



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**O PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA – PNAIC – E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

RUTH ARAÚJO DA CUNHA

MANAUS/AM – 2018.

RUTH ARAÚJO DA CUNHA

**O PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA – PNAIC – E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Amazonas/PPGE/UFAM, como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

MANAUS/AM – 2018

Ficha Catalográfica

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

C972p	<p>Cunha, Ruth Araújo da</p> <p>O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador / Ruth Araújo da Cunha. 2018 123 f.: 31 cm.</p> <p>Orientador: Luiz Carlos Cerquinho de Brito Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.</p> <p>1. Programa PNAIC. 2. Ciclo de Alfabetização. 3. Formação continuada. 4. Prática pedagógica. I. Brito, Luiz Carlos Cerquinho de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p>
-------	--

RUTH ARAÚJO DA CUNHA

O PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA – PNAIC – E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

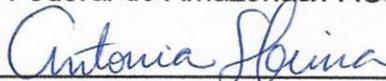
Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Amazonas/PPGE/UFAM, como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED-UFAM



Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED-UFAM



Profa. Dra. Antônia da Silva Lima – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED-UFAM

MANAUS/AM, 30 de maio de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, in memoriam, aos meus pais: Milton e Margarida Cunha, por me educarem no caminho da verdade e nos princípios eternos.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito,
meu salvador, redentor e mantenedor, que esteve comigo em todos os
momentos de criação desse trabalho.

A meus pais, Milton e Margarida Cunha (in memoriam),
que me apresentaram o melhor livro do mundo, a Bíblia, ensinando-me
a andar no caminho da verdade.

Ao meu esposo Nonato Cunha,
que conhece como foi essa caminhada de estudo, porque sempre
esteve ao meu lado, cuidando de mim.

Aos meus irmãos,
que oraram, torceram, incentivaram e celebraram as minhas conquistas.

A toda minha família,
pelo amor, incentivo e apoio em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho Brito,
pela generosidade, paciência e orientações oportunas durante toda a
jornada do curso de mestrado, que contribuíram para o meu crescimento
acadêmico e profissional. Ter sido sua orientanda foi um privilégio.

**À coordenação e a todos os professores do Programa de Pós-
Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do
Amazonas/UFAM.** Foi uma honra tê-los como mestres.

Aos professores
que participaram da **Banca de Qualificação, Prof. Dr. Carlos Rubens
de Souza Costa e Profa. Dra. Antônia Silva Lima,** que dedicaram
tempo e conhecimento a minha pesquisa e apontaram pistas
importantes para a continuidade da investigação.

À Eridalva Rotondano,

Amiga, que durante esses dois anos dividiu comigo os momentos de dificuldades, conhecimentos e superação. Minha maior incentivadora.

Aos colegas de turma,

pelo acolhimento, carinho e apoio no momento da chegada.

A todos os atores (actantes)

que contribuíram com a realização dessa pesquisa, em especial, à gestão e às professoras alfabetizadoras de uma escola urbana do

município de Parintins.

A todos,

o meu muito obrigada!!!

EPÍGRAFE

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem”.

“Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas
inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.

Fernando Pessoa

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores. O interesse inicial pela pesquisa se deu devido às minhas experiências profissionais com Ciclo de Alfabetização e com o objeto de estudo, pois atuei como formadora do programa PNAIC nos anos 2013, 2014 e 2015. O aporte teórico se baseia em diversos especialistas da área da educação, da alfabetização e do letramento, que são subjacentes ao programa PNAIC, tais como: Emília Ferreiro, Magda Soares, Arthur Morais, Mikhail Bakhtin, Francisco Imbernón, José G. Sacristán, a fim de articular os conhecimentos empíricos com o conhecimento científico. Buscamos situar a alfabetização como problema na ordem da organização do trabalho escolar, o que é proposto objetivamente pelo programa PNAIC. Para tanto, definimos três objetivos específicos: caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da proposta pedagógica do PNAIC; descrever e analisar o processo e as mediações do trabalho pedagógico do Ciclo de Alfabetização a partir da perspectiva do letramento e analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do trabalho escolar, tendo como referência a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento para o Ciclo de Alfabetização. Para alcançar os objetivos propostos, organizamos a trilha metodológica com base nas técnicas da entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental, tendo como local de pesquisa as turmas do Ciclo de Alfabetização de uma escola urbana do município de Parintins/AM. O trabalho foi organizado em três capítulos, sendo que o primeiro dimensionará a base de fundamentação do programa PNAIC, abordando as concepções teóricas que sustentam esse programa e destacando também a relação entre prática pedagógica e concepção de ensino e aprendizagem proposta pelo programa PNAIC. No segundo capítulo, evidenciamos as especificidades e avanços do programa PNAIC, no contexto histórico da formação de professores alfabetizadores, estabelecendo relação com os outros programas de formação de professores da educação básica, que antecederam o programa PNAIC, como PRALER e Pró-letramento. O terceiro capítulo traz como vertente a pesquisa de campo realizada em uma escola urbana do município de Parintins. Primeiramente, explicitaremos as características da escola e dos sujeitos da pesquisa, a rotina das turmas do Ciclo de alfabetização, a organização do espaço e do tempo pedagógico nessa fase escolar. A pesquisa revela que a proposta metodológica do programa PNAIC, desenvolvida durante as formações continuadas, incidiu diretamente nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, pois elementos da proposta foram incorporados na rotina das professoras com as turmas de alfabetização. Verificou-se ser viável, na prática pedagógica, as ideias e o uso dos recursos propostos pelo programa PNAIC. Mas vale ressaltar que as implicações do programa PNAIC ainda não alteraram, efetivamente, a organização do processo pedagógico da escola e das secretarias de educação, sendo necessário refletir e discutir sobre a proposta do programa PNAIC como a principal política pública para o Ciclo de Alfabetização.

Palavras-chave: Programa PNAIC; Ciclo de Alfabetização; Formação Continuada; Prática pedagógica.

Abstract

The main objective of this work is to analyze the PNAIC program and its implications for the organization of the pedagogical process of the Literacy Cycle, starting from the continuing formation of literacy teachers. The initial interest in the research was due to my professional experiences with the Literacy Cycle and with the object of study, as I acted as a PNAIC program teacher in the years 2013, 2014 and 2015. The theoretical contribution is based on several experts in the area of education, literacy and literacy, which underlie the PNAIC program, such as Emília Ferreiro, Magda Soares, Arthur Morais, Mikhail Bakhtin, Francisco Imbernón, José G. Sacristán, in order to articulate empirical knowledge with scientific knowledge. We seek to place literacy as a problem in the order of schoolwork organization, which is objectively proposed by the PNAIC program. Therefore, we defined three specific objectives: characterize the literacy and literacy conceptions of the literacy teacher, considering their formative course and the bases of the pedagogical proposal of the PNAIC; to describe and analyze the process and mediations of the pedagogical work of the Literacy Cycle from the literacy perspective and to analyze the implications of the PNAIC program for the organization of school work, with reference to the literacy proposal from the literacy perspective for the Cycle of Literacy. In order to reach the proposed objectives, we organized the methodological trail based on the techniques of semi-structured interview, participant observation and documentary analysis, having as a research site the classes of the Literacy Cycle of an urban school in the municipality of Parintins / AM. The work was organized in three chapters. The first one will assess the basis for the PNAIC program, focusing on the theoretical conceptions that support this program and also highlighting the relationship between pedagogical practice and the teaching and learning conception proposed by the PNAIC program. In the second chapter, we highlight the specificities and advances of the PNAIC program, in the historical context of the formation of literacy teachers, establishing a relationship with the other basic teacher education programs that preceded the PNAIC program, such as PRALER and Pró-literamento. The third chapter includes the field research carried out in an urban school in the municipality of Parintins. Firstly, we will explain the characteristics of the school and the subjects of the research, the routine of the classes of the Literacy Cycle, the organization of space and pedagogical time in this school phase. The research reveals that the methodological proposal of the PNAIC program, developed during the continuous training, focused directly on the pedagogical practices of literacy teachers, because elements of the proposal were incorporated into the routine of the teachers with the literacy classes. The ideas and use of the resources proposed by the PNAIC program were found to be viable in pedagogical practice. However, it is worth noting that the implications of the PNAIC program have not yet effectively altered the organization of the pedagogical process of the school and the education secretariats, and it is necessary to reflect and discuss the PNAIC proposal as the main public policy for the Literacy Cycle.

