

É um promissor município brasileiro localizado no Estado de Mato Grosso, a uma latitude 13°53'58" sul e a uma longitude 59°08'51" oeste, estando a uma altitude de 600 metros. Sua população, em 2004, era de 3.845 habitantes; em 2008, o censo do IBGE apontou 5.019 habitantes e, em 2019, podia chegar a 7000 habitantes. A área do município é de 6,804,577 km² e faz divisa com Sapezal, Tangará da Serra, Nova Lacerda, Conquista do Oeste e Comodoro.

A escolha do nome de Campos de Júlio se deu em homenagem ao governador que sancionou a lei de instituição do município, Júlio José de Campos, e como alusão à bela paisagem formada pelos campos que se apresentam ao longo de todo o território, uma topografia plana, com terras férteis e próprias ao cultivo da soja, milho, algodão e outras culturas, bem como adequada à criação de gado.

Antes da colonização, a área de Campos de Júlio era habitada por índios da etnia Nambikwára e pelos Ená-wenê-nawê, que consideram parte deste território por ter sido habitado pelos seus antepassados. O início da colonização aconteceu pela atuação de Valdir Masuti, que trouxe à região diversas famílias do sul do Brasil. Formou-se um povoado tendo a sua volta milhares de hectares de plantações de soja, a economia que, até hoje, sustenta a região.

2.1.1.1 Os caminhos da educação em Campos de Júlio

Quando se deu o surgimento da Vila Coflasul, vinculada ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, foi necessário a implementação de educação escolar para as pessoas que se estabeleciam na recém-formada vila. Para tanto, foi criada a Escola Municipal Coflasul, no ano de 1984.

Algumas pessoas se organizaram na região da hoje conhecida Comunidade Alto Juruena, que ficava a 70km da Vila Coflasul, e surgiu a Escola Municipal Santo Antônio para atender os alunos daquela região, contribuindo para a formação da comunidade local, onde também foi construído um templo da Igreja Católica. Até então, os estudantes daquela região precisavam vir até a Vila Coflasul para poder estudar, precisando de lugar para residirem e, para acolher esses estudantes, a senhora Ana Preuss abriu uma pensão em sua própria casa.

Em homenagem à mãe do principal colonizador do município, Valdir Masutti, e em virtude da emancipação da vila, dando origem ao Município de Campos de Júlio, a Escola Coflasul passou a se chamar Escola Municipal de 1º Grau “Angelina Franciscon Mazutti”.

Em 1987, com o crescimento da população houve, aumento de alunos e a necessidade de haver turmas de 5ª a 8ª séries (antigo ginásio); para atender a esse público foi organizada uma extensão da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Rosa Frigger Piovezan, de Comodoro, em Campos de Júlio.

Com o avanço da exploração agrícola, o Distrito de Campos de Júlio cresceu, algumas novas comunidades foram estabelecidas e novas escolas foram necessárias.

Entre março de 1987 e agosto de 1989, foram criadas as escolas: Escola Municipal Treze de Maio, na Linha Zamo, e a Escola Municipal Josefina Vanderlei, na Linha Cabaçu, que depois se tornou em Escola Municipal Afonso Pena. A Escola Municipal Santo Antonio foi transferida para a Usina Alcomat, enquanto em seu lugar surgia a Escola Municipal Eliza Kranhart Tomé. Foi criada também a Escola Municipal Heitor Villa Lobos, na Linha Mazutti.

Com o aumento gradativo da demanda, a Escola Angelina Franciscon Mazutti foi assumida pelo governo estadual por meio do Decreto 2957/90 do CEE/MT, de 24 de outubro de 1990, ofertando turmas de Educação infantil (Pré) a 8ª série (correspondente ao atual 9º ano).

Com a clientela necessitando cursar o Ensino Médio, foi estabelecida mais uma vez uma extensão da Escola Estadual Rosa Frigger Piovezan, de Comodoro-MT, para atender à comunidade com uma extensão do 1º ano de seu Curso Técnico em Contabilidade.

Por meio do Decreto 3264/93, foi criado o Curso Técnico em Contabilidade, o qual, de acordo com a Portaria de Autorização CEE/MT nº 178/94 de 1º de agosto de 1994, passou a ser oferecido na Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti. Posteriormente, foram extintos os cursos técnicos profissionalizantes e a escola passou a ofertar o Ensino Médio Não-Profissionalizante, conforme a Resolução 078/96 do CEE/MT.

Ainda foi criada mais uma escola no distrito de Campos de Júlio, a Escola Municipal Guimarães Rosa, em 1994, na Linha Giongo. Com a emancipação de Campos de Júlio em 1994 e a instalação da sua 1ª Administração em 1997, as escolas municipais foram assumidas pelo novo município e foi criada a Escola Municipal Monteiro Lobato na Linha Guerra, em 01 de março do mesmo ano.

A Delegacia de Ensino responsável por dar suporte ao novo município se localizava em Pontes e Lacerda. As escolas, até então, enfrentavam não só o problema de falta de professores, mas tinham dificuldade de oportunizar formação e ter acompanhamento

pedagógico. Equipes técnicas do estado raramente visitavam as escolas e era difícil viajar para participar de cursos, uma vez que sequer existia linha regular de ônibus em Campos de Júlio.

Em 1997, foi criada a Assessoria Pedagógica de Campos de Júlio, assumida pela Prof.^a. Neuza Gouvêa Moleiro. Também nessa época, quatro professoras: Prof.^a. Máxima Graziela Ortolan Schmidt, Prof.^a. Rozecrei Rosa, Prof.^a. Zilda de Oliveira e Prof.^a. Marlene Panhossato, se dispuseram a cursar Pedagogia em Vilhena, distante 190 km, enfrentaram estradas de chão, atoleiros, cansaço e abnegação, com o objetivo de contribuir com a qualidade da educação no município.

Em 1997, começou a ser organizada a Educação Infantil em Campos de Júlio. O início se deu em duas salas da Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti. De acordo com o instituído pela LDB 9394/96, esta modalidade de ensino é de responsabilidade do município, portanto, a oferta aconteceu como uma extensão da Escola Municipal Treze de Maio, e este foi o embrião da Escola Municipal Germano Lazaretti.

Com desenvolvimento da agricultura e o crescimento populacional, em 1999, foi criada a EMEF Germano Lazaretti, que recebeu o nome em homenagem ao genitor da prefeita na época: Cláides Lazaretti Mazutti. A escola foi criada pela Lei Municipal 066/98 de 30 de novembro de 1998, teve autorização para funcionamento com a Portaria 161/99 CEE/MT de 08 de fevereiro de 1999. Também nesse mesmo ano entrava em funcionamento, em Campos de Júlio, a Creche Municipal Pequeno Príncipe, criada pela Lei Municipal 067/98 de 30 de novembro de 1998, autorizada a funcionar pela Portaria nº 161/98 do CEE/MT.

Com crescimento contínuo da demanda, foram realizadas diversas ampliações ao longo dos anos, tanto da EMEF Germano Lazaretti como da Escola Estadual Angelina Franciscan Mazutti.

Devido à necessidade de formação dos profissionais que atuavam como professores na rede municipal a Prefeitura Municipal de Campos de Júlio, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, em 2002, estabeleceu-se convênio com o MEC e buscou-se o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício, o qual formou nove (9) professores em nível de magistério, para atuarem com o Ensino Fundamental.

A partir do ano de 2003, a gestão da única creche do município, a Creche Municipal Pequeno Príncipe, passou para a Secretaria de Educação Cultura e Esportes – até então era vinculada à Secretaria de Ação Social.

Ainda no ano de 2003, houve a instalação de um Núcleo Pedagógico da UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso, em Campos de Júlio, com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, que teve início em 2004, com turma especial e regime presencial. Em

2004, também teve início o Curso de Pedagogia à Distância, sendo este uma parceria do Município de Campos de Júlio – MT, com o CEAD/UNEMAT, oportunizando a formação em Curso de Pedagogia para mais vinte (20) professores.

No ano de 2005, ocorreu também a instalação da UNIC - Universidade de Cuiabá, com o Curso de Administração de Empresas. Em 2006, a UNIC trouxe para Campos de Júlio o curso de Licenciatura Plena em Biologia.

Com a melhoria da rede viária vicinal e condições de transporte escolar seguro aos estudantes, no ano de 2005 foram desativadas as escolas rurais do Município, sendo que os alunos da zona rural passaram a frequentar as escolas da sede do município. Ficou remanescente das escolas rurais apenas a EMEF Eliza K. Tomé, em virtude de a população próxima àquela escola ser mais significativa, bem como a grande distância da sede do município.

Em 2006, foi implantado o Ensino de Nove Anos na Rede Municipal de Educação de Campos de Júlio. Junto com essa medida foi reforçado o trabalho de formação continuada dos professores, e a Secretaria Municipal de Educação juntamente com o IESA promoveu a realização de Especialização em Educação Inclusiva e patrocinou 50% do curso para todos os professores interessados.

No ano de 2008, o município foi contemplado com a construção de uma nova creche, a qual foi nomeada em homenagem a uma pioneira do município, sendo inaugurada, em 2014, a Creche Municipal Ignêz Bresolin Giongo.

Como Campos de Júlio é um município jovem e em crescente expansão populacional bem como da demanda de alunos, no ano de 2009, foi necessária a criação de salas anexas da EMEF Germano Lazaretti para solucionar a falta de espaço, criando a nomenclatura GII, para se dirigir ao espaço em que funcionavam as salas anexas. Em 2012, foi realizado o desmembramento das salas anexas e houve a criação de uma nova escola, a EMEF 15 de Outubro.

Em 2013, foi feita nova parceria com a UNEMAT e foi ofertado o Curso de Ciências Contábeis com cinquenta (50) vagas em Campos de Júlio, contribuindo e oportunizando formação em nível superior para munícipes. No mesmo ano foi feita parceria com a UNIORKA, entidade particular que passou a oferecer cursos de Ensino Médio e Profissionalizantes. No ano de 2019, o município fez novo convênio com a UNEMAT e foram abertas mais quatro turmas de ensino superior, sendo duas turmas de Direito e duas turmas de Administração.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançado em 2017, último ano de aplicação das avaliações, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Campos de Júlio é de 5.7. Em 2015 foi 6.0 e em 2013 o índice foi de 5.9.

Esse índice era verificado de dois em dois anos, e seus avanços são relacionados a formação de professores, apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, adesão de programas educacionais e assessoramento pedagógico diário nas escolas.

Campos de Júlio oferece aos alunos da Rede Municipal de Ensino (alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental) uma alimentação de qualidade, com acompanhamento de um nutricionista, atendendo às exigências do Programa Nacional de Alimentação Escolar, quanto ao *per capita* em calorias e proteínas, sendo oferecidos também frutas e suco natural a todos os alunos. Em parceria com a Secretaria de Saúde, é desenvolvido o Programa Saúde na Escola, dando suporte a saúde nutricional do educando.

Em virtude da história de investimentos e em decorrência da formação dos professores, em alguns casos oportunizada pela administração pública e em outros pela busca pessoal dos profissionais em questão, a educação de Campos de Júlio vem sendo referência de qualidade para a região.

A seguir, vamos conhecer um pouco mais da escola campo da pesquisa realizada para a efetivação do presente estudo, a EMEF Germano Lazaretti.

2.1.2 EMEF Germano Lazaretti

A escola campo de nossa pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Germano Lazaretti. Sendo uma escola municipal, é mantida pela Prefeitura de Campos de Júlio, ficando sob a gestão da Secretaria Municipal da Educação.

O nome da escola é uma homenagem ao senhor Germano Lazaretti, que é reconhecido como um homem desbravador e que valorizava muito a educação. Na figura 2, pode ser vista a fachada da escola, sendo ela de uma arquitetura moderna e de muito bom gosto.

Figura 2 – Fachada da EMEF Germano Lazaretti

Foto: Pesquisadora, 2020.

A EMEF Germano Lazaretti surgiu do crescimento da Escola Municipal de 1º Grau “Treze de Maio”, a qual iniciou suas atividades na Fazenda Sebben, com a emancipação de Campos de Júlio. Foi assumida por meio da Lei nº 018/97 de 07.03.97, possuindo 66 m² de área construída em alvenaria. Sua capacidade de atendimento era de 25 alunos e ela prestava atendimento de 1ª a 4ª séries, funcionando no período matutino. Foi criada com o objetivo de atender os alunos da comunidade local, devido a dificuldades da época em relação à distância da sede do recém-formado município.

Por conta do difícil acesso, não havia professores para lecionar na escola acima citada. Por esse motivo, a Secretaria Municipal de Educação e a Assessoria Pedagógica de Campos de Júlio decidiram deslocar os alunos da EMPG “Treze de Maio” para a sede do município.

Dessa forma, em salas cedidas pela EEPSG “Angelina Franciscon Mazutti”, os alunos da EMPG “Treze de Maio” passaram a ter aulas na cidade. Assim, em 1997, a escola iniciou com uma turma de Pré-Escolar I, uma vez que os demais alunos entrariam para a 5ª série. No ano seguinte, a escola em pauta já contava com uma turma de pré-escolar e uma turma de 1ª série. Em 1998, por meio da Lei 066/98, datada de 30.11.98, foi criada a Escola Municipal “Germano Lazaretti”, situada à Rua Marechal Cândido Rondon, que passou a atender os alunos da Escola Municipal “Treze de Maio”.

A EMEF Germano Lazaretti já atendeu turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e EJA. Atualmente, após inúmeras ampliações, modificações e redimensionamentos, a escola atende em torno de 800 alunos da Educação Infantil de quatro e cinco anos (Pré I e Pré II), e do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A reorganização da oferta foi necessária em função da demanda e do espaço físico, deixando a oferta de outras modalidades e turmas dos anos iniciais sob a responsabilidade de outra escola municipal.

2.1.2.1 Documentos oficiais da escola: Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno

Toda instituição de trabalho e atividades tem regulamentos que a norteia. Assim, também as escolas têm documentos que existem para este fim. O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola apresenta os objetivos e propósitos da instituição. Nele, também se pode encontrar a fundamentação teórica bem como os valores que direcionam as ações educativas da instituição. É um documento que é construído na coletividade, em que a comunidade escolar pode e deve opinar, com vistas a embasar as ações escolares de modo a contemplar os anseios de saberes da comunidade a que atende.

O PPP da EMEF Germano Lazaretti teve sua última atualização no ano de 2015, mas foi afirmado pela secretária escolar que haverá um processo de atualização, para o alinhamento da proposta com a BNCC, bem como com a realidade da comunidade a que ela atende, uma vez que Campos de Júlio é um município jovem e em grande transformação. Analisando o PPP que nos foi repassado como documento oficial da EMEF Germano Lazaretti, percebe-se que existe uma preocupação com o letramento, uma vez que aparecem várias vozes voltadas para a formação do aluno como ser social. Na apresentação do documento podemos perceber tal intenção,

Assim, priorizando a oferta de um modelo de educação que contribua para a reflexão, ação e construção de uma nova realidade social. Enfatiza também a intencionalidade da realização de um desafio: promover ações educativas, no sentido de desvelar os conflitos existentes, que possibilite a vivência de práticas inclusivas, tanto no que se refere ao conhecimento que é trabalhado, quanto nas formas de participação no espaço escolar. (Campos de Júlio, 2013 p. 5)

Teóricos como Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Vygostky e Paulo Freire são referenciados no PPP da EMEF Germano Lazaretti, o que nos leva a concluir que existe uma preocupação com a formação do sujeito como ser social e considerando sua interação com o meio em que vive, pois tais teóricos trazem considerações nesse sentido.

Como princípios metodológicos, o PPP traz:

- Respeitar o jeito de aprender de cada tempo da vida;
- Partir da necessidade: a pessoa se interessa em aprender quando necessita;
- Educar as pessoas para se apropriar da história e se tornar sujeitos;
- Conhecer os sujeitos em sua realidade e a realidade social onde estão inseridos;
- Trabalhar com vivências geradoras;
- Consolidar condutas e postura e didáticas diversificadas;
- Organizar o ambiente da aprendizagem com fogo educativo; (Campos de Júlio, 2013 p. 19)

Ainda tratando de metodologia, com subtítulo: “Procedimentos para a condução do processo de ensino e aprendizagem”, o documento apresenta os seguintes pontos a serem considerados:

- Levantamentos dos conhecimentos prévios;
- Problematização inicial e trato do assunto novo;
- Organização das aprendizagens realizadas;
- Organização das atividades complementares;
- Orientação para o estudo em casa;
- Orientação e organização dos projetos alternativos;
- Observação e acompanhamento do progresso do aluno; (Campos de Júlio, 2013 p. 19)

O PPP da EMEF Germano Lazaretti traz ainda a organização administrativa da escola, com reflexão sobre modelos e princípios de gestão a serem seguidos, bem como apresenta o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE) e as funções de direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar, com suas competências e atribuições.