Key words: PNAIC Program; Literacy Cycle; Continuing Education; Pedagogical practice.

Lista de Abreviaturas e Siglas

- AAE** – Atendimento Educacional Especializado;
- ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização;
- AVA** – Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- CEFORT** – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino;
- CF** – Constituição Federal;
- CNE** – Conselho Nacional de Educação;
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais;
- EF** – Ensino Fundamental;
- FNDE** – Fundo de Desenvolvimento da Educação;
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- IES** – Instituição de Ensino Superior;
- IFES** – Institutos Federais de Educação;
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais;
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- MEC** – Ministério da Educação;
- OE** – Orientadores de Estudo;
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação;
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais;
- PNAIC** – Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- PNE** – Plano Nacional de Educação;
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático;
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação;
- PROFA** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores;
- PRALER** – Programa de Apoio à Leitura e à Escrita;
- PRÓ-LETRAMENTO** – Programa de Formação Continuada Docente para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental;
- SEA** – Sistema de Escrita Alfabético;
- SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino;
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação;
- SIMEC/SISPACTO** – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle;
- UFAM** – Universidade Federal do Amazonas;

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
NA TRILHA DA PESQUISA: METODOLOGIA, CONTEXTOS, PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTOS DOS DADOS	19
Fases da pesquisa	20
Universo da pesquisa	22
As técnicas de pesquisa	23
CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZANDO A BASE DE FUNDAMENTAÇÃO DO PROGRAMA PNAIC	26
1.1 O ciclo de alfabetização e o programa PNAIC	35
1.2 O programa PNAIC e a prática pedagógica	44
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ELEMENTOS HISTÓRICOS	48
2.1 Revisitando a história de formação do professor alfabetizador	48
2.2 A formação continuada de professores alfabetizadores	50
2.3 Os programas de formação de professores alfabetizadores	52
2.4 Caracterização do programa PNAIC	55
2.5 Os principais atores do processo formativo do PNAIC	58
2.6 Os conteúdos programáticos das formações continuadas do PNAIC	60
2.7 Os princípios da formação continuada do PNAIC	62
2.8 A implementação do processo formativo do programa PNAIC no estado do Amazonas	64
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO PEDAGÓGICO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES DO PNAIC EM DISCUSSÃO	69
3.1 A organização do processo pedagógico do ciclo de alfabetização	69
3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos	71
3.3. As rotinas no ciclo de alfabetização	72
3.3.1 A rotina da turma do 1º ano	73
3.3.2 A rotina da turma do 2º ano	78
3.3.3 A rotina da turma do 3º ano	82
3.4 Discurso e práticas pedagógicas de alfabetização	84
3.5 Relações entre o programa PNAIC, a proposta curricular e a gestão escolar	104
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
5. REFERÊNCIAS	112
6. Apêndices	117
7. Anexos	119

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco central analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização em uma escola municipal do município de Parintins/AM. Esse objetivo abrange questões pertinentes à política pública de formação de professores, concepção de alfabetização e letramento, a prática pedagógica de sala de aula das turmas de alfabetização e a organização das redes de ensino para o desenvolvimento do programa.

A pesquisa aborda o programa PNAIC, instituído em 04 de julho de 2012, aprovado pela Portaria Ministerial 867/2012, com os objetivos de reafirmar e ampliar o Compromisso de Todos pela Educação, sendo este um compromisso formal assumido pelos entes governamentais (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), visando a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O programa PNAIC apresentou novidades tanto conceituais quanto organizacionais para a alfabetização, incidindo tanto sobre a perspectiva do letramento, que devemos explicitar neste estudo, quanto ao tempo destinado para a alfabetização das crianças brasileiras, passando de um ano letivo para três anos letivos, atendendo a faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) está estruturado em quatro eixos fundamentais: 1. Formação continuada de professores alfabetizadores; 2. Materiais didáticos e pedagógicos; 3. Avaliações (Processual, Provinha Brasil e ANA) e 4. Gestão, controle social e mobilização e comunicação.

O programa PNAIC tem, como eixo fundamental, a formação continuada de professores, tomando esta formação como base para a inovação pedagógica, didática e de organização do trabalho escolar. Para efetivar as propostas, o PNAIC trabalha com a perspectiva da formação voltada para a intervenção pedagógica, envolvendo novas abordagens curriculares, materiais didáticos como jogos, centrados na perspectiva de alfabetizar letrando.

No estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), foi a Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por organizar e executar o primeiro eixo de

atuação do PNAIC, a formação continuada, em articulação com as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios. A Universidade organizou momentos de planejamento das ações, realizou estudo dos temas dos cadernos de formação e concepções inerentes ao Ciclo de Alfabetização, elaborou materiais e desenvolveu a sala de ambiente virtual para o monitoramento da aprendizagem.

Nos anos de formação do PNAIC (2013-2014-2015), pude atuar como formadora da IES, desenvolvendo formação com os orientadores de estudo dos municípios de Maués e Parintins/AM.

Nesses momentos de formação continuada, os OE relatavam que o PNAIC estava mudando de forma significativa as práticas dos professores alfabetizadores em seus municípios, enfatizando que os professores alfabetizadores gostaram do programa e que era possível vislumbrar melhoria na qualidade do processo educativo com as crianças do Ciclo de Alfabetização. Essas falas instigaram minha curiosidade em saber o alcance e o efeito da formação do PNAIC na vida dos professores alfabetizadores e como sua prática pedagógica estava organizada para atender os Direitos de Aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos de idade.

Na ocasião, como formadora do PNAIC, tive a oportunidade de visitar os municípios de Maués e Parintins. Durante as visitas, constatamos que a implantação do programa estava sendo realizada satisfatoriamente. Apesar de algumas dificuldades logísticas e gerenciais, o programa teve uma boa aceitação por parte dos professores alfabetizadores e as formações estavam acontecendo de forma exitosa.

As vivências como formadora do programa PNAIC, como professora alfabetizadora e como coordenadora pedagógica de escolas públicas nos direcionaram a pesquisar e a analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como enfoque a alfabetização na perspectiva do letramento. Entendo a necessidade de explicitar na pesquisa o que seja essa perspectiva e como ela se desdobra nos processos metodológicos de orientação dos professores e, principalmente, na abordagem pedagógica diretamente na sala de aula com as crianças.

No decorrer da pesquisa, verificamos que esse objeto de pesquisa estava sendo deslocado, ficando em segundo plano, porque notamos que as implicações atingiram diretamente o processo formativo e a prática pedagógica do professor

alfabetizador e que apresentava fragilidades em sua implementação na rede de ensino das Secretarias de Educação.

Com isso, a pesquisa aborda as implicações do programa PNAIC na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador e sinaliza a fragilidade das redes de ensino municipal na implementação dos programas federais.

O aporte teórico foram os cadernos de formação do programa PNAIC, que abordam os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Arthur Morais sobre o processo de alfabetização e os níveis de escrita alfabética; Magda Soares sobre as práticas sociais da leitura e da escrita (letramento), trazendo as contribuições de Bakhtin sobre o uso da linguagem e seus contextos e de Schneuwly e Dolz sobre os gêneros orais e escritos no processo de alfabetização.

No sentido de configurar o campo discursivo da alfabetização e do letramento, buscamos também apoio nos estudos de Jean Foucambert sobre a leitura nos anos iniciais, a questão social da alfabetização trazida por Jenny Cook-Gumperz, Leda Tfouni e Ângela Kleiman. Quando falamos da história da alfabetização no Brasil, tomamos por referência as pesquisas de Maria do Rosário Longo Mortatti.

Com relação à formação de professores, utilizamos como referência as pesquisas de Francisco Imbernón e Jacques de Lima Ferreiro, além de discutir sobre a prática pedagógica de sala de aula com base nas definições dos autores Antoni Zabala e José Gimeno Sacristán.

Partindo do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da proposta pedagógica do PNAIC;
2. Descrever e analisar o processo e as mediações do trabalho pedagógico do Ciclo de Alfabetização a partir da perspectiva do letramento;
3. Analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do trabalho escolar, tendo como referência a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento para o Ciclo de Alfabetização.

A definição dos objetivos foi baseada nos questionamentos sobre o tema e na busca por respostas ao objeto investigado.

A partir da realidade constatada na pesquisa e com base nos objetivos e nos pressupostos conceituais sobre os temas, dividimos nosso trabalho em três momentos, que foram organizados em três capítulos.

O primeiro capítulo tem como objetivo dimensionar a base de fundamentação do programa PNAIC. Nele, abordamos as concepções teóricas que sustentam o programa, que são referendadas principalmente pelos estudos dos autores Magda Soares, Emília Ferreiro e Arthur Morais, apresentados nos cadernos de formação do programa PNAIC. Discutimos os processos de alfabetização e letramento, na perspectiva social da prática de leitura e de escrita, destacando que a implantação do Ciclo de alfabetização visa a garantir os direitos de aprendizagem das crianças na faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

No segundo capítulo, evidenciamos as especificidades e avanços do programa PNAIC no contexto histórico da formação de professores alfabetizadores: estabelecendo relação com os outros programas de formação de professores que antecederam o programa PNAIC, como PRALER e Pró-letramento, programas voltados para formação continuada dos professores da educação básica; configurando a estrutura de formação, os conteúdos programáticos, carga horária, atores envolvidos no processo formativo, princípios que fundamentam as formações do PNAIC; explicando como se deu a implementação do processo formativo do programa PNAIC no estado do Amazonas, por meio da parceria da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com as secretarias de educação (SEDUC e SEMED); e, por fim, dando ênfase na formação continuada como um dos meios para a profissionalização docente.

No terceiro capítulo, buscamos refletir sobre “os achados” da pesquisa de campo realizada em uma escola urbana do município de Parintins, tratando de dimensionar as implicações do PNAIC na prática pedagógica efetiva. Primeiramente, explicitaremos as características da escola e os sujeitos da pesquisa, a rotina das turmas do Ciclo de alfabetização, a organização dos aspectos físicos e pedagógicos, tendo como cerne da pesquisa a análise e a discussão das implicações do programa PNAIC na formação e prática pedagógica do professor alfabetizador.

As questões norteadoras foram organizadas em três unidades de análise: 1) características do processo formativo do professor alfabetizador e percepção do sujeito, com o objetivo de caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da

proposta pedagógica do PNAIC; 2) concepção e aprendizagem de conhecimento, a fim de identificar o conhecimento das professoras alfabetizadoras com relação à concepção de alfabetização e letramento e se o processo formativo do programa PNAIC contribuiu para ampliar seus entendimentos sobre os temas e 3) prática pedagógica e sua relação com o programa PNAIC.

Finalizamos, colocando em discussão as questões relativas às mediações das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetizar crianças do Ciclo de Alfabetização e às implicações do programa PNAIC na prática pedagógica das turmas de alfabetização. Enfatizamos a formação continuada como elemento inovador das práticas de alfabetização bem como os processos de alfabetização e letramento como independentes e indissociáveis.

Na trilha da pesquisa: metodologia, contextos, procedimentos de coleta e tratamentos dos dados

Desde início de nosso envolvimento com as formações do PNAIC, estivemos atentas às questões de como acontece o processo de alfabetização e de Letramento das crianças de 6 a 8 anos de idade, como o professor alfabetizador desenvolvia na prática o ensino do Sistema de Escrita alfabética (SEA) e como a criança se apropria e utiliza essa ferramenta em seu dia a dia.

Após o ingresso no curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFAM, sentimos o interesse em conhecer melhor esse processo de ensino. Para isso, definimos como foco da pesquisa as implicações do programa PNAIC para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização.

Para melhor definir o local da pesquisa e os sujeitos que fariam parte da investigação, foi necessário fazer uma visita exploratória ao município de Parintins, local escolhido por nós para a realização do estudo.

A visita teve como objetivo o conhecimento do local, verificar como seria a aceitação da pesquisa por parte da Secretaria Municipal de Educação e visitar algumas escolas para ver qual atenderia os critérios de inclusão estabelecidos, inicialmente, para a realização da pesquisa.

Na visita, realizamos a pré-testagem dos instrumentos de coleta de dados, o roteiro da entrevista. A pré-testagem foi realizada com um grupo de cinco professores alfabetizadores de uma escola da zona rural que tinham participado das formações do PNAIC.

Por meio dessa visita inicial ao município, mudamos nossa ideia original de realizar a pesquisa em duas escolas municipais, uma urbana e uma rural, pois percebemos que a logística, o custo financeiro e o desgaste físico seriam elevados. Decidimos, então, que seria mais viável realizarmos em apenas uma escola municipal da zona urbana.

Outra constatação importante foi o interesse da Secretaria Municipal de Educação pela pesquisa, que manifestou apoio para a operacionalização da mesma. A Secretaria de Educação Municipal demonstrou satisfação ao saber do nosso interesse em realizar a pesquisa numa escola do município de Parintins.

Tivemos oportunidade de conversar com o Prefeito de Parintins sobre a pesquisa e o mesmo ressaltou a importância desse tipo de pesquisa para o desenvolvimento da educação no município.

Sendo assim, a partir das falas dos professores alfabetizadores, foi possível entender melhor a importância do objeto da pesquisa, os objetivos, redimensionar algumas questões norteadoras, organizar o roteiro da observação, ou seja, traçar com mais qualidade o caminho metodológico da pesquisa.

Portanto, a visita exploratória possibilitou-nos vislumbrar os principais eixos do estudo (alfabetização, letramento, prática pedagógica e organização escolar) e perceber que, além da participação dos professores alfabetizadores, seria necessária a participação do gestor e do pedagogo da escola, pois analisaríamos a organização do trabalho pedagógico da escola a ser investigada.

No caminhar metodológico da pesquisa, nos amparamos na abordagem qualitativa, pertencente ao campo das ciências sociais e humanas. Para BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 49), a pesquisa qualitativa considera que “[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objeto de estudo”.

Na investigação qualitativa, o pesquisador se envolve com os fenômenos sociais, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (MINAYO, 2015, p. 21).

Fases da pesquisa

Daí a importância da pesquisa qualitativa, pois a mesma garante uma sistematização metodológica que, segundo Minayo (2015), é organizada em três etapas principais:

1. Fase exploratória da pesquisa;
2. Fase de Trabalho de campo; e
3. Fase de Análise e tratamento do material empírico e documental.

Na etapa exploratória da pesquisa: procedemos a reformulação e elaboração do projeto, definimos os procedimentos metodológicos e as técnicas de pesquisa que atenderiam ao objeto a ser investigado, criamos os instrumentos operacionais para o trabalho de campo. A elaboração dos instrumentos está

totalmente vinculada à ação de exploração propriamente dita, o que ocorre tanto pelas experiências e abordagens iniciais como das atividades mais sistemáticas com o campo e os sujeitos pesquisados. Significa dizer que os instrumentos estão relacionados às questões que são tratadas e investigadas, como na etapa piloto, em que realizamos visita preliminar às escolas e aos professores, gestor e pedagoga, definidos como os sujeitos desta pesquisa. A visita ao campo empírico se vincula diretamente ao momento de definição e delimitação das questões e do objeto da pesquisa.

Para Minayo (2004, p. 89),

A fase exploratória é tão importante que ela em si pode ser considerada uma pesquisa exploratória. Compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação de problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo.

Fase de trabalho de campo: o centro da pesquisa qualitativa é quando o pesquisador interage com os sujeitos pesquisados. É nesse momento que o pesquisador combina os aspectos teóricos com os aspectos operacionais, por meio da vivência no espaço empírico da pesquisa, da aplicabilidade dos instrumentos de coletas de dados e da reflexão sobre os conceitos.

Esse momento é único, quando desbravamos uma nova realidade educacional, quando o pesquisador sai da zona de conforto e vai em busca de novas experiências. É quando acontece a interação entre pesquisador, sujeito e objeto.

A fase da análise ou tratamento do material: essa fase foi o momento no qual os dados obtidos a partir das técnicas de pesquisa, entrevistas e da observação sistemática foram analisados com rigor, interpretados e categorizados. Minayo (2015, p. 27), define como um “conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto”.