Não constam no PPP aspectos relativos à formação continuada dos profissionais da instituição, mesmo nos sendo informado, pelos gestores da escola, que existe um projeto chamado “Sala do Educador”, que é desenvolvido na escola e acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), afirmando inclusive que, nos encontros dessa formação, estariam acontecendo reflexões para a atualização dos documentos da escola, como o PPP em si, além da proposta curricular da instituição e planejamento anual das turmas ofertadas, alinhando ao que está proposto na BNCC.

2.1.3 Sujeitos da pesquisa: Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo

Os sujeitos que responderam ao questionário e foram entrevistados no curso da pesquisa não foram escolhidos de maneira aleatória. Primeiramente, convidamos para participar as duas professoras da rede municipal de ensino de Campos de Júlio que exerceram a função de orientadoras de estudo durante o desenvolvimento do PNAIC. Para tanto, elas recebiam formação em Rondonópolis ou Cuiabá, em encontros organizados para a formação de OEs de

todo o estado, com professoras formadoras vinculadas a Instituição de Ensino Superior (IES), no caso do Mato Grosso a UFMT.

O perfil das participantes na pesquisa que exerceram a função de Orientadora de Estudo é apresentado na tabela 1, a seguir. Vale ressaltar que as professoras que fizeram a formação como Orientadoras de Estudo também participaram do programa como Professoras Alfabetizadoras, no período em que não estavam na orientação.

Tabela 1 – Perfil: Orientadoras de Estudo do PNAIC-Campos de Júlio/MT

PERFIL	ORIENTADORA DE ESTUDOS A	ORIENTADORA DE ESTUDOS B
<i>IDADE (EM ANOS)</i>	39	40
<i>ESTADO CIVIL</i>	Casada	Casada
<i>TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (EM ANOS)</i>	16	20
<i>DOCENTE NA ESCOLA CAMPO (EM ANOS)</i>	14	15
<i>TEMPO DE TRABALHO EFETIVO NO MUNICÍPIO (EM ANOS)</i>	10	16
<i>FOMAÇÃO INICIAL NÍVEL MÉDIO</i>	Técnico em contabilidade	Magistério
<i>FOMAÇÃO INICIAL SUPERIOR</i>	Pedagogia	Pedagogia
<i>PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU</i>	1- Educação Inclusiva 2- Neuropsicopedagogia	1- Educação Inclusiva 2- Educação Infantil 3- Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Letramento
<i>ANOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA</i>	2016 e 2017	2013, 2014 e 2015
<i>ANOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC COMO ORIENTADORA DE ESTUDOS</i>	2013, 2014 e 2015	2016 e 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Consideramos ainda necessária a participação de professores alfabetizadores. Para tanto, realizamos um levantamento junto às orientadoras de estudo sobre quem seriam as pessoas com maior participação no programa, sendo então indicadas algumas professoras, dentre as quais convidamos as que haviam cumprido o maior período da formação do programa. Estas são professoras efetivas da rede municipal de ensino e lotadas na escola campo, nos últimos seis anos ou por períodos maiores do que este. O perfil das participantes pode ser visto na tabela 2, na sequência.

Tabela 2 – Perfil: Professoras Alfabetizadoras

PERFIL	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
<i>IDADE (EM ANOS)</i>	42	47	56
<i>ESTADO CIVIL</i>	Casada	Casada	Casada
<i>TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (EM ANOS)</i>	10	10	26
<i>DOCENTE NA ESCOLA CAMPO (EM ANOS)</i>	6	10	16
<i>TEMPO DE TRABALHO EFETIVO NO MUNICÍPIO (EM ANOS)</i>	6	16	11
<i>FOMAÇÃO INICIAL NÍVEL MÉDIO</i>	Não especificado	Magistério	Magistério
<i>FOMAÇÃO INICIAL SUPERIOR</i>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
<i>PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU</i>	1- Psicopedagogia clínica e institucional 2- Educação Infantil, séries iniciais, alfabetização e letramento 3- Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Médio e EJA	Não especificado	1- Educação inclusiva 2- Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Médio e EJA
<i>ANOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC</i>	2013, 2014, 2015, 2016 e 2017	2014, 2015, 2016 e 2017	2013, 2014, 2015, 2016 e 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todas as professoras participantes da pesquisa têm formação em Pedagogia e com exceção da Professora B, que não fez parte do PNAIC em 2013, as demais participaram do programa nos cinco anos em que ele foi desenvolvido no município. As cinco são professoras há mais de 10 anos e efetivas da rede municipal de ensino de Campos de Júlio por seis anos ou mais. Todas cursaram pós-graduação. Pelo empenho ao responder o questionário, bem como pela presença de informações aprofundadas em algumas respostas, podemos perceber que as professoras envolvidas são comprometidas com sua profissão e foram bastante prestativas como sujeitos da pesquisa.

Na sequência apresentamos os caminhos metodológicos que foram seguidos para o desenvolvimento da pesquisa.

2.2. MÉTODO: CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Com vistas a contemplar o propósito da pesquisa e com o objetivo de responder aos questionamentos levantados, utilizamos a pesquisa de abordagem qualitativa com perspectiva interpretativa. Demo (2000; p. 152) considera que a pesquisa qualitativa se volta à complexidade da realidade, curvando-se a ela, e que muitos fenômenos exigem mais que mensuração de dados, mas devem levar em conta os diferentes contextos sociais.

Como método, a escolha foi o Estudo de Caso, por compreender que esse enfoque nos possibilita a análise dos fenômenos educacionais que, dada a sua complexidade, exige que sejam estudados no ambiente em que ocorrem. Segundo Gil (2008, p. 58), o Estudo de Caso se caracteriza por ser profundo e exaustivo, sobre um ou poucos objetos, de maneira a possibilitar o conhecimento amplo e detalhado do que é estudado.

Considerando que a finalidade da presente pesquisa é levantar e explorar opiniões dos atores da ação docente na escola campo, visando entender comportamentos e motivações dos profissionais, mais uma vez se justifica a escolha da pesquisa qualitativa, uma vez que, para Chizzotti (2003, p. 79), o objeto está possuído de significados e relações, criadas pelos sujeitos em suas ações.

Contudo, apesar do caráter predominantemente qualitativo desta pesquisa, foram levantados alguns dados quantitativos, os quais serão analisados de forma a considerar e complementar os aspectos qualitativos. Não descartamos os instrumentos quantitativos, como o questionário, pois consideramos, assim como Godoy (1995), que os pesquisadores podem distinguir pesquisas de cunho quantitativo daquelas de cunho qualitativo, mas as diferenças de abordagem não apresentam relação de oposição, uma vez que os dados gerados por instrumentos quantitativos auxiliam na análise dos dados gerados por instrumentos qualitativos.

A seguir, apresentamos os instrumentos para geração dos dados: o questionário e a entrevista semiestruturada, ambos aplicados em três professores alfabetizadores e dois orientadores do PNAIC em Campos de Júlio.

2.2.1. Instrumentos da pesquisa

Para a realização de nossa pesquisa, utilizamos alguns instrumentos que nortearam o desenvolvimento do trabalho. Concentramo-nos nos questionários e entrevistas como instrumentos de coleta de dados a serem analisados\ por serem considerados os mais apropriados para o presente estudo.

2.2.1.1 Questionário

Sendo o questionário um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escritos e sem a presença do entrevistador” (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 98), foram elaboradas 11 questões abertas e a 12 fechadas, sempre havendo espaço para que o participante da pesquisa pudesse manifestar opiniões ou relatar experiências, de modo a favorecer a complementação de informações pelos depoentes quando necessário. Os professores receberam o questionário e tiveram o prazo de duas semanas para respondê-lo e entregá-lo à pesquisadora, o que foi julgado tempo suficiente pelos participantes.

As questões procuraram traçar o perfil dos educadores quanto a compreensão dos professores sobre alfabetização e letramento, formação continuada e, de forma mais específica, sobre o PNAIC, como se deu o processo de formação e como utilizam o que aprenderam na prática em suas salas de aula, ou seja, quais as contribuições do programa para sua ação pedagógica. Para tanto, o questionário foi organizado em quatro partes: A-Perfil; B-Formação Inicial, C-Formação Continuada e D-Concepções e anseios, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 3 – Questionário

A. PERFIL		
1. Gênero: () Feminino () Masculino () Outro: _____ () Não declarar		
2. Idade (em anos): _____		
3. Estado civil: _____		
4. Tempo de atuação docente (em anos): ____ anos		
5. Docente na EMEF Germano Lazaretti (em anos): ____ anos		
6. É profissional efetivo? () Não () Sim Se sim, há quanto tempo? (em anos) _____ anos		
B. FORMAÇÃO INICIAL		
1. Formação - Ensino Médio:		
() Magistério	() Outro	Ano de conclusão: _____
() Presencial	() Semipresencial	() À distância
() Instituição pública	() Instituição privada	
2. Formação – Nível Superior:		
() Pedagogia	() Outro	Ano de conclusão: _____
() Presencial	() Semipresencial	() À distância
3. Formação – Pós-Graduação (Lato Sensu):		
() Não	() Sim	
() Presencial	() Semipresencial	() À distância
Se sim, quantas? _____		
Em que áreas? _____		

<p>4. Formação – Pós-Graduação (Stricto Sensu): <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> À distância Se sim, quantas? _____ Em que áreas? _____</p> <p>5. Como você define sua formação? <input type="checkbox"/> Deixou a desejar <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Excelente Comente: _____</p>
C. FORMAÇÃO CONTINUADA
<p>1. A Secretaria Municipal de Educação de Campos de Júlio oferece Formação Continuada? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Comentários: _____</p> <p>2. Você participa de Formação Continuada oferecida pela rede municipal de ensino? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Comentários: _____</p> <p>3. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, a Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação tem sido relevante para sua prática pedagógica? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Comentários: _____</p> <p>4. A Formação Continuada oferecida pela Secretaria de Educação tem abordado aspectos voltados ao letramento? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Comentários: _____</p> <p>5. Você participou da Formação Continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com estados e municípios? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Se sim, em que anos? <input type="checkbox"/> 2013 <input type="checkbox"/> 2014 <input type="checkbox"/> 2015 <input type="checkbox"/> 2016 <input type="checkbox"/> 2017 Se sim, em que função? <input type="checkbox"/> Professora alfabetizadora <input type="checkbox"/> Formadora Local</p> <p>6. No caso de ter cursado o PNAIC, esta formação promoveu mudanças na sua prática pedagógica, com relação? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Em que aspectos? <input type="checkbox"/> No planejamento das aulas; <input type="checkbox"/> Trabalhar a partir de sequências didáticas; <input type="checkbox"/> No modo de trabalhar os gêneros discursivos; <input type="checkbox"/> Utilização de literatura infantil em sala de aula; <input type="checkbox"/> Uso de jogos didáticos como instrumento de ensino/aprendizagem; <input type="checkbox"/> Utilização do livro didático em sala de aula; <input type="checkbox"/> Desenvolver atividades na perspectiva do letramento; <input type="checkbox"/> Maior compreensão do processo de alfabetização, da aquisição dos códigos da leitura e escrita; <input type="checkbox"/> Atividades mais adequadas aos níveis de desenvolvimento dos educandos; <input type="checkbox"/> Trabalho coletivo com colegas alfabetizadores(as); <input type="checkbox"/> Outros:</p>
D. CONCEPÇÕES EXPECTATIVAS E ANSEIOS
<p>1. Qual a sua concepção de alfabetização e letramento e de que maneira essa concepção norteia seu fazer pedagógico?</p>

<p>2. Quais as contribuições recebidas e dificuldades enfrentadas com relação à formação do PNAIC?</p>
<p>3. Com a implementação da BNCC, qual é a sua expectativa, com relação aos caminhos para o letramento dos educandos, do Ciclo Básico de Alfabetização (sendo agora o 1º e 2º anos do ensino fundamental)?</p>
<p>4. Considerando suas experiências em sala de aula, você acredita que suas experiências têm sido positivas ou negativas? Explique.</p>
<p>5. Com relação à sua profissão. Qual é seu grau de satisfação e quais são seus anseios? Por quê?</p>
<p>6. Considerando todos os aspectos que te constituem como profissional da educação e professora alfabetizadora, como você se define?</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com Gil, o questionário pode ser definido como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (2002, p.128).

Dessa forma, a utilização do questionário como instrumento de pesquisa serviu para levantar informações da realidade das professoras, da instituição em que trabalham e sobre o suporte que estas recebem das instituições públicas da educação às quais são vinculadas, das esferas municipal, estadual e federal, principalmente no que se refere à formação continuada.

Os dados obtidos com a aplicação do questionário foram basilares para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo o levantamento de dados, relevantes e fundamentais para a realização da análise. No capítulo 3 apresentamos as informações coletadas e discorremos sobre os fatos levantados por meio deste instrumento.

2.2.1.2 Entrevista

A entrevista é um instrumento para dar voz aos sujeitos participantes da pesquisa, e modo de coleta de dados para análise. Marconi & Lakatos (2003) dizem que é um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (2003, p. 94). Neste trabalho, as entrevistas foram feitas com profissionais da EMEF Germano Lazaretti, três que participaram das formações do PNAIC como professores alfabetizadores e duas que foram professoras orientadoras de estudos.

Para realizar a entrevista semiestruturada, foi elaborado, previamente, um roteiro (Quadro 4) para conduzir o levantamento dos dados de interesse da pesquisa. Contudo, foi dada a liberdade às entrevistadas para expressarem suas opiniões e experiências. A entrevista aconteceu na EMEF Germano Lazaretti, *lôcus* da pesquisa, sendo marcado um momento para cada participante, conforme horário definido por elas.

Para a realização da entrevista, foi solicitada junto à gestão escolar a autorização para o uso de uma sala de aula da escola, sendo que ficaram na sala apenas a pesquisadora e a pessoa entrevistada, uma de cada vez. Optamos por fazer o registro da entrevista em áudio, com autorização de todas as participantes da pesquisa. Para tanto, utilizamos o gravador de voz de um celular.

O roteiro para a entrevista foi organizado levando-se em consideração objetivos em três aspectos: Formação docente, alfabetização e letramento e práticas docentes. No quadro a seguir, constam as perguntas que nortearam a entrevista.

Quadro 4 – Roteiro para a Entrevista

<p>Objetivo 1 - FORMAÇÃO DOCENTE</p> <p>Pesquisar sobre a formação (inicial e continuada) das professoras alfabetizadoras da EMEF Germano Lazaretti e perceber a importância desta na sua prática docente e investigar quais as contribuições recebidas e dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras, com relação à formação do PNAIC.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua formação inicial (Graduação), você estudou aspectos referentes à alfabetização e letramento? Comente. 2. Você acredita que a formação continuada é importante para sua prática? Em quais aspectos? 3. Fale sobre sua formação continuada, (cursos, palestras, seminários, conferências, aperfeiçoamentos) e/ou sobre programas de formação dos quais você participa ou tenha participado. 4. Considerando sua participação no PNAIC, você acredita que o programa trouxe contribuições para sua prática docente? Quais? Explique. 5. A formação do PNAIC era direcionada para professores alfabetizadores. Na sua opinião a formação do PNAIC se dava na perspectiva do letramento? Explique. 6. O PNAIC tem reflexos hoje, na sua prática docente? Por quê? 7. Quais contribuições você recebeu do PNAIC? 8. Quais dificuldades enfrentou, com relação ao PNAIC? 9. Que considerações você pode fazer sobre sua participação no PNAIC? (leitura do material, desenvolvimento de atividades propostas, participação nos debates e reflexões)? 10. Você considera que, com as mudanças propostas pela BNCC, se faz necessária uma nova formação para os professores alfabetizadores? Caso considere, você gostaria que fosse nos mesmos moldes que o PNAIC? Explique.
<p>Objetivo 2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</p> <p>Averiguar qual a concepção de alfabetização e letramento das professoras do Ciclo Básico de Alfabetização da EMEF Germano Lazaretti e de que maneira essa concepção norteia seu fazer pedagógico.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é sua concepção de alfabetização? 2. Qual é sua concepção de letramento? 3. Na sua opinião, quais são as relações entre gêneros textuais e letramento? 4. Você acredita que sua prática docente é voltada para o Letramento? De que forma?
<p>Objetivo 3 - PRÁTICAS DOCENTES</p> <p>Conhecer a prática docente dos professores</p>

1. Considerando seu tempo de atuação profissional, você acredita que sua ação docente/pedagógica melhorou ao longo do tempo?
2. Você mudaria algo na sua trajetória enquanto professora alfabetizadora?
3. Quais são, na sua opinião, os maiores desafios do(a) professor(a) alfabetizador(a)?
4. Quais são os suportes que você gostaria de ter para melhorar cada dia mais suas aulas?
5. Discorra sobre o grau de satisfação que você tem com sua profissão. Você gostaria de ter escolhido outra profissão?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apesar de haver um roteiro prévio, foi dada abertura às participantes de desenvolverem seu raciocínio e considerações acerca de assuntos que não se enquadravam estritamente no roteiro, mas que poderiam ser pertinentes à pesquisa, uma vez que não se distanciavam das questões educacionais, foco do trabalho. Em decorrência disso, houve uma grande disparidade do tempo transcorrido em cada entrevista, variando entre 10 minutos e 4 segundos (mais rápida), a 55 minutos e 1 segundo (mais longa). Além da possibilidade de discorrerem como melhor lhes aprouvesse, foi também dado incentivo e encorajamento para que fizessem suas colocações, resultando em relevante material a ser analisado.