De posse dos dados de campo e/ou das transcrições das entrevistas, realizamos minuciosa discussão sobre o conteúdo dos relatos, ou seja, análise do conteúdo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria

compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

A autora Bardin (2011, p. 42) colabora com os autores americanos quando afirma que a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Durante a análise de conteúdo, os resultados foram organizados por unidades temáticas e categorias de análise, associados à fundamentação teórica da pesquisa. Foi um estudo sobre o percebido e a reflexão do que se viveu (experimentou, pensou), tudo relacionado com o objeto de pesquisa e à luz dos pressupostos teóricos.

A experiência mostra que a fase de análise dos dados tem um grau elevado de complexidade, pois exige domínio do processo de análise, minuciosa atenção aos registros e cuidadosa interpretação dos dados por parte do pesquisador. Nessa fase, a percepção é aflorada, são momentos de concentração e dedicação.

Universo da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada no município de Parintins/AM. A escolha do município se deu devido à necessidade de conhecer o impacto da formação do PNAIC na prática educativa dos professores alfabetizadores de uma região tipicamente amazônica, com suas adversidades e contradições e também pela minha experiência de formadora do programa com os orientadores de estudo desse município.

Delimitamos o campo investigativo, escolhendo uma (1) escola da zona urbana, pertencente à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essa escola municipal funciona desde 2003, atende o nível de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, no turno matutino e vespertino, possui 10 salas de aula e tem 08 professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), sendo escolhidas apenas 03 professoras alfabetizadoras para participarem da pesquisa, obedecendo aos critérios pré-estabelecidos:

1. critérios de inclusão: professores alfabetizadores de ambos os sexos, que tenham participado das formações do PNAIC durante os três anos ofertados (2013, 2014 e 2015) e que estejam atuando no Ciclo de Alfabetização (1º ano, 2º ano ou 3º ano); e
2. critérios de exclusão: professores que estejam atuando no Ciclo de Alfabetização, mas que não participaram dos três anos de formação ofertados pelo programa PNAIC, professores que participaram dos três anos de formação do programa PNAIC, mas que não estão atuando no Ciclo de Alfabetização e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam no 4º e 5º ano.

As técnicas de pesquisa

Utilizamos como técnicas para a coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação sistemática participante.

A entrevista semiestruturada – feita com base em um roteiro com questões norteadoras. As questões foram formuladas com o intuito de apreender conhecimentos sobre o objeto em estudo. As questões eram: Quais concepções de alfabetização e letramento estão presentes nos discursos dos professores? Houve alterações na sua compreensão sobre alfabetização e letramento, após o processo formativo do PNAIC? Como o professor alfabetizador organiza o trabalho pedagógico e faz suas mediações no Ciclo de Alfabetização? Quais as implicações do PNAIC na organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização?

Como afirma Marconi e Lakatos (2010, p. 178),

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou tratamento de um problema social.

As entrevistas foram aplicadas em uma amostra aleatória simples de 03 (três) professores alfabetizadores municipais, em uma escola da zona urbana do município pesquisado, utilizando como critério de inclusão: professores alfabetizadores de ambos os sexos, que tinham participado das formações do

PNAIC durante os três anos ofertados (2013, 2014 e 2015) e que continuam atuando no Ciclo de Alfabetização. Por conseguinte, os critérios de exclusão: professores que estavam atuando no Ciclo de Alfabetização, mas que não concluíram/participaram dos três anos de formação exigidos pelo programa PNAIC; professores que participaram dos três anos de formação do programa PNAIC, mas que não estão atuando no Ciclo de Alfabetização; professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam no 4º e 5º ano.

As entrevistas foram realizadas de forma individualizada, no próprio espaço escolar, em ambiente organizado e tranquilo, com duração média de 30 minutos, com registro escrito e gravado em áudio, autorizado. O momento da entrevista foi enriquecedor, pois mantivemos um diálogo dinâmico, buscamos fugir do papel de coletores de dados e assumimos a comunicação em seu sentido pleno, criando uma ponte de respeito entre entrevistador e entrevistados.

Além do professor alfabetizador, foram entrevistados 01 (um) diretor escolar e 01 (um) coordenador pedagógico, com o objetivo de analisarmos as implicações do PNAIC na organização do trabalho da escola.

Após cada entrevista, a pesquisadora, fez um breve relato (nota de campo) sobre as reações dos entrevistados. Essas anotações foram consideradas no momento do tratamento dos dados.

A observação sistemática participante é outra técnica que foi utilizada com a finalidade de compreender a realidade investigada. Durante a observação, o observador interage de certo modo com o grupo pesquisado, como afirmam Bogdan & Biklen (1994, p. 68):

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. [...]. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

Dessa forma, cabe ao pesquisador uma tarefa planejada de leitura do contexto e das condições encontradas, para depois fazer a transposição dos saberes, com rigor científico, visando assim a aproximação do conhecimento científico com a realidade investigada.

Conforme Gil (1994), durante a observação, o pesquisador deve ter bem clara a finalidade do momento, o que deve ser observado, registrar os fatos ocorridos e não intervir na realidade investigada. Para isso, utilizaremos um roteiro de observação que orientará o olhar do pesquisador.

O levantamento de dados e análise documental: a pesquisa de campo é subsidiada pela pesquisa de documentos oficiais internos e externos ao contexto escolar. Em nosso estudo, foi necessário analisarmos documentos, como o planejamento do professor, a proposta curricular, os instrumentos de avaliação, entre outros, para entendermos a organização do Ciclo de Alfabetização.

Conforme afirma Gil (1994, p. 158), os documentos são importantes, pois “[...] as fontes de “papel”, muitas vezes, são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos [...], sem contar que em muitos casos só se torna possível à investigação social a partir de documentos”.

Podemos considerar que a trilha metodológica, juntamente com o aporte teórico, é a espinha dorsal de toda pesquisa e garante a sistematização dos dados, trazendo à tona os resultados.

Nessa perspectiva, foi possível ampliar nossos conhecimentos teórico e prático sobre as políticas públicas educacionais e os processos de alfabetização e letramento e reconhecer a importância dos processos formativos para o desenvolvimento da profissão do professor alfabetizador. Sendo assim, destacamos que o problema do analfabetismo e da alfabetização ultrapassa os governos, devendo se constituir como preocupação principal dos entes federados.

CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZANDO A BASE DE FUNDAMENTAÇÃO DO PROGRAMA PNAIC

Neste capítulo, o objetivo é dimensionar a base de fundamentação do programa PNAIC. Nele, abordamos as concepções teóricas que sustentam o programa, que são referendadas principalmente pelos estudos das autoras Magda Soares, Emília Ferreiro e Arthur Morais, apresentados nos cadernos de formação do programa PNAIC. Discutimos os processos de alfabetização e letramento, na perspectiva social da prática de leitura e de escrita, destacando que a implantação do Ciclo de alfabetização visa a garantir os direitos de aprendizagem das crianças na faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

Ao analisarmos os documentos norteadores do programa PNAIC, cadernos de formação e as publicações pertinentes ao programa, foi possível conhecer as ideias e concepções sobre os processos de alfabetização e letramento, planejamento e organização do trabalho pedagógico para o ciclo de alfabetização e sobre os direitos de aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos de idade.

A finalidade do programa PNAIC é “[...] de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o PNAIC”. (BRASIL. Caderno de Apresentação, Ano 1, 2013, p. 27).

Uma das bases de fundamentação do programa PNAIC sobre o processo de alfabetização e letramento de crianças é definida no caderno de Apresentação do programa.

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. (BRASIL. Caderno de Apresentação Ano 3. 2015, p. 21).

A proposta teórica do programa “concebe como que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos”. (BRASIL. Caderno de Apresentação Ano 3, 2015, p. 19).

O programa PNAIC defende a existência de um movimento constante entre alfabetizar e letrar, considerando-os como processos distintos, mas inseparáveis. Distintos porque na ação alfabetizadora, o professor prioriza em suas mediações pedagógicas a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com foco nas relações grafofônicas e nas peculiaridades da língua escrita, como o código escrito. Como afirma Morais (2012, p. 20), no processo de alfabetização, o professor alfabetizador desenvolve atividades com ênfase nas propriedades do SEA: ampliação do vocabulário da criança, os formatos fixos das letras, as letras representam o segmento sonoro, etc.