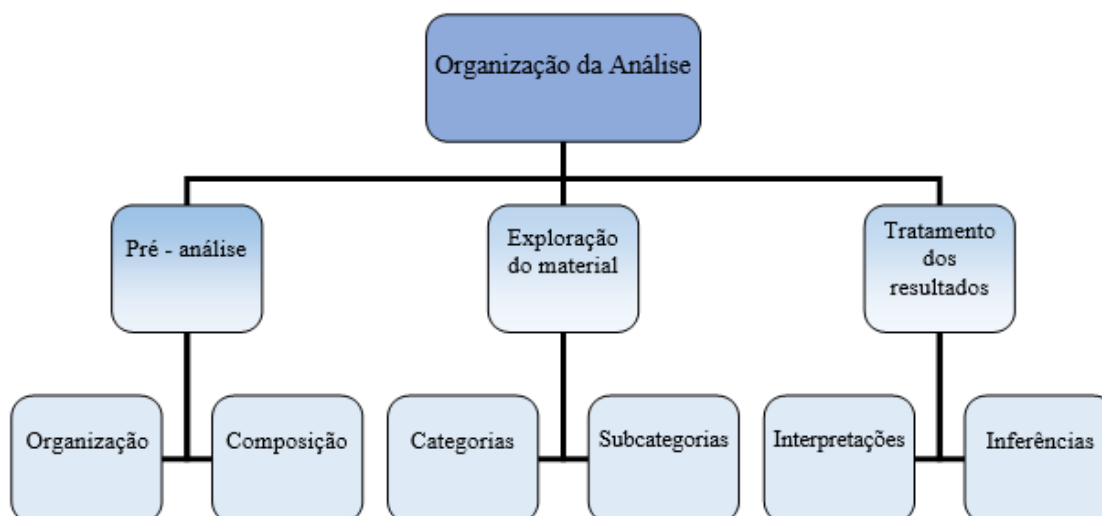
A entrevista visou ao levantamento de informações novas, em especial referentes às vivências no período de formação do PNAIC, e o levantamento sobre se aspectos dos estudos se tornaram prática cotidiana, permanecendo mesmo depois do término do programa.

2.2.2. Procedimentos de análise dos dados

Nosso propósito é analisar se a formação dos profissionais aconteceu de modo a contemplar as necessidades para a efetiva atuação em suas salas de aula, contribuindo para sua ação pedagógica de forma eficaz, ou seja, compreender como se deu o processo de formação e se as professoras consideram que houve transformação de sua prática pedagógica em virtude da formação realizada, sabendo que muitas respostas precisarão ser analisadas de maneira subjetiva. Para isso, a análise dos dados se deu sob os pressupostos da Análise do Conteúdo de Bardin (2011), que se configura como um conjunto de instrumentos de cunho metodológico que se aplicam a discursos diversificados.

A análise está organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, conforme pode ser visto na figura 3, a seguir.

Figura 3 – Organização da Análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considerando que a pré-análise se apresenta como a organização e composição do *corpus* da pesquisa; a exploração do material, a seleção de determinadas categorias e subcategorias e o tratamento dos resultados, passando a interpretações e inferências, momento em que se estabelece a reflexão sob o embasamento dos estudos e dos materiais levantados, que se relacionam e norteiam as conexões do pensamento, nessa etapa, ocorre o aprofundamento da análise e se alcança resultados mais concretos da pesquisa. Portanto, a utilização de tabelas e quadros com categorias e subcategorias como parâmetro para a análise contribui para a organização e exploração profunda dos materiais gerados durante a pesquisa de campo.

A análise dos dados visa perceber qual é a concepção de alfabetização e letramento que as participantes da pesquisa têm e, principalmente, levantar a importância do PNAIC como formação e quais as contribuições que o programa deu para a prática docente das professoras alfabetizadoras.

Para tanto, foi feito levantamento da formação de cada participante e alguns aspectos de sua trajetória de vida profissional, os quais serão explorados na análise dos dados. Analisamos as considerações das profissionais que se envolveram no desenvolvimento do PNAIC frente a necessidade de formação continuada para alfabetizadores, especialmente frente aos novos desafios enfrentados pela escola com a implementação da BNCC, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Análise do Conteúdo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Alfabetização e Letramento	Conceito e compreensão de alfabetização
	Conceito e compreensão de letramento
	Relações traçadas com o fazer pedagógico – O letramento faz parte da prática docente?
2. Formação	Quando e como se deu a formação das participantes da pesquisa
	Percepções sobre a formação recebida
3. Formação continuada: o PNAIC	Caminhos percorridos: o tempo de formação
	Contribuições recebidas e dificuldades enfrentadas com relação à formação do PNAIC
4. Percepções e Profissionalidade	Compreensão de si como profissional
	Perspectivas/desafios
	Satisfação com a profissão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise do conteúdo contribuirá para a percepção sobre se, ou o quanto, a formação ofertada pelo PNAIC contribuiu para a melhoria da prática docente das professoras alfabetizadoras e se esta se desenvolve na perspectiva do letramento.

De acordo com o proposto no quadro 5, no Capítulo 3 iremos desenvolver análises acerca das quatro categorias: 1. Alfabetização e letramento, 2. Formação inicial, 3. Formação continuada: o PNAIC e 4. Percepções e profissionalidade. Para tanto, organizamos os estudos e os apresentamos a seguir, conforme as categorias definidas.

CAPÍTULO III

ABRAÇANDO A ESCOLA – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”. Paulo Freire

A escola vem enfrentando enormes desafios frente às mudanças sociais, tecnológicas, questões de inclusão e alcance de toda a diversidade que a envolve e dela espera respostas e soluções. A formação de professores é percebida e apontada por muitos especialistas como o ponto chave para possibilitar que a escola dê conta de seu papel diante do que lhe é posto. Ao realizarmos o levantamento sobre as contribuições que o PNAIC trouxe para a escola, recebemos um rico material para refletirmos sobre a relevância da formação desses profissionais para a qualidade da educação, especialmente no que tange à prática docente.

Desta forma, na primeira parte deste capítulo traremos a voz das Professoras Alfabetizadoras. Em seguida, apresentaremos as considerações das Orientadoras de Estudo, para, finalmente, em uma terceira parte, tecer um paralelo entre o discurso das professoras e das orientadoras.

3.1 A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Para fazer parte desta pesquisa, foram convidadas três profissionais que participaram do PNAIC como Professoras Alfabetizadoras. Iniciamos com a reflexão sobre as respostas das Professoras Alfabetizadoras coletadas com o questionário e a entrevista. Organizamos o discurso das professoras em quatro momentos que serão apresentados a seguir: alfabetização e letramento; a formação das professoras participantes da pesquisa; a formação continuada (PNAIC) e as percepções e profissionalidade das educadoras.

3.1.1 Alfabetização e Letramento – O olhar das professoras alfabetizadoras

Os estudos do PNAIC, de acordo com o caderno de apresentação do programa, foram, inicialmente, organizados em oito unidades. A primeira delas, com 12 horas de estudo, tratava das concepções de alfabetização, do currículo, da interdisciplinaridade e da avaliação na alfabetização e a inclusão como princípio fundamental do processo educativo. Na segunda unidade, com oito horas de estudo, dentre outros pontos, foram abordados o planejamento do

ensino na alfabetização e a rotina da alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012b, p. 33).

Os estudos da Unidade 1, ano 1, deslindam a transformação do processo de aquisição da leitura e escrita. Traçam um relato histórico dessas mudanças. Esclarecem que a partir do século XVII, a sociedade passou a reivindicar pessoas que tinham domínio da leitura e escrita. Apontam também para o fato de que a ênfase da prática escolar se dava no processo de “decodificação” e até a década de 1980, as discussões sobre práticas de alfabetização aconteciam no âmbito dos métodos, que compreendia os “sintéticos”, os “analíticos” e os “analíticos-sintéticos” (BRASIL, 2012c, p. 4).

Com base nos escritos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que nos apresentam a psicogênese da língua escrita, a Unidade 1, do Ano 1 dos cadernos de estudos do PNAIC, traz como um dos objetivos “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2012c, p. 03).

Encontramos na Unidade 1, do Ano 1, a exposição de estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), evidenciado que esses trouxeram uma quebra de paradigma. Passou-se a perceber, entre outros pontos, que toda a trajetória da criança, mesmo antes de seu contato com o sistema escolar, influencia na descoberta do sistema alfabético. (BRASIL, 2012c, p.10)

Contudo, o próprio texto do PNAIC aponta algumas reflexões sobre a alfabetização e o letramento, destacando alguns “equivocos e falsas inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica, [...] e o pressuposto, também divulgado, de que apenas o convívio com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria”. (BRASIL, 2012c, p. 10)

Neste sentido, o material aponta que o trabalho pedagógico para estimular e propiciar o processo de apropriação da escrita acabou sendo negligenciado. Destaca ainda uma distinção conceitual entre alfabetização e letramento¹, baseada nos preceitos de Magda Soares. Na Unidade 1 - Ano 1 dos cadernos de estudo do PNAIC, o texto salienta que o primeiro (alfabetização) corresponde à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo (letramento) é considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (BRASIL 2012c, p. 10)

Além de considerar que o docente, para trabalhar como professor alfabetizador, deve ter experiência, ser profissional efetivo da rede, o PNAIC destacava que o mesmo professor

¹ Alfabetização e letramento - distinção feita por Soares sobre os temas já foi abordada no Capítulo I, desta dissertação.

atue na turma de alunos durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental e considera que esses profissionais devem atender alguns critérios:

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. (BRASÍLIA, 2012b, P. 12)

Considerando que o programa tinha como um dos propósitos garantir que os professores alfabetizadores alcançassem esses critérios, inferimos que a formação foi efetuada nessa perspectiva. Portanto, é possível considerar que as professoras participantes da pesquisa, que fizeram a formação, realizaram estudos que envolviam esses temas e estudaram sobre as concepções de alfabetização e de letramento.

Tendo em vista as temáticas estudadas na formação do PNAIC, procuramos ouvir as professoras sobre a alfabetização e letramento, tema esse que constitui a primeira categoria da nossa proposta de análise (Quadro 5). Mesmo Soares (2005) nos apontando que alfabetização e Letramento são indissociáveis, ela também diz que é possível separá-los apenas para efeito de definições e estudos. No Quadro 6, podemos conhecer um pouco do pensar das professoras alfabetizadoras sobre o assunto.

Quadro 6 – Alfabetização e Letramento – O Olhar das Professoras

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Conceito e compreensão de alfabetização	[...] pra mim tinha que ser o aluno, né? saber ler... sair no fim do ano lendo, é... e saber todo o conteúdo que eu tinha passado. Hoje em dia eu vejo que não, que não seria só isso, né? Tem muitas outras coisas que eu posso ver que o aluno aprendeu durante esse ano e levar como sendo, alfabetizado, né? mas naquele determinado é... conteúdo, naquele determinado nível, né? todos eles saem sim, mas só que não igual pede, né? porque um pode alcançar e o outro não mas... (professora A)
	É uma fase importante, que deveria, estar nela, os melhores profissionais. Porque é a base... (professora B)
	Alfabetizar é a criança ler e interpretar, pra mim. Ela saber ler e interpretar o que ela lê. (professora C)
Conceito e compreensão de letramento	Letramento?... Há, eu sempre tive dificuldade assim... em ter... a explicar certinho o que é letramento, né? mas, seria, né? o aluno conseguir ler e interpretar o que tá lendo? Né? (professora A)
	Caminha junto com a alfabetização. É, ele compreender o que ele tá lendo, né? ele compreender o que ele tá vendo. Não basta só ler. Tem que compreender, tem que internalizar. Saber o que que ele tá lendo, tá dizendo. (professora B)
	Letramento seria, é, pra mim, seria a criança ter essa vivência de mundo e ela conseguir, com essa vivência ela se destacar. (professora C)
Relações traçadas com o fazer pedagógico – O letramento faz parte da prática docente?	Sim... e não... que depende, né? assim... do que eu tiver buscando porque, dependendo da atividade, se eu for focar muito no, só igual pede mesmo, eu não vou conseguir alcançar o que eu quero, né? Então fica... então às vezes eu... tem que mediar, né? Essa situação para conseguir alcançar. (professora A)
	Acredito que sim. Eu tenho me esforçado pra isso. (riso nervoso) O letramento, quando as crianças leem e... e... sabe, e elas articulam, é articulam não, elas explicam elas compreendem, elas interpretam, elas respondem. Aquilo mostra que a alfabetização e o letramento (dito com entonação acentuada) está acontecendo, né? (professora B)
	Olha, não cem por cento, mas ela, eu tento trazer bastante. (professora C)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas

Observando as falas das professoras no que se refere ao conceito de alfabetização e letramento, podemos perceber que, dada a condição de terem participado da formação do PNAIC, e conhecendo a opulência do material estudado, demonstram pouca profundidade no momento de sistematizar a compreensão dos pontos questionados.

Também se percebe que as professoras participantes na pesquisa não fazem referência ao que tange à escrita, limitando-se a leitura e compreensão, demonstrando pouca, ou nenhuma, compreensão da relevância da escrita própria na alfabetização e domínio da língua escrita.

Essa dificuldade relativa aos conceitos caracteriza falta de clareza sobre o assunto, o que não consideramos de responsabilidade unicamente das professoras, mas nos conduz a refletir sobre a formação de professores e a necessidade de esta ser repensada, tanto em nível inicial como na continuada.

A prática dos professores no cotidiano escolar está envolta por diversas teorias que a fundamenta, contudo está obscurecida por estudos pouco aprofundados acerca dessas teorias da

educação e, no que se refere à alfabetização, a ausência (ou diminutos estudos) de aspectos linguísticos e psicológicos sobre o processo da aquisição da língua escrita.

Na resposta da Professora A, por exemplo, quando tenta definir alfabetização, apresenta uma evasiva, considera alguns pontos, mas não explicita questões concernentes ao processo de alfabetização em si e, como já observamos anteriormente, demonstra preocupação apenas com relação à leitura, não fazendo referência à escrita.

[...] pra mim tinha que ser o aluno, né? saber ler... sair no fim do ano lendo, é... e saber todo o conteúdo que eu tinha passado. Hoje em dia eu vejo que não, que não seria só isso, né? Tem muitas outras coisas que eu posso ver que o aluno aprendeu durante esse ano e levar como sendo, alfabetizado, né? mas naquele determinado é... conteúdo, naquele determinado nível, né? todos eles saem sim, mas só que não igual pede, né? porque um pode alcançar e o outro não mas... (professora A)

Ao falar sobre letramento, percebemos a mescla do pensar da professora sobre o que é a alfabetização e o que é o letramento, o que nos remete ao pensamento de Magda Soares, para quem os dois temas são indissociáveis. A professora demonstra compreender que é um processo amplo, que acontece ao longo de um período, durante o qual o aluno vai agregando conhecimento, construindo seu saber, porém apresenta os conceitos de modo raso.

A Professora B, quando questionada sobre alfabetização, não responde à pergunta, faz apenas um comentário sobre ser uma fase importante e que precisa de bons professores, contudo não é capaz de conceituar, o que era requerido e esperado ante à pergunta direcionada: “Pra você, o que é alfabetização? Como você conceitua alfabetização”.

É uma fase importante, que deveria, estar nela, os melhores profissionais. Porque é a base... (professora B)

Ao apontar a relevância de que sejam os melhores profissionais que devem estar à frente do trabalho em turmas de alfabetização, demonstra compreender que a alfabetização é um processo amplo e que pode ser diferente para cada criança, sendo necessário conhecimento e experiência profissional para poder realizar intervenções e conduzir uma turma de alunos para o êxito. Já a compreensão de letramento da Professora B se limita a considerar que letramento seria a criança compreender o que está lendo, não fazendo referência aos usos sociais da leitura e da escrita.

Caminha junto com a alfabetização. É, ele compreender o que ele tá lendo, né? ele compreender o que ele tá vendo. Não basta só ler. Tem que compreender, tem que internalizar. Saber o que que ele tá lendo, tá dizendo. (professora B)

A professora B não formula conceitos sobre alfabetização e letramento, tampouco faz referência de outra teoria que lhe serviria de suporte para a prática.

Nas reflexões que surgem na fala da Professora C, a alfabetização é definida como o domínio e compreensão dos códigos da escrita, uma vez que ela fala sobre a criança “ler e interpretar”, e quanto ao letramento, a referida professora faz relação deste com a “vivência de mundo”, aproximando-se do que diz Soares (2005) quando distingue conceitualmente alfabetização e letramento, embora a autora afirme ser possível dividi-los apenas no que se refere a conceito, uma vez que são duas facetas de um mesmo processo.

A terceira subcategoria da análise, constando do Quadro 6, que trata das relações traçadas entre os conceitos de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras com sua prática docente, visa perceber como elas vislumbram as práticas de letramento em seu fazer educativo cotidiano. Nesse sentido, podemos perceber, na resposta da Professora A, que a alfabetização na perspectiva do letramento ainda não lhe é clara.

Sim... e não... que depende, né? assim... do que eu tiver buscando porque, dependendo da atividade, se eu for focar muito no, só igual pede mesmo, eu não vou conseguir alcançar o que eu quero, né? Então fica... então às vezes eu... tem que mediar, né? Essa situação para conseguir alcançar. (Professora A)

Ao ser questionada se o letramento faz parte da sua prática docente, ela responde que “sim e não”, dizendo que “depende”. Ela não esclarece muito da sua prática na sua resposta, mas podemos inferir que em alguns momentos ela busca realizar atividades e tarefas sem considerar o uso social do conhecimento que está sendo desenvolvido.

Considerando como um aspecto do letramento “quando as crianças leem e [...] elas explicam, elas compreendem, elas interpretam, elas respondem”, a Professora B acredita que o letramento faz parte de sua prática docente.

Acredito que sim. Eu tenho me esforçado pra isso. (riso nervoso) O letramento, quando as crianças leem e... e... sabe, e elas articulam, é articulam não, elas explicam elas compreendem, elas interpretam, elas respondem. Aquilo mostra que a alfabetização e o letramento (dito com entonação acentuada) está acontecendo, né? (Professora B)

Ao afirmar que se esforça para isso, demonstra que busca refletir sobre sua ação docente e busca alfabetizar na perspectiva do letramento. O mesmo ocorre com relação à prática docente da Professora C, que analisando sobre se o letramento faz parte de sua prática, ela diz que “eu tento trazer bastante”, demonstrando preocupação em alfabetizar letrando.

Ponderando sobre o que já citamos e comentamos com referência aos estudos apresentados pelo PNAIC sobre o tema alfabetização, bem como após apresentarmos que um dos critérios do programa para que um profissional assumisse uma turma dos três primeiros anos do Ensino Fundamental seria dominar os saberes para desenvolver uma prática docente de alfabetizar na perspectiva no letramento, podemos ponderar que as professoras alfabetizadoras têm um certo conhecimento sobre o assunto, contudo, poderia ser mais aprofundado.

Entre as reflexões apresentadas pelas professoras, não encontramos nenhum destaque para a escrita, parecendo-nos que não há ênfase com relação à produção do aluno no processo de aquisição da língua escrita, sendo a escrita preterida com relação à leitura. Para Ferreiro (2001), existe uma evolução regular da escrita infantil. É na produção escrita da criança que podem ser observados os níveis em que elas se encontram (pré-silábico, silábico e alfabético).

De acordo com esse pressuposto, o desenvolvimento da escrita e a valorização da escrita espontânea geram possibilidades de a criança refletir sobre os aspectos da língua escrita. Oportunizar situações em que a criança possa expressar de forma escrita, sem haver a preocupação demasiada com o erro, pode (e deve) ser muito presente no processo de alfabetização.

No entanto, apesar de não ser necessária a ênfase nos “erros” apresentados pela criança, o professor, considerando a escrita do aluno, pode perceber quais intervenções devem ser feitas para que possa haver avanços nas hipóteses de compreensão da criança sobre a língua escrita. É no processo de construção, de tentativas com acertos e erros, de interpretação da produção escrita, em que o aluno efetivamente se apropria da língua escrita, agindo sobre ela e se permitindo “sofrer” ações dela. Para Ferreiro

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão, que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (2001, p. 41)

Vemos, pela análise das relações traçadas com seu fazer docente, que a Professora A tende a fazer um trabalho mais voltado para o conteúdo mecânico, pois ela afirma que “depende da atividade” para que ela desenvolva seu trabalho na perspectiva do letramento e que considera que “se eu focar muito no..., só igual pede mesmo, (parecendo aqui referir-se ao letramento) eu não consigo alcançar o que eu quero”.

Já as outras duas, as Professoras B e C, além de formularem melhor as ideias conceituais sobre o assunto, relatam uma prática de alfabetizar de acordo com o proposto pelo PNAIC, ou seja, na perspectiva do letramento.

3.1.2 A formação das professoras participantes da pesquisa

De acordo com o que já foi exposto ao apresentarmos os sujeitos da pesquisa no Capítulo 2, item 2.1.3, vemos que todas as professoras que participaram da pesquisa são mulheres casadas, com mais de 40 anos, profissionais efetivas da rede municipal de ensino de Campos de Júlio, MT, pelo tempo de: seis anos (Professora A), 16 anos (Professora B) e 11 anos (Professora C); trabalham na escola campo por seis, 10 e 16 anos, respectivamente.

A formação das professoras alfabetizadoras, a começar do ensino médio até o nível de pós-graduação, pode ser observada no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Formação das Professoras

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Quando e como se deu a formação das participantes da pesquisa	Ensino Médio: não especificado, não sendo magistério, concluído em 2000. Nível Superior: Pedagogia, concluído em 2008. Pós-graduações Lato Sensu: 1. Psicopedagoga clínica e institucional. 1. Educação infantil series iniciais, alfabetização e letramento. 3. Especialista em metodologia da educação infantil do ensino fundamental médio e EJA. (professora A)
	Ensino Médio: Magistério concluído em 1990. Ensino superior: Pedagogia, concluído em 1997. Pós-graduação Lato Sensu: marcado que fez, mas não especificou qual ou quais. (professora B)
	Ensino Médio: Magistério, concluído em 1982. Ensino Superior: Pedagogia, concluído em 2001. Pós-graduações Lato Sensu: 1- Educação inclusiva. 2- Metodologia da Educação Infantil, do Ensino Médio e EJA (professora C)
Percepções sobre a formação recebida	Boa. Se fosse uma carreira que fosse meu sonho seguir, teria sido excelente, mas como não tinha vontade de ser professora, eu não soube aproveitar tudo de bom que tinha o curso. Mas hoje estando dentro de uma sala de aula me sinto realizada profissionalmente e não me vejo trabalhando em outra função. (Professora A)
	Excelente. O curso de Pedagogia, foi uma escolha minha, então me dediquei e procurei aproveitar todas as oportunidades e troca de conhecimentos com meus professores durante os anos de estudos. (Professora B)
	Boa. Como ponto positivo, estudava a teoria e já aplicava na prática, pois já estava em sala de aula, atuando como professora. (Professora C)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários

Verificamos no Quadro 7 que duas professoras, Professora B e Professora C, fizeram a formação em nível médio cursando o Magistério. Podemos lembrar o que já destacamos no primeiro capítulo deste trabalho, que a formação de professores em nível superior é uma

preocupação bastante recente. Antes da promulgação da LDB 9394/96, para atuar em turmas iniciais do ensino fundamental, era necessária apenas a formação em nível médio, o magistério; somente depois da vigência dessa lei é que se passou a exigir a formação de professores em nível superior.

Quanto à graduação destacada no Quadro 7, a Professora A e a Professora C consideram que sua formação foi boa e a Professora B afirmou ter sido excelente.

A Professora A ressalta que, na época em que cursou Pedagogia, não tinha intenção de trabalhar como professora, então, com relação à sua formação em nível superior ela destaca:

Eu fiz o que tinha que fazer, né? Porque, na época, eu não tinha interesse em pegar sala de aula, então não foi uma coisa assim que me chamou tanto a atenção
(Professora A)

Conceituando como excelente sua formação, a Professora B acredita, em partes, que a qualidade se deve à sua própria dedicação ao curso, uma vez que o fez por escolha pessoal e procurou aproveitar ao máximo todas as oportunidades e a interação com seus professores.

Excelente. O curso de Pedagogia, foi uma escolha minha, então me dediquei e procurei aproveitar todas as oportunidades e troca de conhecimentos com meus professores durante os anos de estudos. (Professora B)

Uma questão positiva apontada pela Professora C foi o fato de ela ter feito o curso de Pedagogia atuando como professora, o que possibilitou que ela colocasse em prática as teorias estudadas na formação.

Boa. Como ponto positivo, estudava a teoria e já aplicava na prática, pois já estava em sala de aula, atuando como professora. (Professora C)

Essa afirmação nos remete a Nóvoa (2009) quando este afirma existir “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (2009b, p.2). Isso pressupõe que uma proximidade da formação com a prática docente se faz necessária diante de tantos desafios apresentados docência, uma vez que seu desenvolvimento se dá em uma sociedade em contínua transformação, com exigências novas para o indivíduo e para as organizações, dentre elas, a educação. Desse modo, há necessidade de que, tanto a formação inicial quanto a continuada ocorram voltadas para atender a esse sistema social sempre inovando em metodologia e com constante preocupação voltada ao conteúdo diante do contexto em que se encontra.

Freire (1996) já defendia a ideia de ser indispensável uma formação permanente devido às mudanças sociais e como elas influenciam o ser humano, suas ações, valores, anseios.

Dessa forma, a relação próxima entre a prática e a teoria precisa ser considerada na formação docente. Sendo assim, a “[...] prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente” (FREIRE, 1996, p. 117).

A formação docente é um tema muito desafiador. Aqui não vamos nos ater a aprofundar a discussão sobre o assunto, mas procuramos apenas apresentar a formação das professoras participantes da presente pesquisa.

3.1.3 Formação Continuada: o PNAIC – ótica das Professoras Alfabetizadoras

A Formação Continuada de professores tem sido motivo de preocupação e interesse de várias instâncias ligas à educação. Políticos, pesquisadores, profissionais, estudantes da área e instituições vinculadas e voltadas para a educação têm investido em discussões atinentes à questão e levantado ensaios com alternativas de formação continuada (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200).

Segundo Gatti e Barreto (2009), existe um afastamento da organização e dos estudos sobre a Formação Continuada oferecida para os professores da realidade da escola. As autoras apontam que é praticamente inexistente a participação dos professores na elaboração de projetos com relação à escola. Nessa condição o alcance dos resultados, da mudança da prática pedagógica fica limitado, uma vez que os professores não se sentem à vontade sendo simples “executores de propostas externas” (2009, p. 201). O modelo de formação, segundo as autoras, frequentemente assume o formato “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 e BARRETO, 2009, P. 202)

Nesse modelo e sob essa lógica, o PNAIC foi um programa voltado para a alfabetização e teve, em suas concepções, preocupação com a alfabetização na perspectiva do letramento.

[...] é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa é realizado pelo MEC com a parceria de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2007b, p. 7).

Tendo o PNAIC sido realizado com as professoras da escola campo nos anos de 2013 a 2016, foram despendidas várias horas em estudos propostos pelo programa. Com a análise do quadro a seguir, vamos refletir sobre o PNAIC sob a ótica de professoras que participaram do programa.

Quadro 8 – Formação Continuada: O PNAIC – Ótica das Professoras

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Caminhos percorridos: o tempo de formação	Participou das formações do PNAIC nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 (Professora A)
	Participou das formações do PNAIC nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 (Professora B)
	Participou das formações do PNAIC nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 (Professora C)
Contribuições recebidas e dificuldades enfrentadas com relação à formação do PNAIC	As contribuições foram muitas e bem recebidas e contribuiu muito no meu aprendizado. As dificuldades eram os tempos que tínhamos que ficar para receber todas as informações trazidas de nossa coordenadora local. (Professora A)
	Foi uma formação muito válida, pois trouxe sugestões e confirmação de metodologias já utilizadas. Trabalhávamos teorias e depois colocávamos em práticas. Pena que durou pouco tempo e nem todos os profissionais da educação puderam participar, pois penso ser injusto, pois todos somos alfabetizadores. (Professora B)
	Aperfeiçoamento na prática de planejar; Troca de experiências e oportunidade de tirar dúvidas; Maior acompanhamento pelo Coordenador; Comprometimento dos professor; Formação continuada significativa. Dificuldade: Só uma parte dos professores, ou seja, só os alfabetizadores poderem participar. (Professora C)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários

A escolha das professoras para participarem da pesquisa levou em consideração o tempo de participação no PNAIC. Como podemos ver no quadro acima, duas professoras (Professora A e Professora C) participaram durante todo o tempo em que o programa foi desenvolvido no município de Campos de Júlio - MT, sendo que a Professora B não participou do primeiro ano, 2013.

Tendo como um dos objetivos verificar as contribuições do PNAIC para a formação e prática docente das professoras alfabetizadoras, buscamos dar voz para as participantes do processo de formação e, diante de suas próprias percepções, refletir sobre os subsídios do programa para o cotidiano das ações, nas suas atividades pedagógicas, junto a seus alunos.

Questionando as professoras alfabetizadoras sobre se consideravam que o PNAIC trouxe contribuições para sua prática docente, na entrevista, ouvimos:

Muita. Mudou, né, o olhar. Porque, o primeiro que veio, em 2013, nós tivemos que parar assim, só com conteúdo, conteúdo e trabalhar, né? com mais assim... o lúdico. Então... daí você via que eles aprendiam. Que tinha aqueles que só no conteúdo, não conseguia aprender, mas quando transformou aquele conteúdo no lúdico, né? Eles aprenderam bem mais. (Professora A)

Trouxe, minhas metodologias clarearam. Fortaleceram as que eu já usava e inovaram outras. (Professora B)

Com certeza. Não só contribuíram, porque, como o meu magistério é lá de 80, ele tava,, o pacto é... é uma proposta que tá dentro do magistério daqueles anos que a gente fez. Então, não era tanta novidade devido ao magistério que eu fiz. Mas foi, é... é, pra mim, foi rever alguns pontos que, talvez, estavam adormecidos. Mas que não é... assim, o Pacto não foi tão diferente do meu magistério na época que eu fiz, então foi tudo uma continuação e rever o que eu vi no magistério, que não estava usando, pra começar a usar aquilo que estava engavetado, vamos dizer. (Professora C)

Verificamos, nas falas das professoras alfabetizadoras, que todas consideram que sua prática docente teve mudanças após a realização das formações do PNAIC. Analisando as respostas, vemos que as transformações foram consideradas positivas pelas docentes.

Na questão número seis, do item C do questionário aplicado, também perguntamos às professoras alfabetizadoras sobre mudanças em sua prática pedagógica e, logo após esse questionamento, apresentamos algumas opções de mudanças que poderiam ter sido percebidas pelas participantes na pesquisa. Essas alternativas e as respostas assinaladas pelas professoras podem ser vistas na tabela abaixo.