No que tange ao letrar, a apropriação do SEA é apenas um dos elementos que influencia o desenvolvimento social das linguagens escrita e falada. No letramento, a preocupação maior do professor alfabetizador é com as práticas sociais dessas linguagens, que significados e sentidos são atribuídos pela criança ao se relacionar com as letras, sons, informações e textos. As ações pedagógicas se voltam para o desenvolvimento da criança como ser social, considerando suas experiências e a convivência social.

Portanto, no processo de alfabetizar e letrar, a criança precisa ter acesso aos bens socialmente construídos, tendo oportunidades de criar e recriar suas hipóteses sobre o SEA e seu uso social.

A proposta de alfabetizar letrando, subjacente ao programa, encontra fundamentação teórica nas discussões da pesquisadora Magda Soares (2000, p.1), que distingue esses dois processos, afirmando que “[...] se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada”. Assim como Maria do Rosário Mortatti reforça também essa ideia de que os processos de alfabetização e letramento são distintos e indissociáveis, quando considera que,

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para o Letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situação tanto escolar quanto não escolar. (MORTATTI, 2004, p. 11).

Então, dizemos que um indivíduo é **alfabetizado** e **letrado** quando conhece o código, consegue usá-lo para decodificar e codificar e vai além: sabe fazer frente às demandas sociais da leitura e da escrita, porque ultrapassa os limites da decodificação e da codificação, sendo capaz de manejar a língua em seu contexto social e organizando discursos próprios, a fim de ser entendido e entender seu interlocutor.

O programa também tem como referência teórica os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Sobre essa complexidade do processo de alfabetizar crianças, identificaram caminhos cognitivos prováveis percorridos pela criança para se alcançar a compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a função desse sistema notacional e destacaram que “[...] a criança é o ponto de partida de toda aprendizagem” (p. 32).

Para a teoria da psicogênese, a criança passa por níveis de apropriação do SEA, que são estruturais: **Nível 1 – Pré-silábico** (a criança não estabelece elo entre fala e escrita); **Nível 2 – Intermediário Silábico** (a criança começa a ter consciência de que existe alguma relação entre fala e escrita); **Nível 3 – Hipótese Silábica** (a criança tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras); **Nível 4 – Silábico-Alfabético** (a criança consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável) e **Nível 5 – Hipótese Alfabética** (a criança compreende o modo de construção do código da escrita).

O desafio para o professor alfabetizador é, após a identificação das hipóteses de escrita de cada estudante, escolher, selecionar e diversificar as atividades de acordo com cada nível de aprendizagem das crianças. E, de posse dos registros de aprendizagem de cada estudante, realizar a intervenção pedagógica que garanta o melhor desenvolvimento do estudante. O professor alfabetizador deve manter uma sequência de práticas pedagógicas em sala de aula que favoreçam o avanço de cada criança para o próximo nível de leitura e escrita.

É primordial realizar atividade com foco no Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Conforme evidenciado na proposta do programa PNAIC e subjacente aos estudos de Arthur Morais (p.10, 2012), o SEA possui propriedades que serão apreendidas pelas crianças durante a realização dessas atividades, as propriedades são: 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 assumam 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. Considera-se, também, nesse processo, as atividades com foco nas práticas sociocomunicativas, por meio das atividades de roda de história e conversa, leitura em voz alta e o professor alfabetizador como escriba.

A proposta do programa sinaliza que o processo de ensinar a ler e escrever da criança pode começar pela escrita de seu nome, por listas de itens do cotidiano do estudante, pelo acesso aos diferentes textos que atendam os diferentes eixos da Linguagem (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística) e pela relação do que se escreve com o que se vive.

Os fundamentos do programa sustentam a ideia de que devemos entender o processo de alfabetização pela perspectiva da criança que aprende, não pelo método que lhe é empregado. Para Ferreiro (1999), a criança é um sujeito ativo que “[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)”. (FERREIRO, 1999, p. 32).

No processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança deve ter contato e utilizar os diversos códigos da língua escrita: números, sinais de pontuação e diferentes produções textuais, para interpretá-los e assimilá-los conforme “[...] os

esquemas assimiladores à sua disposição”, tornando assim o objeto algo significativo para ela.

A alfabetização, como afirma Magda Soares (2016), tem natureza complexa e multifacetada. Assim, quando falamos de alfabetização, não estamos nos referindo apenas a uma habilidade a ser desenvolvida pelo sujeito, mas estamos pensando em um conjunto de habilidades que se caracterizam como complexas e múltiplas. Para entendermos este conceito, precisamos considerar sua natureza complexa e os condicionantes sociais e políticos, pois:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2016, p. 18).

Para Soares (2016, p. 96), método de alfabetização é definido como “[...] a soma de ações baseadas em um conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguística, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica”.

Atualmente, a alfabetização escolar passa por uma mudança de paradigma conceitual, que influencia diretamente no como ensinar, ou seja, muda-se o conceito de alfabetizar, muda-se o método de alfabetização.

Antes do programa PNAIC, a ideia de alfabetizar letrando já estava presente no cenário educacional brasileiro, pois a teoria da psicogênese e a abordagem sociointeracionista foram introduzidas desde a década de 80, por meio de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Mas, com a implementação da proposta do PNAIC, são criados mecanismos de efetivação dessa concepção, por meio de processos formativos com o professor alfabetizador e com a disponibilidade de recursos metodológicos e pedagógicos, chegando até às práticas de sala de aula do Ciclo de Alfabetização.

Os estudos de Magda Soares (2016, p. 89) afirmam:

É que a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita, em aspectos fundamentais: a

criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziram a aquisição da língua escrita - concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento.

A mudança conceitual de como a criança aprende indica que devem ocorrer também mudanças nos métodos, na organização da prática pedagógica e da própria organização escolar: no conteúdo, no fazer docente, nas ações de aprendizagem, na gestão do processo pedagógico – envolvendo coordenações na escola e nos sistemas de ensino – e nas estruturas das formações do professor alfabetizador.

Com a implementação do programa PNAIC, a partir do ano de 2013, os sistemas de ensino deveriam passar por várias modificações. Deveriam rever seus conceitos com relação aos processos de ensinar e aprender, refletir sobre as concepções de ensino e de aprendizagem que norteiam as práticas e a organização das atividades escolares e quais recursos didáticos favorecem a compreensão de determinados conceitos escolares e a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Era preciso se adequar às novas exigências conceituais e metodológicas de alfabetização de crianças na faixa etária de 6 a 8 anos de idade. As escolas começariam a organizar seus planejamentos e suas ações pedagógicas com base nos direitos de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização.

Os professores alfabetizadores deveriam transformar suas salas de aula em ambiente alfabetizador, que propiciasse a aprendizagem de todos. Além disso, era necessário, entender a diferença entre progressão continuada e aprovação automática dos estudantes, pois, na “aprovação automática”, o estudante é aprovado para o próximo ano de estudo, sem critérios de avaliação, sem domínio do conhecimento do ano anterior. O estudante é aprovado para o próximo ano de estudo sem os pré-requisitos do ano anterior e sem os conhecimentos necessários para avançar nos estudos posteriores. A proposta do Ciclo de Alfabetização, por meio do programa PNAIC, é que a avaliação dos estudantes seja realizada com base na Progressão Continuada, a qual garanta a aprendizagem de todos, obedecendo ao ritmo, às necessidades e à maturidade cognitiva. Para isso, em cada ano de ensino, é importante introduzir, aprofundar e consolidar conhecimentos inerentes aos processos de alfabetização e letramento daquele ano e oferecer as condições de continuidade dos estudos.

Portanto, assim como Soares, Ferreiro acredita que, com a mudança de paradigma teórico, a escola deve rever suas práticas de alfabetização, pois somente os chamados “métodos tradicionais de alfabetização” não estão dando conta de alfabetizar as crianças.

Isso porque, antes, se acreditava que, para aprender a ler e escrever, era suficiente conhecer os nomes das letras e depois estabelecer a relação entre letra e som ou era só pegar a cartilha de A B C e decorar. Hoje, sabemos que a aprendizagem das letras é a ponta do *Iceberg* dentro do processo de alfabetizar letrando e que o contato com o mundo letrado exige novas formas de aprender que implicam no ato de ensinar, sendo necessário incorporar às práticas de alfabetização novos procedimentos e técnicas de como ensinar, visando a atender às exigências dessa nova teoria de aprendizagem.