Tabela 3 – Mudanças na Prática Pedagógica

MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C
No planejamento das aulas;	X	X	X
Trabalhar a partir de sequências didáticas;	X	X	
No modo de trabalhar os gêneros discursivos;	X		X
Utilização de literatura infantil em sala de aula;	X	X	X
Uso de jogos didáticos como instrumento de ensino/aprendizagem;	X	X	X
Utilização do livro didático em sala de aula;	X	X	
Desenvolver atividades na perspectiva do letramento;	X	X	X
Maior compreensão do processo de alfabetização, da aquisição dos códigos da leitura e escrita;	X	X	X
Atividades mais adequadas aos níveis de desenvolvimento dos educandos;	X		X
Trabalho coletivo com colegas alfabetizadores(as);	X	X	X
Outros:	X		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários

Todas as professoras marcaram como mudanças em sua prática pedagógica as alternativas: planejamento das aulas, utilização de literatura infantil em sala de aula, uso de jogos didáticos como instrumento de ensino/aprendizagem, desenvolver atividades na perspectiva do letramento, maior compreensão do processo de alfabetização, da aquisição dos códigos da leitura e escrita, trabalho coletivo com colegas alfabetizadores(as).

Confrontando com a conceituação sobre alfabetização e letramento das professoras (Quadro 6), parece-nos que a prática se transformou, passando a ser mais dinâmica e mais lúdica, mas podemos inferir que ela ainda não atingiu o objetivo de alfabetizar na perspectiva do letramento, especialmente com relação às Professoras A e B, que tiveram maior dificuldade de conceituar e desenvolver suas ideias a respeito do assunto. As participantes da pesquisa, explicitam efetivas contribuições das formações feitas ao longo do PNAIC para na sua prática docente e alegam que estas perduram, mesmo após as formações terem cessado.

Analisando o material de estudo do PNAIC e as falas das professoras, considerando que elas afirmam que ocorreram mudanças, contudo, as transformações parecem ter acontecido mais com relação a aspectos práticos e menos com relação à construção de conceitos.

A clarificação de conceitos e o conhecimento das teorias nos parece fundamental para a compreensão acerca de como oportunizar atividades e fazer as intervenções necessárias diante do que a criança já sabe, para que avance no processo de alfabetização.

Diante de tal constatação, ponderamos que, mesmo que nem todos os objetivos do programa tenham sido alcançados, o PNAIC contribuiu para a melhoria da qualidade da ação docente destas professoras do interior do Mato Grosso e, conseqüentemente, para que a aprendizagem dos alunos ocorresse de forma mais eficiente. No entanto, parece não ter ocorrido a compreensão aprofundada dos conceitos e das teorias estudadas, o que pode ser considerado como ponto negativo, uma vez que é a teoria que direciona a prática.

Dessa forma, assim como Paulo Freire (1996), acreditamos que na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, a reflexão sobre a prática é um momento fundamental, mas a teoria que a fundamenta precisa ser clarificada para que a ação docente seja eficaz, não devendo existir afastamento de teoria e prática, mas um processo constante de ação, reflexão e ação, pois “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

3.1.4 Percepções e profissionalidade das Professoras Alfabetizadoras

A profissão docente tem sido um desafio e vem requerendo mudanças e transformações. Nóvoa (2009) nos alerta que “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades” (2009b, p. 2). O mesmo autor entende que a profissão docente vem sendo diretamente desgastada por políticas públicas erradas (2017).

Frente a tantos desafios impostos na atualidade para o professorado, procuramos conhecer quais as compreensões de si que as professoras alfabetizadoras da escola campo têm. Como compreendem sua profissionalidade, quais as perspectivas e desafios que a elas se apresentam e qual seu grau de satisfação na profissão, diante de um cenário tão complexo em que a educação brasileira está imersa, na atualidade.

No próximo quadro (Quadro 9), trazemos o resultado da reflexão das participantes da pesquisa, ao serem instigadas a fazerem uma autodefinição, falando de suas características como profissionais da educação e como professoras alfabetizadoras e sua perspectiva em relação à educação e aos desafios que vislumbram na profissão. Também foi dado espaço para que as professoras considerassem, dentro da sua profissionalidade, seu grau de satisfação, na terceira subcategoria de análise do Quadro 9.

Quadro 9 – Percepções e Profissionalidade das Professoras

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Compreensão de si como profissional	Me defino como alguém que sempre tenta buscar uma fórmula de ensinar que possa alcançar a todos, mas como sei que isso é inviável tento de todas as formas trabalhar com eles para sanar pelo menos um pouco alguma dificuldade, e tento fazer isso vendo no dia a dia dele em quais dos conteúdos passado ele consegue assimilar melhor. (Professora A) Questionário
	Alguém que mtas vezes desanima, mas se renova a cada dia, não deixando as dificuldades apagar meu brilho de ser uma professora alfabetizadora. (Professora B) Questionário
	Já fui mais eficiente, aplicada e até mesmo tive melhores resultados, hoje necessito dedicar-me mais, assim sendo, contribuirei melhor para com o aprendizado dos alunos. (Professora C) Questionário
Perspectivas/desafios	Meus anseios são muitos porque estou ali e sou cobrada a ensinar e quando me deparo com dois ou mais alunos que não consigo alcançar isso me deixa com muitas angústias. Eu não consegui aceitar ainda, que por mais estímulos que possa ser trabalhado com esses alunos, no final acabo fracassando. (Professora A) Questionário
	Promover a aprendizagem de todos os alunos (Professora B) Questionário
	Conseguir comprometimento das famílias para com a criança e ser parceira da escola; Continuidade da formação continuada, vindo ao encontro das necessidades. (Professora C) Questionário
Satisfação com a profissão	Meu nível de satisfação está muito bom, (Professora A)
	Olha vejo um grau de insatisfação. o sistema não tem colaborado, muitas cobranças na parte burocrática e não valorizando a prática, o desrespeito e a desvalorização com profissionais é geral, não venho falar só do salário mas de uma forma geral, famílias ausentes, professores tendo que assumir diversos papéis com os alunos, assim sobrecarregando os professores que acabam adoecendo. (Professora B) Entrevista
	Quando os alunos alcançam os objetivos propostos. (Professora C) Entrevista

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários e entrevistas

A despeito de quaisquer políticas e desafios que se apresentem no cotidiano escolar, é possível vislumbrar alto grau de comprometimento das professoras com sua profissão. Percebemos isso quando a Professora A afirma que sempre procura uma forma de fazer com que todos os seus alunos aprendam, que busca alcançar a todos. Quando a Professora B diz que, às vezes, desanima, mas que não permite que as dificuldades apaguem seu “brilho” de ser uma professora alfabetizadora. E ainda quando a Professora C diz que, hoje, precisa se dedicar mais do que outrora para conseguir contribuir para o aprendizado dos alunos e colher bons resultados.

Com relação às perspectivas e desafios, a segunda subcategoria do Quadro 9, os apontamentos das professoras também nos transmitem compromisso e envolvimento com a profissão. As indicações das professoras, ao serem questionadas sobre perspectivas e desafios, são todas voltadas para a ação docente. Não ouve falas referentes ao reconhecimento salarial, ou questões de espaço físico, nem mesmo com relação a materiais pedagógicos, o que nos pareceria justo também, mas a preocupação se apresenta voltada ao aluno e à aprendizagem.

Nas respostas das Professoras A e B vemos preocupação de ambas que a aprendizagem alcance de todos os alunos.

Meus anseios são muitos porque estou ali e sou cobrada a ensinar e quando me deparo com dois ou mais alunos que não consigo alcançar isso me deixa com muitas angústias. Eu não consegui aceitar ainda, que por mais estímulos que possa ser trabalhado com esses alunos, no final acabo fracassando. (Professora A)

Promover a aprendizagem de todos os alunos. (Professora B)

Para a Professora C, o grande desafio é o compromisso da família em acompanhar de perto o desenvolvimento escolar da criança e ser “parceira da escola”. Ela também aponta a necessidade de Formação Continuada, que seja voltada para as necessidades do cotidiano escolar.

Conseguir comprometimento das famílias para com a criança e ser parceira da escola; Continuidade da formação continuada, vindo ao encontro das necessidades. (Professora C)

Confrontando as respostas dos questionários com as respostas que foram dadas nas entrevistas, podemos perceber que o enfoque foi o mesmo. Nos dados coletados por meio dos dois instrumentos, percebe-se que as preocupações das professoras são voltadas para o aluno e seu desenvolvimento.

Ao perguntarmos, na entrevista, sobre seus maiores desafios, a Professora A, por exemplo, disse ser a rotatividade de alunos. Conforme já citamos no Capítulo 2, Campos de Júlio é um município ligado ao agronegócio. As famílias de alunos, em sua maioria, têm alguma ligação com esta realidade agrícola, que acaba sendo sazonal, resultando na vinda de famílias em busca de trabalho. Quando acaba o período de trabalho, acabam voltando para seus lugares de origem. Essa situação se repete periodicamente para algumas famílias, o que acaba gerando a rotatividade citada pela Professora A.

(suspiro) O mais assim, que eu observei nesses anos que eu fiquei na alfabetização, foi esse... vinda e ida de alunos. Nós recebemos assim, muitos lá do Alagoas, do Maranhão, e, eles também vêm e vai embora mais cedo, né? você não consegue nunca terminar. Eu tive um ano que eu perdi dez alunos em outubro!! Tudo turma de alfabetização... os dez, os pais vinha e “eu já tô voltando, eu já tô voltando”, então aqueles alunos que... e sempre assim, o que eu noto, né? Eles têm mais dificuldade, né? então teria que ter ficado até o finzinho, e não ficaram. Então, eu pra mim, o que eu senti, foi isso, deles... agora mesmo, mesmo no Pré, eu já tive três que foram embora. Tudo voltou, um voltou pro Alagoas, outro voltou pro Maranhão, outro eu acho que... Pará. (Professora A)

Respondendo ao mesmo questionamento, sobre os principais desafios enfrentados na profissão, também foi trazido à reflexão o problema da quantidade de alunos em salas de

alfabetização.

Acho que uma sala de aula com menos alunos, né? (Professora B)

Outro desafio citado pela Professora B é ser assistido mais de perto pela gestão e, ainda, de poder ser ouvida sobre o que se refere ao espaço de aprendizagem.

Uma assistência da coordenação pedagógica, né? (Professora B)

A vontade de contribuir e o desejo de opinar para a busca de soluções transparece quando a Professora C destaca o que considera necessário para uma educação de qualidade:

Fazer valer a voz do alfabetizador, porque é ele quem sabe da dificuldade da sala de aula, das crianças e dele também. (Professora B)

Outro ponto considerado importante para se alcançar bons resultados no processo de alfabetização foi a relação da família com a escola. Sobre a escola, Nóvoa (2017) aponta que “a configuração deste espaço implica uma participação mais ampla da sociedade nas questões educativas (famílias, associações, movimentos sociais, eleitos locais etc.)” (2017b, p. 1129). A Professora C faz uma reflexão sobre a importância da família na escola quando lhe é solicitado que aponte desafios postos ao professor alfabetizador.

Eu acho que é esse vínculo família e escola. É, eu vejo assim que se perdeu, vejo pelo meus alunos, a família que acompanha, eles tem um rendimento, nem precisa ser uma família, é, família que as pessoas dizem assim, uma família completa com pais, mães, filhos, avós e responsáveis, mas em si, eles participarem, seja quem for o responsável pelo, pelo aluno, pela criança, eles ter uma participação e dar o devido valor pra escola, que ele se perdeu. As famílias não estão dando valor para a escola e, conseqüentemente para o professor. (Professora C)

Avaliando os dados, percebemos que 100% das participantes da pesquisa consideram que sua atuação como professora melhorou com o exercício da profissão, com os anos de experiência. O que vai ao encontro do que defende Nóvoa (2017), pois para o autor a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (2017a, p.13)

Com certeza. E muito. Porque assim, a visão que eu tenho de quando eu peguei a minha primeira sala de aula com agora, ixi, é gritante! Né? eu, se eu pudesse voltar

atrás, né? e fazer o que eu faço agora, ixi... Bem que, assim, eu, hoje em dia eu vejo os alunos que eu peguei lá no, na minha primeira sala de aula, o primeiro ano, eles tão tudo assim, ixi, né? muito bem, mas só que, eu penso assim, se eu pudesse praticar o que eu tenho agora, lá, eles taria melhor ainda. (Professora A)

Há, sem dúvida! Eu fico muito orgulhosa dessa evolução, graças aos cursos, às capacitações, às pós-graduações, aos estudos, investidos. (Professora B)

Há, melhora a cada ano. Cada ano a gente tenta melhorar, tem erros que a gente faz, e a gente uma vez, e a gente dá uma sacudida e vê que é erro e a gente tenta não fazer mais. E, vendo até, até os colegas, por longe, é, as práticas dos colegas a gente soma bastante com as da gente pra tá melhorando. (Professora C)

Nas entrevistas, confirmamos a necessidade de uma formação contínua e reflexiva, uma vez que, ao responder o questionamento sobre se consideram que sua ação docente e prática pedagógica melhorou ao longo do tempo, suas vozes ecoaram a melhora que os cursos de formação continuada promoveram, ao longo do tempo, em suas práticas pedagógicas.

3.2 A VOZ DAS ORIENTADORAS DE ESTUDO

Visando ter diferentes olhares sobre as contribuições do PNAIC para a formação e prática docente, além de termos convidado a participar da reflexão três profissionais que participaram do PNAIC como Professoras Alfabetizadoras, também consideramos relevante a reflexão sob a ótica das profissionais que exerceram a função de Orientadora de Estudo durante o desenvolvimento do programa no município de Campos de Júlio.

Para continuarmos com a reflexão, já iniciada com as considerações diante das falas das professoras alfabetizadoras, vamos voltar nosso olhar para a fala das orientadoras de estudo nos questionários por elas respondidos e nas entrevistas com ela realizadas.

3.2.1 Alfabetização e Letramento – O olhar das Orientadoras de Estudo

Da mesma forma que pedimos para as professoras alfabetizadoras que participaram da formação realizada por meio do PNAIC que conceituassem alfabetização e letramento, também fizemos tal solicitação para as profissionais que participaram do programa como Orientadoras de Estudo e apresentamos no Quadro 10.

Quadro 10 – Alfabetização e Letramento – O Olhar das Orientadoras de Estudo

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Conceito e compreensão de alfabetização	Eu vejo que, que essa alfabetização, do aprender a ler, né?, [...] conhecer os signos, saber que é letra, [...] os códigos, os fonemas, essa parte [...]Então acho que alfabetização é isso, ele tem que ter lá, mas não adianta ele só ter o letramento no mundo de hoje, ele tem que ter a alfabetização, né? [...] Saber que essa letra com essa, forma tal sílaba, que forma tal palavra, uma frase, ou que eu tenho essas regras, né? gramaticais que eu tenho que seguir pra escrever um bom texto[...] (OE A)
	[...] a questão de, que uma letra junto com outra letra forma uma sílaba, e as sílabas vão... juntando com outra sílaba formam uma palavra. [...]alfabetização ela é concretizada, nessa questão, então assim, o processo de alfabetização, ele começa, naquela base: vogais, alfabeto, depois você trabalha a família silábica, que com esse passar de anos eu aprendi, também, outras formas de se ensinar a família silábica, que nem sempre tem que começar pelo BA, BE, BI, BO BU, [...] (OE B)
Conceito e compreensão de letramento	Talvez eu posso “tá” errada, mas eu acho que é eu ler o mundo, eu ter esse conhecimento, né? lá fora, eu entender, não só de ler uma placa, uma propaganda, mas dessa questão de saber vender um sorvete, de conversar, de ter agilidade, de viver, né? Às vezes a criança, ela é alfabetizada, maravilhosamente bem, mas ela não é letrada, né? lá fora ela não consegue... né? (OE A)
	[...] a criança ela já vem letrada pra escola, né? Com conhecimento prévio, [...] ela sabe que o sabão em pó “OMO”, é o OMO que tá escrito lá na caixa. Então ela, ela não vai no mercado comprar sabão em pó, ela não vai... ela vai ler, vamos dizer, “Há, a minha mãe usa OMO”. Ela sabe que a caixa de OMO é a caixa cheia de OMO (sabão em pó). [...] ela não tem uma compreensão de números, mas ela tem uma compreensão de quantidade. Ela sabe a quantidade cinco, mas talvez não codifica, não sabe o número que representa o cinco. (OE B)
Relações traçadas com o fazer pedagógico - O letramento faz parte da prática docente?	[...] Passei a olhar com outros olhos e tentar aproveitar o máximo que eu podia, né? Mas ainda vejo que é “chão” ainda, pra ser o ideal, né? De aproveitar esse letramento, aproveitar todo o contexto que os alunos trazem, né? [...] hoje eu vejo que eu tenho mais conhecimento, eu tenho noção, [...] salas muito diversificadas e como você aproveitar esse contexto todo, pra não evidenciar nenhum, não expor nenhum, não privilegiar nenhum, é, é complexo, eu acho, né? Mas claro, daí talvez tem conhecimento, na parte ali, que ajuda, porque você sabe o caminho que você não pode e no mesmo tempo dá mais medo porque hoje você sabe, né? (OE A)
	[...] depois dessas, de todas essas formações, eu vejo que, não adianta a gente ir a ferro e fogo, e eu falo que é muito válido você conhecer a realidade da criança porque ela fala muito. Então a gente tem que considerar mesmo o que eles trazem de casa. Porque, às vezes, a realidade que ele trouxe lá da casa dele não é uma realidade boa. Não é uma coisa vaga. Hoje nós “tamos” em pleno século XXI, nós encontramos pais analfabetos ainda. (OE B)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas

Mais uma vez, ressaltamos que um dos critérios considerados necessários para que um professor atue nos anos iniciais do Ensino Fundamental é “ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2012^a, p. 12)

No Quadro 10, temos o conceito de alfabetização e letramento trazidos pelas Orientadoras de Estudo, doravante OE, e, suas observações acerca das relações traçadas com o seu fazer pedagógico e a reflexão sobre o letramento fazer parte da sua prática docente.

O PNAIC teve grande amplitude, uma vez que envolvia as esferas municipal, estadual e federal de educação. A estrutura de formação do programa, conforme já citado, se deu “em cascata”, pode ter contribuído para que algumas lacunas tenham ocorrido ao longo do processo, uma vez que era fundamental o envolvimento e compromisso de todos os envolvidos (GATTI e BARRETO, 2009).

Conforme já descrevemos no Capítulo II, as Orientadoras de Estudo do PNAIC/MT, faziam a formação em Rondonópolis e/ou Cuiabá, com professores da UFMT, para depois repassarem às Professoras Alfabetizadoras em seus municípios de origem.

No que se refere aos conceitos de Alfabetização e Letramento, as definições dadas pelas orientadoras de estudo parecem estar de acordo com o que consta nos cadernos de formação do PNAIC. Elas demonstram compreender e, para efeitos de conceituar, explicam como entendem cada uma das faces desse processo indissociável de construção do conhecimento da língua escrita (SOARES, 2005).

Com relação ao fazer pedagógico e às ações docentes na perspectiva do letramento, as Orientadoras de Estudo relatam que a formação realizada por meio do PNAIC trouxe mudanças para suas práticas,

Passei a olhar com outros olhos. (OE A)

[...] depois dessas, de todas essas formações, eu vejo que, não adianta a gente ir a ferro. (OE B).

Desta forma, passaram a considerar as experiências e vivências trazidas pelos alunos de outros espaços que não a escola.

De aproveitar esse letramento, aproveitar todo o contexto que os alunos trazem, né? (OE A)

Então a gente tem que considerar mesmo o que eles trazem de casa. (OE B).

Com essa reflexão sobre as falas das participantes da pesquisa, podemos considerar que a formação oferecida pelo PNAIC trouxe contribuições para que a perspectiva do letramento fosse conhecida, estudada e compreendida pelas Orientadoras de Estudo do programa, por meio de seus encontros de formação com formadores especializados. Mais

adiante traçaremos algumas relações entre a formação das Orientadoras de Estudo e das Professoras Alfabetizadoras no que se refere às práticas do letramento na escola.

3.2.2 A formação das Orientadoras de Estudo do PNAIC

Ao refletir sobre a educação e o papel dos professores diante das demandas socioculturais que se apresentam e chegam à escola, Gatti (2013) nos esclarece que

A educação escolar é uma ação intencional que pressupõe a atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva e, num determinado contexto histórico, social e institucional. A ação mais direta, neste sentido, é desenvolvida pelos professores com seus alunos, e são professores, também, os que assumirão outras funções tanto na escola (por exemplo, a direção, a coordenação pedagógica) quanto na rede em geral (supervisão, funções técnicas diversas etc.) (GATTI, 2013, p. 52)

Diante dessa demanda, a formação e a vivência dos profissionais têm grande relevância. Para conhecer um pouco da construção identitária das professoras que fizeram a formação do PNAIC como Orientadoras de Estudo, trazemos alguns dados sobre sua formação, no Quadro 11.

Quadro 11 – Formação Inicial das Orientadoras de Estudo

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Quando e como estudaram	Ensino Médio: Técnico em Contabilidade, concluído em 1998. Nível Superior: Pedagogia, concluído em 2008. Pós-graduações <i>Lato Sensu</i>: 1. Educação Inclusiva; 2. Neuropsicopedagogia. (OE A)
	Ensino Médio: Magistério, concluído em 2004. Nível Superior: Pedagogia, concluído em 2008. Pós-graduações <i>Lato Sensu</i>: 1. Educação Inclusiva; 2. Educação infantil; 3. Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Letramento. (OE B)
Percepções sobre a formação recebida	Boa. Porque sempre aprendemos mais na prática. (OE A)
	Boa. Minha faculdade foi de muita ajuda, pois como foi presencial, podíamos sanar nossas dúvidas e anseios. (OE B)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários

Com relação à formação inicial, a OE A fez, em nível de Ensino Médio, o curso de Técnico em Contabilidade, e a OE B cursou Magistério. Ambas concluíram o curso de Pedagogia em 2008. As duas também buscaram ampliar seu conhecimento fazendo cursos de pós-graduação, sendo que uma e outra fizeram Educação Inclusiva. Além dessa, fizeram também Neuropsicopedagogia (OE A), Educação infantil e, ainda, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Letramento (OE B).

Referindo-se a sua formação, imergindo no que se relaciona à graduação, as duas Orientadoras de Estudo consideraram como boa. A participante A considera que a prática acaba sendo o momento de maior aprendizagem. Já a OE B refletiu sobre a relevância da formação presencial, por permitir sanar dúvidas e discutir anseios.

No que se refere à formação, as profissionais que foram OEs eram adequadamente capacitadas e cumpriam os requisitos do PNAIC para exercerem a função.

3.2.3 Formação Continuada: o PNAIC – ótica das Orientadoras de Estudo

Ao tratar da formação dos Orientadores de Estudo, o caderno de apresentação do PNAIC traz à reflexão “a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.” (BRASIL, 2012b, p. 29). Para iniciar a formação dos orientadores de Estudo, o programa promoveu um encontro de 40h, que tinha como objetivo levar os participantes a:

1. reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;

4. refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores. (BRASIL, 2012b, p. 29)

Estes eram pontos gerais e voltados a formação de todos os OE do Brasil. Voltando-nos à realidade de Campos de Júlio, as OE tiveram as condições para a participação nas formações garantidas pela gestão pública, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Como esse encontro de 40 horas se deu no início da implantação do programa, em 2013, quem participou foi apenas a OE A, sendo oportunizado a ela construir uma visão geral do PNAIC.

Outros encontros foram realizados depois desse com vistas a instrumentalizar as OEs para que pudessem efetivar os pontos apresentados acima. Obviamente, a OE B teve acesso mais restrito às concepções gerais do programa, uma vez que participou por menor período das formações oferecidas por ocupar a função somente nos anos de 2016 e 2017. (Quadro 12)

Considerando a formação realizada pelas OE, procuramos ouvi-las quanto às contribuições recebidas e às dificuldades enfrentadas com relação à formação do PNAIC. Um pouco de suas percepções e de sua caminhada estão apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 - Formação Continuada: O PNAIC – Ótica das Orientadoras de Estudo

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Caminhos percorridos: o tempo de formação	Participou das formações do PNAIC nos anos de 2013, 2014, 2015, como Orientadora de estudos e em 2016 e 2017 como Professora Alfabetizadora (OE A)
	Participou das formações do PNAIC nos anos de 2016 e 2017 como Orientadora de estudos e em 2013, 2014, 2015, como Professora Alfabetizadora (OE B)
Contribuições recebidas e dificuldades enfrentadas com relação à formação do PNAIC	Em relação as contribuições posso dizer que foram me fazer ver novos horizontes, saber que é possível se planejar de forma mais significativa e atrair assim a atenção dos alunos para as aulas, tendo assim maior aprendizado dos mesmos. Já em relação as dificuldades, eram a relutância de alguns profs para se colocar em prática o que se aprende na teoria. (OE A)
	O pacto contribuiu para nortear novos olhares quanto ao processo de ensinar e de aprender, a ver o aluno como um todo. As dificuldades, nos últimos módulos, foi a questão do tempo em que se tornou pouco para desenvolver um bom trabalho. (OE B)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários

Devido ao tamanho da população de Campos de Júlio e à quantidade de alunos, existe apenas uma escola que atende os alunos de 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, na sede do município e uma na zona rural, na Linha Alto Juruena.

A quantidade de professoras que participaram do PNAIC como Professoras Alfabetizadoras abria vaga para apenas uma OE em Campos de Júlio. Contudo, temos duas profissionais participantes da nossa pesquisa. Isso se dá porque elas exerceram a mesma função em anos alternados, como pode ser visto no Quadro 12. A OE A fez a formação como Orientadora de Estudo por maior tempo, sendo nos anos de 2013, 2014 e 2015. Nos anos de 2016 e de 2017, ela também participou do programa, nesse período como Professora Alfabetizadora. Já a OE B foi Orientadora de Estudo em 2016 e em 2017, tendo participado das formações nos anos de 2013, 2014 e 2015 como Professora Alfabetizadora.

Conforme relatos das duas OEs, o início do programa se deu de maneira bastante relevante, contudo, vários problemas foram percebidos. Desde o início aconteceram imprevistos relacionados às datas e tempos de formação, bem como com os materiais de estudo. Tal fator influenciava diretamente no cumprimento das ações propostas pelo programa. Contudo, no ano de 2016, essa situação se agravou, o que contribuiu para os resultados alcançados não terem sido muito significativos.

Mesmo diante de um cenário não ideal, as OEs relatam que receberam contribuições do programa para sua ação profissional.

Em relação as contribuições posso dizer que foram me fazer ver novos horizontes, saber que é possível se planejar de forma mais significativa e atrair assim a atenção dos alunos para as aulas, tendo assim maior aprendizado dos mesmos. (OE A)

O pacto contribuiu para nortear novos olhares quanto ao processo de ensinar e de aprender, a ver o aluno como um todo. (OE B)

Também foram apontadas algumas das dificuldades enfrentadas pelas OEs na realização do PNAIC.

Já em relação as dificuldades, era a relutância de alguns profs para se colocar em prática o que se aprende na teoria. (OE A)

As dificuldades, nos últimos módulos, foi a questão do tempo em que se tornou pouco para desenvolver um bom trabalho. (OE B)

Apesar de toda a formação realizada, sendo que às OEs foi oportunizada formação diretamente com especialistas da universidade, ainda se percebe um discurso vago com relação as contribuições do PNAIC. Diante disso, ponderamos que, mesmo sendo um programa de

grande importância, ainda não foi eficaz no alcance dos profissionais envolvidos com o processo de alfabetização, principalmente com relação a clareza de conceitos teóricos acerca desse momento fundamental na jornada dos estudantes.

Vamos aprofundar a reflexão sobre as contribuições das formações e ações realizadas pelo PNAIC às OEs e às Professoras Alfabetizadoras em um próximo item do texto, em que procuraremos traçar relações sobre o desenvolvimento do programa, analisando e confrontando algumas falas das participantes.

3.2.4 Percepções e profissionalidade

A construção da identidade e da profissionalidade docente ocorre ao longo da caminhada dos profissionais em suas carreiras, sendo influenciados por aspectos individuais e coletivos durante todo o processo e, é certo, que nunca se conclui, está em constante transformação.

Sendo compreendida como vocação, a docência precisou trilhar árduos caminhos para se estabelecer como profissão. Nóvoa (2002) aponta que existiu uma incapacidade de concepção da profissionalidade docente. O autor faz esse apontamento em estudo voltado para a realidade de Portugal, mas o pensamento também se faz pertinente no processo histórico do Brasil, frente ao reconhecimento da profissionalização dos professores.

Diante de uma sociedade em constante transformação e evolução, é esperado que a escola prepare o alunado para interagir com essa realidade. Gatti (2013) considera que:

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. (GATTI,2013, p.59)

Frente a isso, faz-se necessário que os professores se reconheçam como profissionais e percebam a relevância de seu trabalho para a sociedade atual.

Considerando que o PNAIC foi desenvolvido com profissionais diretamente envolvidos com os anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente com os três primeiros anos, onde se foca no processo de alfabetização, e aconteceu ao longo de 5 anos, acredita-se que ele deixou reflexos na constituição dos profissionais participantes.

Para perceber alguns desses reflexos, trazemos algumas percepções das OE sobre sua profissionalidade.

Quadro 13 – Percepções e Profissionalidade das Orientadoras de Estudo

SUBCATEGORIA	SUJEITOS DA PESQUISA
Compreensão de si como profissional	Como uma professora que tenta e faz o máximo pra ser lembrada com amor por seus alunos, que se esforça sempre pra fazer da melhor forma possível, as tarefas que me são designadas. Quero ser sempre uma professora criativa, sem medo de inovar e fazer o diferente e principalmente dando muito amor aos meus alunos. (OE A) Questionário
	Como uma pessoa que tem muito a aprender ainda, pois com tantas tecnologias precisamos estar abertas a ensinamentos e aprendizados, pois cada aluno é diferente em algo e ele nos ensina com suas diferenças. (OE B) Questionário
Perspectivas/ Desafios	Um dos maiores, de se pensar hoje, a gente também citou alguma coisa sobre BNCC, sobre DRC, a cobrança que a gente sempre fala, vem de cima pra baixo, né? [...]então hoje, eu vejo que, na realidade, tem essa questão da BNCC, da DRC, a gente estudou muito [...] Eu ser entendida lá na sala, né? [...] que eu seja ouvida, né? que eu não seja só criticada. Saber que, que todos vão ter alguma situação problema na sala de aula, né? e eu preciso, tipo, como alfabetizadora, ter esse suporte, que muitas vezes assim, a gente não é bem entendido. (OE A) Entrevista
	O principal de todos é apoio, né? Porque se o professor não tiver apoio do coordenador e do local onde ele trabalha, ele vai se sentir como, pra trabalhar? [...] se você entra numa sala de aula, com vinte e cinco alunos e você não tiver um coordenador pra te auxiliar em algo que você precisa, [...] Acredito que preciso melhorar mais na minha prática onde devo focar em um ensino mais estruturado, desenvolver novas metodologias, avaliara as que já tenho e reformular, se necessário, pois com as novas mudanças na nossa Base, deixando ela igual em todos os cantos do nosso país. (OE B) Entrevista
Satisfação com a profissão	[...] lá na adolescência eu queria ser bancária, né? [...] E a vida dá, né? várias mudanças, guinadas... Hoje não me vejo fazendo outra [...] Então ou na coordenação, ou na sala, mas tá na escola, nesse mundo, né? [...] mas, eu vejo que, de satisfação, olha, eu vou ser bem ousada, acho que dou uns 90% comigo, né? Pois eu vejo assim, eu tenho muito que aprender, mas eu acho que eu sou uma boa professora, eu acho que eu consigo ainda, assim, melhorar mais se eu me dedicar, né? [...] (OE A) Entrevista
	Ó, de zero a dez, eu me sinto dez. Eu sou extremamente satisfeita. Eu agradeço todos os dias, pra Deus, o meu trabalho. Eu amo estar aqui na escola! [...] A profissão, ela se construiu através de oportunidades que você teve. Cheguei em Campos de Júlio, não... tive a oportunidade, recebi o convite pra fazer o magistério. Fiz! A partir daí, já “tava” na sala de aula. Mas nunca na minha vida, tinha passado pela minha cabeça ser professora. Eu aproveitei uma oportunidade que me foi ofertada. E não me arrependo. Nem um pouquinho. (OE B) Entrevista

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos questionários e entrevistas

De acordo com relatos das OEs, a formação oportunizada pelo PNAIC trouxe maior percepção acerca da relevância da alfabetização e de ser professor alfabetizador, conduzindo-as a se sentirem protagonistas no processo, juntamente com os alunos. Visando oportunizar um momento de reflexão e também conhecer um pouco as OE, pedimos a elas, no questionário, que se definissem como profissionais. A fala das duas nos transmite a sensação de algo em construção, quando dizem:

Quero ser sempre uma professora criativa, sem medo de inovar e fazer o diferente [...]. (OE A)

Como uma pessoa que tem muito a aprender ainda [...]. (OE B)

Nestas falas, demonstram terem ciência de que precisam sempre estar se “reinventando”, em um constante processo de repensar a atuação. Isso se reforça ao considerarmos que ambas são professoras com mais de quinze anos de experiência (Tabela 1).