São elevados os dados de crianças não alfabetizadas nos últimos anos no Brasil. Segundo o site Observatório do PNE¹, aproximadamente 22,2% da população na faixa etária de 6 a 8 anos não sabem ler e 34,5% não sabem escrever. Esses dados elevados de analfabetismo são reflexo de décadas de abandono por parte do poder público, da sociedade civil e dos pais, com relação à alfabetização das crianças em fase de alfabetização, sendo um legado educacional que chega até nós como um desafio.

Assim, a questão da aquisição da leitura e escrita das crianças na faixa etária de 6 a 8 anos de idade precisa estar na pauta diária dos governantes, gestores, sociedade civil e professores alfabetizadores, com vista a superar o cenário atual da alfabetização do país. Com o mesmo objetivo, os programas de formação de professores alfabetizadores devem priorizar os conhecimentos próprios da alfabetização, concepções, métodos e estratégias que atendem as exigências de aprendizagem nessa faixa etária.

Os cadernos de formação do PNAIC trazem a ideia que “[...] alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. (TFOUNI, 2002, p. 9).

Esse termo “práticas de linguagem” nos remete ao processo de letramento que caracteriza as práticas sociais da leitura e da escrita da criança. E faz lembrar

¹ <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/5-alfabetizacao> (acesso: 23/02/2018).

que letramento e alfabetização são processos indissociáveis. Que a criança trilha os dois caminhos, simultaneamente, em seu processo de aprendizagem.

A proposta do programa considera que, no processo de aquisição do SEA, as estratégias de ensino precisam ser diversificadas, atendendo aos níveis de apropriação do SEA pela criança e estabelecendo ligação com as práticas sociais da leitura e da escrita por meio do uso dos diferentes gêneros textuais. A criança não passa a ter contato com o mundo letrado ao ingressar na escola. Suas vivências começam com as práticas sociais de leitura e de escrita pré-existentes ao processo institucionalizado da alfabetização.

Sendo assim, os processos de letramento e alfabetização acontecem durante toda a vida do indivíduo, porque a busca por conhecimento é constante e estamos em um movimento contínuo de equilíbrio e desequilíbrio em relação à aprendizagem, ou seja, assimilando ou recriando algo constantemente. Para Magda Soares (2000, p. 7), alfabetizar e letrar envolve o acesso aos bens culturais:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias.

Nesta perspectiva, de alfabetizar letrando, a autora Cook-Gumperz (1991, p. 11) pondera sobre alfabetização dizendo que,

Esperamos que a alfabetização proporcione não apenas uma habilidade técnica, mas também um conjunto de prescrições sobre a utilização do conhecimento. A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído.

Desse modo, devemos enxergar o processo de alfabetização e letramento como um processo social, no qual se adquire habilidades cognitivas e sociais que fazem parte do desenvolvimento humano e do programa de sociedade. Segundo Cook-Gumperz (1991, p. 15), “[...] é da natureza da alfabetização este caráter dual – prescritivo e instrumental”. Quando ensinamos as crianças, precisamos ter em mente a natureza e a função do alfabetizar.

Um conceito abordado pela proposta do programa baseia-se no estudo do francês Jean Foucambert (1994, p. 5), que traz para reflexão a função social da alfabetização e do letramento e a importância da formação do leitor, porque para ele, “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa constituir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Com relação ao processo de alfabetização da criança, Foucambert defende o aspecto da leitura, destacando a formação do sujeito leitor. Ele afirma que “[...] o processo de alfabetização deve andar junto com a formação de leitor”. (p.30)

Em sua abordagem, o autor indica a leiturização como ponto de partida para o desenvolvimento da criança leitora, pois, no ato de ler, a criança estabelece mecanismo de compreensão de si e do mundo. A perspectiva de leiturização de Foucambert dialoga com a ideia de alfabetizar letrando, pois valoriza a oralidade da criança no processo de aprendizagem, afinal, a linguagem oral surge antes mesmo da linguagem escrita no processo de desenvolvimento da criança.

Para Foucambert (1994, p. 5), “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”.

Por conseguinte, o processo de alfabetizar deve andar junto com a formação de leitor, pois ler é, essencialmente, criar significados. Sendo que a leitura foi o objeto privilegiado da alfabetização, até os anos 1980 (Soares, 2017).

Nesse sentido, a escola como principal agência de letramento, precisa desenvolver a alfabetização nessa perspectiva privilegiando, o ler e escrever, nos anos iniciais, tendo em mente que esse processo envolve “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contexto específico, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Apesar de a escola ter essa função de agente do conhecimento, o que vemos no ambiente escolar são práticas de Alfabetização dissociadas das práticas de Letramento. A escola parece estar organizada em gavetas, de tal maneira, que para que uma gaveta seja aberta é necessário fechar a outra. Não podemos esquecer que a criança quando chega à escola, traz experiências de outra agência de

Letramento que é a família e, nessa instância, o conhecimento acontece de forma dinâmica e associada com as práticas cotidianas.

1.1 O ciclo de alfabetização e o programa PNAIC

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1994), a possibilidade de organizar o ensino em Ciclo de aprendizagem foi estabelecida no Artigo 23 da LDB, que fixa:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1994).

Segundo o professor Luiz Carlos de Freitas (2003), as primeiras experiências com o Ciclo de aprendizagem² no Brasil aconteceram nos Estados de Minas Gerais (1994) e de São Paulo (1998), oriundas da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, nos meados de 1980.

Conforme Freitas (2003, p. 9), existem duas formas de organização do ensino em Ciclo. A primeira prioriza a “[...] organização da escola por Ciclos de formação que se baseiem em experiências socialmente significativas para a idade do aluno”, e a segunda, o “agrupamento das séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. Destaca-se, ainda, que “[...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempo e espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc).” (FREITAS, 2003, p. 9).

Nos sistemas de ensino brasileiro, costumamos aderir à segunda proposta, pois realizamos os agrupamentos das séries/anos por idade, visando à progressão continuada da aprendizagem dos estudantes em cada ciclo de formação.

Esse tipo de organização dos Sistemas de Ensino foi sendo mais enfatizado nas escolas dos estados e dos municípios da federação por meio da aprovação da Lei nº 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de Nove

² Sendo o 1º Ciclo: 1ª à 4ª série e 2º Ciclo: 5ª à 8ª série.

Anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Com isso, o MEC pretende alcançar

[...] a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental.

Com a aprovação da lei de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, foi necessário desenvolver programas de formação continuada para professores dos anos iniciais, com objetivo de implantação do Ciclo de aprendizagem nas escolas brasileiras. Em linhas gerais, a organização da escolaridade em Ciclos de aprendizagem tem sido vista como uma política de inclusão e como medida de democratização da educação, pois visa à acesso, permanência e ao sucesso escolar dos estudantes.

Com relação às teorias da aprendizagem enfocadas pelo Ciclo Básico de Alfabetização, expressas nos documentos de formação de professores alfabetizadores, podemos destacar a abordagem construtivista de Piaget, difundida no Brasil por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual as autoras defendem a participação efetiva da criança em seu processo de aprendizagem.

No processo de alfabetização da criança, as teorias de aprendizagem levam em consideração os aspectos linguísticos da Língua, apresentados nos estudos de Bakhtin, Schneuwly e Dolz. Na perspectiva desses autores, é por meio do gênero que se consolida a comunicação eficaz entre o emissor e o receptor. Eles defendem o ensino dos gêneros desde o início da vida escolar da criança, na fase de alfabetização.

Essa interação da criança com o meio social foi também discutida pela abordagem sociointeracionista vygotskiana, na qual a criança aprende por meio da interação com o outro, ou seja, o desenvolvimento cognitivo acontece nas relações interpessoais.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que abordam os aspectos psicolinguísticos pertinentes à alfabetização, têm como base teórica a psicologia da aprendizagem, na qual os mecanismos cognitivos do ser humano são fatores importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Nessa teoria, a criança tem um papel ativo no aprendizado, ou seja, a criança constrói o próprio conhecimento

de maneira gradual. Com isso, o foco do processo de ensinar, de alfabetizar, muda, ficando centrado em como a criança aprende. Existe uma preocupação das autoras com o processo de aprender de cada estudante, o que corresponde à própria base defendida pelos estudos do desenvolvimento humano, pela psicogênese e epistemologia genética.

No processo de aprendizagem, a criança vive algumas etapas, com avanços e recuos, até atingir a compreensão da relação estabelecida entre fala e escrita. O tempo de aprendizagem de cada estudante é variável e depende de fatores internos e externos.

A criança é vista como um ser ativo, que constrói sua aprendizagem e que precisa ter suas necessidades educacionais atendidas para ter progresso escolar, pois a mesma passa por um processo evolutivo na aquisição do conhecimento da leitura e da escrita. O “[...] processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita”. (FERREIRO, 1999, p. 37).

Essa construção cognitiva da criança durante seu processo de alfabetização, sinalizada por Ferreiro, se apresenta nos estudos linguísticos de Bakhtin (2011), por meio dos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos e que são estabelecidos na comunicação efetiva entre sujeitos, na qual a linguagem se configura como elemento constitutivo do sujeito.

Bakhtin enfatiza a essência da linguagem em seus aspectos ontológicos, o que contribui para uma metodologia de ensino/aprendizagem de língua com mais possibilidades de construção dos sentidos, buscando alcançar o fundamento primordial da linguagem, a interação discursiva.

Nos estudos de Bakhtin (2011), os gêneros são considerados ponto de partida para o discurso. Ao falar ou escrever, o sujeito utiliza uma arquitetura linguística, que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor e destinatário, estabelecendo, portanto, a interação social.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim. (...). Se não existissem os

gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAHKTIN, 2011, p. 302).

Os estudos de Bakhtin sobre a função da linguagem se tornaram referenciais para o programa PNAIC porque, na fase de aquisição da leitura e da escrita, ou seja, na fase de alfabetização, é importante para o desenvolvimento da criança que ela conheça o conteúdo, o estilo e a construção composicional dos gêneros textuais que fazem parte da vida em sociedade, pois os mesmos estão presentes na comunicação entre os sujeitos.

Bakhtin afirma que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (2011, p. 261).

Dentro da perspectiva de alfabetizar letrando, o programa PNAIC considera o trabalho com os gêneros textuais (oral e escrito) primordial para a interação do sujeito com o objeto. No caso do processo de ensinar e aprender, isso está relacionado aos elementos constitutivos da aprendizagem e aos sentidos atribuídos pelo sujeito.

Os gêneros textuais normatizam a comunicação, a interação oral e escrita dos sujeitos. Quando falamos ou escrevemos, estamos utilizando algum gênero em nossa comunicação. Um dos objetivos da escola é “[...] o de garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva”. (BRASIL, Unidade 5. Ano 03, 2012, p. 06).

Para Schneuwly e Dolz (BRASIL, Ano 2, Unidade 5, 2012, p. 21), “[...] os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares”.

O trabalho com os gêneros textuais nas turmas de alfabetização deve levar em consideração esses dois aspectos dos gêneros (mutáveis e estáveis). Os gêneros são mutáveis porque, ao longo dos tempos, sofrem alterações em sua constituição e em seu uso. Um exemplo disso é o uso do e-mail que, na atualidade, substitui o gênero carta.

Com relação ao aspecto estável do gênero, se dá por meio da permanência constitutiva da forma e da singularidade, ou seja, cada gênero textual possui uma composição, estrutura e caracterização próprias.

Além disso, o professor alfabetizador, ao propor atividades com os gêneros textuais em sala de aula, deve lembrar que os gêneros trazem elementos socioculturais em relação à sua condição de funcionamento e apresenta elementos linguísticos voltados para a compreensão dos textos e de seus sentidos. Como afirma Bakhtin (2011), os textos estabelecem uma linguagem dialógica entre o sujeito e o discurso, uma relação entre interlocutores.

As concepções dos autores citados sobre gêneros textuais são apresentadas nos cadernos do programa PNAIC como estratégias de ensino e possibilidades de interação social entre os sujeitos, além de serem mecanismos de ensino e de interpretação da realidade social. Para os autores, “[...] a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos [...]”. (BRASIL, Ano 2, Unidade 5, 2012, p. 07).

Para Bakhtin (2011, p. 262), “[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso [...]”.

No trabalho com os gêneros textuais em sala de aula na perspectiva do alfabetizar letrando, o professor alfabetizador, ao escolher o gênero, deve considerar os aspectos composicionais, estilísticos e, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos, explorando com as crianças sua finalidade, destinatários, suporte textual, espaço de circulação do texto e a relação do mesmo com os conteúdos trabalhados com a turma de alfabetização, visando a uma maior interação do grupo.

A proposta metodológica defendida pelo programa está alicerçada no alfabetizar letrando, com ênfase em quatro princípios norteadores que deverão ser considerados ao longo do trabalho pedagógico do professor:

- 1.O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- 2.O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012).

No processo de escolarização, a criança do Ciclo de Alfabetização passa por estágios de apropriação do SEA e deve fazer uso das práticas sociais de escrita e leitura. O professor deve dominar as estratégias de ensino, conhecer a natureza do processo de alfabetização e as etapas de aprendizagem da criança.

Uma das propostas pedagógicas para a organização do trabalho nas turmas do Ciclo de Alfabetização, discutida pelo programa PNAIC, diz respeito à importância do planejamento da ação alfabetizadora no contexto escolar. A ideia é que toda ação do professor deve ser planejada e sistematizada na perspectiva do ensinar e aprender em meio à diversidade social e cultural do ambiente escolar.

O planejamento permite a organização do tempo pedagógico e a construção de uma rotina que possibilite o alfabetizar letrando e que assegure os direitos de aprender dos estudantes. Para tanto, o programa PNAIC orienta que o planejamento de Língua Portuguesa seja organizado tendo como ponto de partida os eixos norteadores da língua: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística.

Com isso, se estabelece uma rotina de alfabetização, na qual os estudantes possam “[...] interagir com diferentes textos, ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)”. (BRASIL. Unidade 2, Ano 1, 2012, p. 20).

A rotina de alfabetização deve contemplar:

“[...] os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada estudante e escola, podem favorecer a realização de atividades que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e da escrita”. (BRASIL. Unidade 2, Ano 1, 2012, p. 20).

Toda essa organização proposta pelo programa PNAIC para o Ciclo de Alfabetização visa a assegurar a inclusão e o respeito à heterogeneidade do grupo de crianças.

O programa PNAIC tem como um dos seus fundamentos para o Ciclo de Alfabetização os Direitos de Aprendizagem das crianças na faixa etária de 6 aos 8

anos de idade por área de conhecimento. Assim, o primeiro direito da criança que deve ser respeitado é o direito de aprender, começando pelo aprender a ler e a escrever com autonomia e como garantia de cidadania.

Nessa perspectiva, o programa PNAIC propõe os direitos de aprendizagem como direito objetivo da criança, deixando claro o que realmente a criança deve aprender e desenvolver em cada etapa de ensino e sinalizando quais direitos devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados durante os três anos de alfabetização escolar. Tais direitos vêm delimitar os diferentes conhecimentos e capacidades que devem ser trabalhados em cada ano do Ciclo de Alfabetização, garantindo às crianças, professores e pais o conhecimento que precisa ser aprendido, ensinado e acompanhado nessa fase da vida escolar das crianças de 6 a 8 anos de idade.

Os direitos de aprendizagem trazem ainda uma organização ao processo de alfabetização dos estudantes e orienta a ação pedagógica do professor alfabetizador em direção à conquista e ao avanço das aprendizagens.

O programa PNAIC estabelece os direitos de aprendizagem para o Ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, com destaque para os direitos e objetivos de aprendizagem de Linguagem, Matemática e Ciências Humanas e Naturais.

Os direitos gerais de aprendizagem³ assegurados pelo programa PNAIC para o Ciclo de Alfabetização, são:

³ O programa PNAIC apresentou nos cadernos de formação de 2013 os Direitos de Aprendizagem por componente curricular e por ano do Ciclo de Alfabetização.