Ao citar o amor, a OE A demonstra considerar a afetividade importante no ambiente escolar. Ela afirma que “[...] tenta e faz o máximo para ser lembrada com amor por seus alunos”. Essa mesma mensagem fica implícita na fala “[...] pois cada aluno é diferente em algo e ele nos ensina com suas diferenças.” (OE B). Ao levar em consideração a especificidade de cada aluno, respeitando-os na sua diferença, a OE B nos permite inferenciar que existe afetividade nesse processo.

Analisando essas falas, observamos que, ao ser solicitado que se definissem como profissionais, as OEs passaram claramente a ideia de constante mudança e transformação. O que não nos parece estranho, uma vez que a profissão docente se constrói junto a sociedade e esta também não está estática, pelo contrário, está sempre em metamorfose, em evolução. Diante disso, percebe-se que a formação continuada tem relevante papel e, como Nóvoa (2017) indica, “não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a **construção** identitária como um **processo**.” (NÓVOA, 2017b, p. 13, grifos nossos)

Outro questionamento feito às OE durante a entrevista foi com relação as suas perspectivas e desafios frente a profissão. A OE A cita a implementação da BNCC e DRC. Relata que já foram feitos estudos sobre a questão, mas que ainda se tem expectativas e anseios sobre as transformações que ocorrerão na escola com esse processo. Outro ponto, esse citado pelas duas, foi a importância de existir o suporte para quem está em sala de aula, uma vez que esse é o ambiente central do processo de atividade escolar. A OE A demonstra certa angústia com relação a esse suporte quando diz “[...] que eu seja ouvida, né? Que eu não seja só criticada” Ela também cita a realidade, de que todos enfrentam desafios no cotidiano escolar “que todos vão ter alguma situação problema na sala de aula”

O ecoar dessas vozes nos remete às contribuições de Nóvoa (2009b), quando considera que os meios mais eficazes para promover mudanças na educação têm direta relação com o alcance e engajamento dos professores. Dentre os maiores desafios e anseios dos profissionais que atuam diretamente com os alunos, um dos que se sobressai é o “ser ouvido”

A despeito de quaisquer dificuldades enfrentadas na profissão, a entrevista com as OE deixou claro um alto grau de satisfação com a profissão docente, mesmo não sendo a profissão sonhada.

[...] lá na adolescência eu queria ser bancária, né? [...] Hoje não me vejo fazendo outra [...] Então ou na coordenação, ou na sala, mas tá na escola, nesse mundo, né?
(OE A)

A satisfação dessa profissional não chega a 100%, não por razões externas, mas sim por ela considerar que “eu tenho muito que aprender, mas eu acho que eu sou uma boa professora, eu acho que eu consigo ainda, assim, melhorar mais se eu me dedicar, né?” (OE A). A fala da OE A evidencia muito compromisso com a profissão e, mais uma vez, indica que a profissão se constrói na caminhada, uma vez que mesmo se considerando como uma boa professora, reconhece a necessidade de aprender sempre.

Já a OE B, em suas respostas ao ser entrevistada, se considera extremamente satisfeita com a profissão docente e afirma “Ó, de zero a dez, eu me sinto dez.” E também que “Eu agradeço todos os dias, pra Deus, o meu trabalho. Eu amo estar aqui na escola!” Essa profissional também não vislumbrava e buscava a carreira docente, contudo, considera que situações oportunas a inseriram na profissão e, ela pondera, “E não me arrependo. Nem um pouquinho”.

O fator de não se estar pronto, acabado, não indica falta de conhecimento ou despreparo, pelo contrário, demonstra consciência de ser inacabado, como noz diz Paulo Freire (1996), “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (1996, p. 23). Segundo o autor, é a consciência da inconclusão que “implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (FREIRE, 1996, p. 23).

Portanto, diante da análise referente às percepções e profissionalidade das OE, percebemos que ambas tinham o preparo adequado para exercerem a função dentro do PNAIC, e que são profissionais comprometidas com a construção do saber, tanto para si mesmas, como para outros, reconhecendo que essa construção não remete a um ponto a ser alcançado, mas sim a um processo constante.

3.3. TECENDO RELAÇÕES

O grande objetivo do PNAIC era a melhoria da qualidade da aprendizagem, especificamente no que tange à alfabetização na perspectiva do letramento. No documento orientador do PNAIC 2017, vemos que toda a estrutura organizacional das diferentes esferas envolvidas com o programa visava que as ações alcançassem a sala de aula.

O fortalecimento da governança, por meio das estruturas estaduais, regionais e locais de formação e gestão, direcionadas pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização

e o Letramento, com estrutura paritária de decisão entre Undime e Estado, busca incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que as atividades formativas cheguem à sala de aula, respeitando as necessidades dos alunos de toda a rede de ensino. (BRASIL, 2017, p. 7)

O caderno de estudos da unidade 1, do ano 1 de estudos do PNAIC, tinha como título: “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios”. Esse caderno abordava diretamente a alfabetização. Mas todo o programa tinha a alfabetização como enfoque central. Diante disso, consideramos que em virtude dos estudos realizados, os participantes deveriam ter desenvolvido um profundo conhecimento e compreensão do assunto.

No entanto, é preciso levar em conta a grande capilaridade e ter em vista a abrangência do programa, uma vez que foi grande o número de adesões de estados e municípios, e ainda considerar a dinâmica de formação “em cascata”, seguido pelo PNAIC. Diante disso, é possível inferenciar que seu conteúdo e a compreensão alcancem os professores alfabetizadores de forma diluída.

Ao fazer a análise dessa premissa, confrontamos os conceitos de alfabetização e letramento apresentados pelas Professoras Alfabetizadoras e pelas Orientadoras de Estudo que participaram da pesquisa. Para maior objetividade, vamos transcrever, mais uma vez, suas falas sobre o assunto, nas entrevistas, o qual já abordamos anteriormente (Quadros 6 e 10) e onde questionamos separadamente sobre alfabetização e letramento.

Com relação ao conceito de alfabetização das Professoras Alfabetizadoras, as contribuições foram as seguintes.

[...] pra mim tinha que ser o aluno, né? saber ler... sair no fim do ano lendo, é... e saber todo o conteúdo que eu tinha passado. Hoje em dia eu vejo que não, que não seria só isso, né? Tem muitas outras coisas que eu posso ver que o aluno aprendeu durante esse ano e levar como sendo, alfabetizado, né? mas naquele determinado é... conteúdo, naquele determinado nível, né? todos eles saem sim, mas só que não igual pede, né? porque um pode alcançar e o outro não mas... (Professora A)

É uma fase importante, que deveria, estar nela, os melhores profissionais. Porque é a base... (Professora B)

Alfabetizar é a criança ler e interpretar, pra mim. Ela saber ler e interpretar o que ela lê. (Professora C)

Considerando que nos cadernos de estudo do PNAIC foram bastante exploradas questões referentes ao processo de alfabetização, as duas primeiras falas não apresentam muita clareza, são difusas e evasivas. Já a terceira é bem objetiva e direta. Podemos dizer, então, que a Professora C tem melhor compreensão do conceito de alfabetização, principalmente se aproximarmos sua fala da concepção de Soares (2005), que afirma que “alfabetização é o

processo de desenvolvimento da capacidade de decodificar símbolos, (letras e números)” (2005, p.47).

Levando em conta o conceito de alfabetização que Soares (2005) apresenta e considerando que seus estudos sobre o tema foram bem presentes nas formações do PNAIC, a compreensão das Orientadoras de Estudo nos parece maior:

Eu vejo que, que essa alfabetização, do aprender a ler, né?, [...] conhecer os signos, saber que é letra, [...] os códigos, os fonemas, essa parte [...]Então acho que alfabetização é isso, ele tem que ter lá, mas não adianta ele só ter o letramento no mundo de hoje, ele tem que ter a alfabetização, né? [...] Saber que essa letra com essa, forma tal sílaba, que forma tal palavra, uma frase, ou que eu tenho essas regras, né? gramaticais que eu tenho que seguir pra escrever um bom texto[...] (OE A)

[...] a questão de, que uma letra junto com outra letra forma uma sílaba, e as sílabas vão... juntando com outra sílaba formam uma palavra. [...]alfabetização ela é concretizada, nessa questão, então assim, o processo de alfabetização, ele começa, naquela base: vogais, alfabeto, depois você trabalha a família silábica, que com esse passar de anos eu aprendi, também, outras formas de se ensinar a família silábica, que nem sempre tem que começar pelo BA, BE, BI, BO BU, [...] (OE B)

Ambas as Orientadoras de Estudo foram mais diretas e eficazes na forma de conceituar a alfabetização do que as professoras, principalmente as Professoras A e B. Esse pode ser um indício da diluição da compreensão ao longo do processo de formação do PNAIC.

Com relação ao conceito de letramento, encontramos o mesmo contexto. As Professoras A e B foram evasivas e se afastaram dos conceitos que são apresentados nos estudos do PNAIC. Mais uma vez, a Professora C foi assertiva na sua apresentação, de acordo com os estudos realizados pelo programa em questão. Vejamos suas falas ao ser solicitado que conceituassem Letramento:

Letramento?... Há, eu sempre tive dificuldade assim... em ter... a explicar certinho o que é letramento, né? mas, seria, né? o aluno conseguir ler e interpretar o que tá lendo? Né? (professora A)

Caminha junto com a alfabetização. É, ele compreender o que ele tá lendo, né? ele compreender o que ele tá vendo. Não basta só ler. Tem que compreender, tem que internalizar. Saber o que que ele tá lendo, tá dizendo. (professora B)

Letramento seria, é, pra mim, seria a criança ter essa vivência de mundo e ela conseguir, com essa vivência ela se destacar. (professora C)

As Orientadoras de Estudo, novamente, demonstraram compreender melhor o tema em análise, considerando o que foi estudado no programa. Mesmo tendo sido pouco objetivas em suas respostas, é possível perceber o conhecimento do conceito em suas falas.

Talvez eu posso “tá” errada, mas eu acho que é eu ler o mundo, eu ter esse conhecimento, né? lá fora, eu entender, não só de ler uma placa, uma propaganda, mas dessa questão de saber vender um sorvete, de conversar, de ter agilidade, de viver, né? Às vezes a criança, ela é alfabetizada, maravilhosamente bem, mas ela não é letrada, né? lá fora ela não consegue... né? (OE A)

[...] a criança ela já vem letrada pra escola, né? Com conhecimento prévio, [...] ela sabe que o sabão em pó “OMO”, é o OMO que tá escrito lá na caixa. Então ela, ela não vai no mercado comprar sabão em pó, ela não vai... ela vai ler, vamos dizer, “Há, a minha mãe usa OMO”. Ela sabe que a caixa de OMO é a caixa cheia de OMO (sabão em pó). [...] ela não tem uma compreensão de números, mas ela tem uma compreensão de quantidade. Ela sabe a quantidade cinco, mas talvez não codifica, não sabe o número que representa o cinco. (OE B)

Elas percebem e relacionam o letramento com os usos sociais da língua escrita, o que é apontado por Kleiman (2007) “O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita.” (2007, p. 1), e também por Soares, que diz que esclarece que o letramento é a relação das competências da leitura e escrita com situações reais. (KLEIMAN, 2005, p.47)

Independentemente de conceituar alfabetização ou letramento de forma clara, todas as participantes da pesquisa, nas entrevistas, relatam tentar, de alguma forma, aproximar o letramento de sua prática docente. A Professora A, ao dizer que “depende, né? [...] do que eu tiver buscando” indica que ainda faz uma dissociação de alfabetização do que é letramento. Mas as demais participantes da pesquisa demonstram a preocupação de desenvolver sua prática na perspectiva do letramento. Questionando se o letramento faz parte da prática docente, ouvimos que:

Eu tenho me esforçado para isso. (Professora B)

Olha, não cem por cento, mas eu tento trazer bastante. (Professora C)

De aproveitar esse letramento, aproveitar esse contexto que os alunos trazem, né? (OE A)

Então a gente tem que considerar mesmo o que eles trazem de casa. (OE B)

Diante disso, podemos refletir que é bastante relevante que as profissionais tenham a postura de desenvolver uma prática na perspectiva do letramento. Uma vez que a escola está inserida numa sociedade em constante transformação ela é a instituição responsável por oportunizar a seus alunos práticas de letramento, ou seja, condições de uso real da leitura e da escrita com vistas a desenvolver a capacidade de interagir de modo eficiente nas diferentes esferas da sociedade.

Analisando aspectos referentes a formação realizada no desenvolvimento do PNAIC,

com exceção da Professora B, que não participou no ano de 2013, as demais participantes participaram de todos os períodos de formação, ou seja, de 2013 a 2017, as participantes da pesquisa foram unânimes em relatar significativas contribuições recebidas com a participação no programa, independentemente da função exercida. Algumas dificuldades foram apontadas nas respostas dos questionários, como:

As dificuldades eram os tempo que tínhamos que ficar para receber todas as informações trazidas de nossa coordenara local. (Professora A)

Pena que durou pouco tempo e nem todos os profissionais da educação puderam participar, pois penso ser injusto, pois todos somos alfabetizadores. (Professora B)

Dificuldade: Só uma parte dos professores, ou seja, só os alfabetizadores poderem participar. (Professora C)

Já em relação as dificuldades, eram a relutância de alguns profs para se colocar em prática o que se aprende na teoria. (OE A)

As dificuldades, nos últimos módulos, foi a questão do tempo em que se tornou pouco para desenvolver um bom trabalho. (OE B)

Um fator que pode ter reduzido o alcance e a eficácia do programa foi não ter contemplado a participação dos Coordenadores Pedagógicos nas formações e ações nas escolas. Conforme relato da OE A sobre outras localidades, existiam algumas barreiras na execução de tarefas do PNAIC em escolas onde esses profissionais, tão fundamentais dentro do espaço escolar, não participavam da formação do programa. Situações como não passar informações, mediar as atividades, muitas vezes comprometiam a realização de ações.

Tal situação não ocorreu no município de Campos de Júlio porque as duas OEs, quando exerceram esta função, também atuavam como coordenadoras pedagógicas da escola em que havia o maior número de professores alfabetizadores participantes do PNAIC. No período em que o programa foi desenvolvido, houve um redimensionamento escolar, e as turmas de 1º ao 3º Ano do ensino fundamental passaram a ser atendidas em uma única instituição na sede do município (a escola campo da presente pesquisa). Essa condição possibilitou que os encaminhamentos do programa fossem bem direcionados e acompanhados junto aos professores, nas salas de aula.

Mas, considerando que o presente estudo tem como objetivo compreender como a formação de professores pode contribuir (ou não) para a melhoria da prática docente, oportunizando o processo de letramento dos alunos, compreendemos que, diante das vozes das Professoras Alfabetizadoras e das Orientadoras de Estudo do PNAIC, do município de Campos

de Júlio, vemos que a formação foi bastante relevante e significativa na percepção das participantes, a despeito da função que ocuparam no desenvolvimento do programa.

Contudo, observamos falta de profundidade nas falas sobre os conceitos bem como a superficialidade com que apontaram os benefícios alcançados, limitando-se a citar situações e algumas atividades práticas aprendidas no desenvolvimento das formações e trocas de experiências e, ainda, tendo realizado a leitura dos cadernos de estudos, especialmente as Unidades 1, 2 e 3 do Ano I, do PNAIC, podemos inferenciar que as teorias e conhecimentos acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças não alcançaram as professoras alfabetizadoras de maneira eficiente.

Isso pode ter ocorrido diante dos prazos estabelecidos que, de acordo com relatos das participantes, eram sempre muito corridos devido a uma carga horária grande. As formações eram realizadas após o expediente de trabalho, com o agravante de que a maioria das professoras trabalhavam tanto no período matutino quanto no vespertino. Dessa forma, as formações prolongavam sua permanência na escola para além da, já exaustiva, carga de 50 horas semanais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos.
Esta tarefa de cessar é que puxa minhas frases para antes de mim.*
(Manoel de Barros, 2010, p. 325)

A alfabetização é a base do processo educacional, no qual o sujeito passa pelo processo de aquisição da língua escrita e, dessa forma, também amplia suas possibilidades de comunicação e interação. Alfabetizar na perspectiva do letramento se torna importante para que os alunos desenvolvam a capacidade de fazer uso social da língua, estabelecendo interação com a comunidade, emitindo opiniões críticas, interpretando a realidade ao seu redor, sendo apto a contribuir para a melhoria da sociedade.

Nosso propósito nessa pesquisa foi tecer um estudo sobre as contribuições do PNAIC para a formação e prática docente de professoras alfabetizadoras de uma escola do interior de Mato Grosso. O Programa deixava claro a sua intenção de possibilitar a formação do professor e, através de horas de estudo, se propôs a instrumentalizar os profissionais docentes para alfabetizar na perspectiva do letramento.

A alfabetização com vistas ao letramento é importante para que os indivíduos sejam capazes de relacionar a escrita com o cotidiano, estabelecendo uma comunicação da fantasia com a realidade e, conseqüentemente, sejam leitores com opiniões críticas e autônomas. Dessa maneira, constroem-se instrumentos culturais e dá-se sentido ao mundo em que a criança vive. Para as crianças do ensino fundamental, a construção de sentido é muito relevante tanto para o desenvolvimento educacional do aluno como para desenvolvimento psicológico delas.

As escolas, considerando também a que serviu como campo da presente pesquisa, estão sob constante pressão diante das transformações da sociedade. Embora as mudanças sociais têm sido cada vez mais intensas e rápidas, as escolas têm demorado em se modificar. Isso acontece em decorrência da falta de investimentos e de um olhar criterioso para as necessidades da educação nos tempos atuais, mas sem dúvida há que se levar em conta a formação dos professores.

Em uma sociedade cada vez mais conectada e com acesso a conhecimento a partir de um simples toque numa tela ou o acionar de uma tecla, o papel da escola precisa ser repensado. Sua estrutura e organização atuais não se diferenciam muito das escolas do passado.

Como, diante desse cenário, o professor, um dos protagonistas atuantes no espaço escolar, pode desenvolver um trabalho significativo? Acreditamos que um caminho seja procurar fazer uma maior aproximação das possibilidades de aprendizagem com as práticas sociais. O letramento, proposto por Magda Soares, dentre outros, e a inserção na cultura escrita,

defendida por Emília Ferreiro, podem contribuir para que essa aproximação seja possível.

Para isso, algumas mudanças nas práticas pedagógicas são necessárias e envolve, inclusive, uma reflexão sobre a relação professor e aluno. O professor, em uma prática de educação emancipadora, na perspectiva do letramento, torna-se muito mais parceiro do aluno. Deixa de ser transmissor de conhecimento e passa a ser aquele que propicia, que se importa, que incentiva, que media possibilidades de interação social oportunizada pela aquisição e domínio da língua escrita.

Portanto, conhecer a perspectiva do letramento se faz necessário e nesse trabalho procuramos fazer um sucinto levantamento de conceitos e compreensão dos professores sobre o assunto, especificamente no que envolve o processo de alfabetização. O letramento é tido como o processo de desenvolvimento das práticas sociais, ou seja, a capacidade do indivíduo para compreender os fatos que acontecem na sociedade em que vive, bem como no mundo em geral, de formular uma opinião própria e de se posicionar frente aos fatos, concordando ou não, aceitando ou não, deixando-se influenciar ou influenciando.

Acreditamos que o processo educacional em instituições de ensino é muito importante, porém, é preciso considerar as limitações e lacunas da atual conjuntura, em que temos ainda uma educação na qual o acesso tem sido garantido amplamente, mas as práticas ainda são voltadas para poucos.

Ainda é uma realidade as escolas privilegiarem alguns aspectos da linguagem escrita. As variações linguísticas e as diferenças culturais, muitas vezes, não são consideradas, apresentando as atividades e requerendo de todas as crianças a compreensão e uso da linguagem considerada “correta”. Há que se evitar a ruptura dos saberes escolares com os saberes sociais, uma vez que "enquanto *aprende* a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real (SOARES 2006, p 73. Grifos da autora).

Portanto a escola deve se preocupar com a escrita desde as séries iniciais, garantindo o acesso à leitura e escrita a todos, nos primeiros anos de escolarização, sem se limitar aos aspectos da alfabetização. Com as atividades voltadas para o letramento, amplia-se as possibilidades de continuidade e avanço da escolarização dos indivíduos.

Precisamos considerar que, assim como destaca Nóvoa (2017b), é imprescindível construir caminhos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. E, para tanto, é necessário saber como desenvolver a formação docente.

Para o autor, a formação demanda investimento e disposição pessoal que se consolida por meio de um trabalho de reflexão sobre as práticas e de construção permanente de uma

identidade pessoal. Essa disposição precisa ser motivada e oportunizada, principalmente no que tange a formação continuada, que se faz permanente na profissão docente, uma vez que a sociedade está em transformação constante.

Oferecer formação continuada é possibilitar ao professor a oportunidade de refletir sobre sua maneira de pensar sobre suas ações. Considerando que a formação docente deve ser construída dentro da profissão, Nóvoa (2009b) aponta que a interação entre os professores, tendo situações organizadas para troca de experiências com companheiros de jornada profissional, pode dar condições para que, ante as mútuas contribuições, ocorra a (re)construção como profissionais.

Nesse sentido, destaca-se a relevância de se levar em consideração a experiência dos atores da ação docente ao se pensar na sua formação. Refletindo sobre essa possibilidade e olhando para a formação que tem sido oferecida aos professores de Campos de Júlio, percebemos que o programa com maior relevância para os professores das turmas iniciais do Ensino Fundamental foi o PNAIC. Então, optamos por nos ater em reflexão sobre seu desenvolvimento e sobre suas contribuições para os professores alfabetizadores desse município.

Logo, realizamos levantamentos e estudos sobre o PNAIC, esse programa que foi desenvolvido e implementado nos anos de 2012 a 2017, com vistas a capacitar professores alfabetizadores a garantirem a efetiva alfabetização dos alunos até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental.

Dentre algumas considerações do programa, ele aborda que é importante que a alfabetização aconteça com vistas ao letramento. Percebemos que a realidade atual ainda é de um alto índice de pessoas que, por motivos diversos, não avançam no processo de educação formal. Acreditamos que uma formação dos professores que promova discussões para desenvolverem sua prática na perspectiva do letramento pode ser um caminho para sanar esse problema.

O PNAIC se consolidou em formato “cascata”, uma vez que uma pessoa, o Orientador de Estudos, era preparada por meio de formação específica, para promover a formação de professores alfabetizadores nos seus espaços de trabalho, ou seja, na escola.

Mesmo diante do apontamento de Gatti (2009) sobre o formato, que “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” (2009, p.202), pudemos perceber, diante da fala das professoras ao longo do Capítulo III, que o PNAIC trouxe transformações positivas para a

prática docente das professoras participantes da pesquisa.

Uma abordagem importante, apontada pelas professoras participantes da pesquisa, é a vinculação da formação oportunizada pelo PNAIC com o cotidiano escolar. Contudo, mais uma vez, a maior ênfase nas práticas do que na teoria se tornou uma lacuna na formação do programa, uma vez que os cursos de licenciatura em Pedagogia são, de acordo com as entrevistadas, demasiadamente voltados para estudos da área da educação, deixando de abordar, ou o fazendo de modo muito superficial, teorias do desenvolvimento da criança e de questões pertinentes à linguística.

Muitos pedagogos chegam à escola sem saber como proceder diante dos olhares curiosos e inquietos das crianças. O PNAIC fez uma tentativa de suprir essa lacuna deixada pela formação inicial, trazendo vários estudos psicolinguísticos, buscando uma aproximação de estudos teóricos com a prática docente, mas parece que, efetivamente isso não ocorreu.

A construção dos saberes de forma coletiva, a troca de experiências, também foi fator considerado como contribuição recebida com o desenvolvimento do PNAIC na escola. Os momentos de formação criaram condições para maior aproximação dos docentes, o que resultou em enriquecimento dos saberes do grupo.

Contudo, o que se percebeu, de acordo com as vozes (ou do silêncio) das participantes na pesquisa, é que houve pouco avanço no que se refere às questões conceituais, de caráter teórico. Diante disso, entendemos que as mudanças não são significativas.

As professoras passaram a seguir algumas orientações e desenvolver atividades sugeridas pelo PNAIC, como: trabalhar gêneros discursivos, uso de jogos em sala, sequências didáticas, leitura deleite e literatura em sala, além de mudanças na forma de planejamento das aulas e maior interação com outras professoras. Ora, não sendo alcançada a compreensão da teoria, os aspectos práticos tendem a ser mecânicos e as intervenções efetivamente relevantes para que a criança se aproprie língua escrita, e tenha acesso ao letramento, acabam não ocorrendo. Sem a apropriação da teoria não há relevante transformação nas práticas.

Considerando os dados levantados junto aos cinco participantes do PNAIC, nos relatos de suas próprias experiências, podemos perceber que houve efetiva contribuição recebida das formações do programa, no entanto, mais com relação às práticas do que à teoria.

Diante disso, destacamos que a escola é o espaço mais adequado para a formação docente. É nesse espaço que se constrói a identidade do professor, seus saberes e sua prática. É na troca de experiência, é na coletividade, é no cotidiano, é na ação docente que se levantam os instrumentos para o constante desenvolvimento profissional dos professores.

Entretanto, a teoria deve ser o norteador da formação docente para que se alcance

significativa compreensão do processo de aprendizagem. Diante de um material tão rico como os cadernos de formação do PNAIC, seria importante e viável que as escolas pudessem explorar tal material, organizando espaços de formação, mesmo com o fim do programa.

Pensamos que a continuidade de formação se faz necessária. Há que se alcançar avanços significativos quando programas de formação docente deixarem de ser programas de governo. A proposta do PNAIC foi apresentada e o programa desenvolvido nos anos de 2012 a 2016, perdendo força em 2017. Ainda houve uma tentativa de retomada no final de 2018, mas as ações do programa já estavam bastante comprometidas. Atualmente, o PNAIC foi extinguido.

Com os estudos realizados, vemos que o letramento pode ser, e de fato é, um caminho para que se possa favorecer aos alunos, no início do Ensino Fundamental, a compreensão de si dentro de seus espaços sociais por meio da utilização prática do conhecimento adquirido na escola, vislumbrando constantemente novas possibilidades que o mundo escrito pode dar.

Isso posto, pensamos ser fundamental fortalecer a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada. É essencial criar instrumentos que oportunizem a construção da profissionalidade dos professores, oportunizando formação de qualidade e a construção de consciência da importância do seu papel, valorizando e respeitando o saber do professor. Assim, logo estar-se-á contribuindo para que sua prática docente também se baseie em respeito ao sujeito aprendente que chega às suas salas de aula, no caso, a aluno em fase de alfabetização.

Se, por um lado, o PNAIC visou a formação dos alfabetizadores e foi um programa de grande importância, por outro, o contexto pareceu simplificar em demasia a questão da alfabetização no Brasil. Com sua proposta, nos pareceu transferir para os professores, inclusive não incluindo os coordenadores pedagógico no processo de formação, a responsabilidade acerca dos problemas e ineficácia da educação, supondo que a aprendizagem se limita à forma de ensinar do educador.

Consideramos que a formação dos professores, inicial e continuada, é extremamente relevante para a transformação e melhoria da prática docente. Contudo, acreditamos que essa formação precisa ser mais ampla e abrangente. De acordo com Souza (2014), o programa não levou em conta o desenvolvimento cultural dos profissionais envolvidos.

Outro ponto que ficou esquecido e fora da discussão proposta pelo PNAIC, são as questões sociais, deixando sobre a escola a responsabilidade de resolver um problema que é muito mais profundo e envolve o ambiente no qual a criança vive e as oportunidades que suas famílias tenham. Por melhor que o professor alfabetizador prepare sua aula, planeje suas ações e intervenções, se a criança chegar à escola com fome, ou sobrecarregada por algum processo

de violência que sofre, ou vê pessoas próximas a si sofrerem, essa criança não estará pronta nem disposta a aprender.

A alfabetização é, em si, um tema de enorme magnitude e, conseqüentemente, é de grande importância a formação de professores para atuarem nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dada a relevância do assunto e a pertinência, uma vez que ainda há muito em que avançar, nesse campo, na realidade de nosso país, destacamos que esse trabalho não teve a pretensão de esgotar a pesquisa sobre contribuições possíveis de formação que possa ser oportunizada a professores alfabetizadores, mas sim contribuir para a reflexão sobre o assunto, a ser desenvolvido em estudos e pesquisas futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023. **Informação e documentação:** Referências - Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

_____. NBR 6024. **Informação e documentação:** Numeração Progressiva das seções de um documento - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

_____. NBR 6027. **Informação e documentação:** Sumário - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

_____. NBR 6028. **Informação e documentação:** Resumo - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

_____. NBR 10520. **Informação e documentação:** Citações em documentos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, Waldirene Maria. **Projeto veredas: vozes docentes sobre a prática reflexiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)] **constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 2 nov. 2020.

_____. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica: Brasília, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC/SEF. 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na Alfabetização: concepções e princípios.** Unidade 1/Ano 1. Brasília: MEC/SEF. 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Unidade 3/Ano 1. Brasília: MEC/SEF. 2012d.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>. Acesso em: 20 jan. 2020

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Documento orientador das ações de Formação em 2014**. DAGE/SEB/MEC, janeiro, 2014. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014-versao_site.pdf.

_____. Ministério da Educação. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador – PNAIC em ação 2017**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf> Acesso em: 05 out. 2019.

CARRAHER, Terezinha Nunes e REGO, Lúcia Lins Browne. (1981). **O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura**. Cadernos de Pesquisa, 39, 3-10. São Paulo: 1981.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. 7

_____. e TEBEROSKY, Ana, **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Filhos do analfabetismo**: Propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

GATTI, Angelina Bernardete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, Editora UFPR out./dez. 2013.

_____. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 a 1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes>.

unicamp.br>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios** Brasília: UNESCO, 2009

_____. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. UFPR, 2013.

_____. coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____; in: KLEIMAN, Ângela; MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **Alfabetização na história do Brasil**. São Paulo: UNIVESP, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=14NHDHeeyr4>. Acesso em: 30 set. 2020.

_____. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz.; MORAIS, Artur Gomes. **O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender**. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur. **O aprendizado do Sistema de Escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender**. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

- _____. **Professores: imagem do futuro.** Lisboa: Educa, 2009a.
- _____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: _____. *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2009b. p. 25-46.
- _____. **Desafios do Trabalho e formação Docente no Século 21.** 2017a. (1h17m8s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM&t=1028s>>. Acesso em: 23 out. 2018.
- _____. coord. - **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992a.
- _____. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992b. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em 12 out. 2019.
- _____. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017b. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/198053144843> > Acesso em: 08, fev. 2020.**
- _____. **Profissão Professor** IN: NOVOA, A. (org) O passado e o presente dos professores, Porto: Porto Editora, 1996.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento.** Petrópolis: 2ª Ed. Vozes, 1996.
- _____. **Seis Estudos de Psicologia.** Lisboa. D. Quixote, 1977.
- _____. **A representação do mundo na criança.** Rio de Janeiro, Record, 1967.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009
- _____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SOARES, Magda. **Contribuições dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento.** Publicado pelo Canal ALAB – Associação de Linguística do Brasil, 02 set. 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY&t=4721s>> Acesso em: 03 set. 2020.
- _____. **Alfabetização e Letramento.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2.ed., 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. **Entrevista com Magda Becker Soares.** Jornal do Brasil: 26 nov. 2000. Entrevista concedida a Eliane Bardanachvili. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm> >. Acesso em 17 set. 2008.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino**. São Carlos: UFSCar - Cadernos da Pedagogia, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018.

VILELA, Ana Lúcia Nunes da Cunha. (Re)construindo o trabalho do professor alfabetizado: uma proposta de intervenção. 2006. 259 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2006.