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

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

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Direitos gerais de matemática

Direitos gerais de aprendizagem: Síntese

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
NÚMEROS E OPERAÇÕES - Identificar os números em diferentes contextos e funções; utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade. Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	A
GEOMETRIA - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	A
GRANDEZAS E MEDIDAS - Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. Fazer estimativas; reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil.	I	A	A
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO - Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive. Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A

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

Caderno de formação PNAIC: Unidade 1_Ano 1

O estabelecimento dos direitos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização é um passo importante para a mudança de visão e atitude da escola, e/ou do professor referente ao papel da criança no processo de ensino-aprendizagem, no qual a criança passa a ser considerada como protagonista de sua aprendizagem, mediada pela ação do professor.

Os direitos de aprendizagem orientam os registros da aprendizagem, oportunizando ao professor alfabetizador “[...] avaliar as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar”. Além de “[...] mapear seu percurso de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos estudantes”. (BRASIL. Unidade 1, Ano 1, 2012, p. 26).

É durante o planejamento interdisciplinar que o professor alfabetizador irá analisar quais direitos de aprendizagem devem ser introduzidos, aprofundados e

consolidados pela criança, além de estabelecer as estratégias de ensino que serão adotadas para cada aula do Ciclo de alfabetização.

Sendo assim, o programa PNAIC suscitou questões pertinentes à ação alfabetizadora do professor do Ciclo de Alfabetização, orientou as secretarias, a coordenação escolar e pedagógica e os professores alfabetizadores a que refletissem sobre o que está sendo feito e o que pode ser feito e melhorado em prol da qualidade da educação. Além disso, promoveu a uma estruturação curricular e organizacional para o Ciclo de Alfabetização.

1.2 O programa PNAIC e a prática pedagógica

As práticas pedagógicas estão relacionadas às concepções de aprendizagem. Configuram-se como ações planejadas, sistemáticas e intencionais, que acontecem na sala de aula e em outros ambientes, com o objetivo de transmitir e transformar os conhecimentos socialmente construídos em objetos de apropriação e aprendizagem pelas crianças.

Para Sacristán, a prática pedagógica vai além da prática docente, pois possui caráter social.

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado [...]. (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Sacristán afirma (1999, p. 30) que “[...] o significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdos à experiência de ensinar e educar”. Desde o início de sua existência, o ser humano realiza ações pessoais e definidoras de uma prática social, buscando estabelecer a inter-relação entre os aspectos teórico-práticos.

Segundo Sacristán (1999, p. 12), os aspectos que caracterizam as práticas educativas são as ações efetivas de compartilhamento, diálogo democrático e reprodução consciente e reflexiva entre os agentes sociais (professor, pais,

sindicatos, técnicos, formadores de opiniões sobre educação, especialistas, formadores de professores e estudantes).

Ao tomar a prática educativa como unidade de análise, o autor Antoni Zabala (1999, p. 16) a define como sendo “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil e limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc”.

Uma prática educativa compõe-se de um conjunto de ações que determinam tanto o caráter preordenado de um ambiente de aprendizagem como a sua dimensão de construção social.

Citado por Fernandes (1999, p.159), a prática pedagógica constitui-se uma

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Como já enfatizado anteriormente, as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento estão associadas aos fundamentos das teorias de aprendizagem construtivistas e sócio-interacionistas. São mediadas por currículo, reformulações curriculares, pela ideia do sujeito aprendiz, consideram as condições cognitivas do aprendiz e enfatizam os aspectos democráticos, de diálogo e prática reflexiva.

O programa PNAIC desenvolveu suas ideias de prática pedagógica de alfabetização e letramento com base na concepção de que a criança é um ser que aprende e que ensina, que o professor alfabetizador é o protagonista da ação pedagógica e que é possível uma prática formadora para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento no ambiente escolar.

A proposta pedagógica do PNAIC propõe que a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização seja lúdica, dinâmica, diversificada e organizada, com o propósito de estimular as habilidades e competências neurológicas, cognitivas e sociais da criança, pois o desenvolvimento das mesmas é essencial para a qualidade do processo de aprender a ler e a escrever.

Os cadernos de formação do PNAIC enfatizam ainda a importância da organização do tempo e do espaço escolar para as boas de práticas de alfabetização.

A organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina. Por meio do planejamento, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Organizando as rotinas, podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. (BRASIL, Ano 2, Unidade 2, 2012, p. 17).

A realização do diagnóstico dos estudantes – sondagem inicial dos conhecimentos prévios das crianças, definição do perfil de cada estudante em relação à sua aprendizagem e o registro da aprendizagem em ficha de acompanhamento – é um dos primeiros passos para a organização do tempo pedagógico. A partir desse diagnóstico da turma, o professor alfabetizador poderá planejar mais coerentemente suas aulas, atendendo a real necessidade da turma, com base em sua heterogeneidade, no nível de escrita e leitura dos estudantes, para assim, selecionar e definir as atividades.

Uma das referências principais para o êxito do processo pedagógico se refere ao planejamento, o que é enfatizado como uma das bases centrais do PNAIC. Todavia, diferente de uma abordagem do planejamento conteudista, onde o que importa é dar conta de uma tabela de conteúdos curriculares, o planejamento da alfabetização exige do professor o conhecimento acerca da criança, de seu desenvolvimento, de sua aprendizagem, das interações que a criança realiza com os outros e com os objetos e mediações da cultura.

A noção de letramento tem suas bases nesta perspectiva, de um sujeito que interage socialmente, onde a linguagem faz parte das interações, simbolizações e conhecimento sobre a realidade.

Com base nesses aspectos supracitados, o professor alfabetizador deve definir objetivos, selecionar os conteúdos e conceber sequências didáticas para trabalhar com as crianças. A definição dos tempos, dos espaços e dos recursos resulta desse processo, estabelecendo diálogo com as diversas áreas de conhecimento.

Para isso, o programa PNAIC enfatiza a importância da organização do tempo pedagógico da ação educativa por meio de sequências, projetos didáticos e rotinas, como forma de garantir os direitos de aprendizagem da criança e melhorar os índices educacionais das turmas do Ciclo de Alfabetização. Além de disponibilizar

acervos literários e de jogos educativos específicos para todas as turmas de alfabetização, visando a uma prática pedagógica mais lúdica e significativa.

Zabala (1998) ressalta que a sequência didática pode ajudar a potencializar as aprendizagens e a favorecer a que o professor alfabetizador preste mais atenção nos modos como os estudantes interagem e experimentam as atividades propostas na diversidade de sala de aula.

Com relação à organização do espaço pedagógico, que nesse caso é a sala de aula, o programa PNAIC propõe a organização do ambiente alfabetizador, com cantinho da leitura, cantinho da matemática, com a exposição de cartaz do tempo/calendário, painel de aniversariantes, cartaz com a rotina da sala de aula, cartaz com os combinados da turma (elaborado coletivamente), régua numérica e alfabeto móvel.

A organização do espaço escolar, especialmente quando pensamos na criança na faixa etária de 6 a 8 anos de idade, deve tornar-se um fator estimulante para o processo de ensino e aprendizagem, recorrendo a elementos lúdicos, a elementos imagéticos e simbólicos que instiguem os estudantes para o conhecimento. No PNAIC, além da abordagem metodológica, devemos enfatizar as mediações elaboradas que caminham nesta direção, a exemplo do conjunto de materiais de literatura infantil e dos jogos lúdicos para a área da linguagem e da matemática.

Portanto, a prática pedagógica do professor alfabetizador no Ciclo de Alfabetização é algo bastante complexo e que arregimenta diversas estruturas, conhecimentos e, especialmente, um sujeito em desenvolvimento cognitivo, simbólico, corpóreo – a criança de 6 a 8 anos. A prática da alfabetização é, portanto, uma prática entendida como o fazer diário do professor, subsidiada pela inter-relação entre teoria-prática, entre os saberes docentes construídos por meio de sua formação humana e profissional.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo, evidenciamos as especificidades e avanços do programa PNAIC no contexto histórico da formação de professores alfabetizadores, estabelecendo relação com os outros programas de formação de professores que antecederam o PNAIC, configurando a estrutura de formação, os conteúdos programáticos, a carga horária, os atores envolvidos no processo formativo e os princípios que fundamentam as formações do PNAIC, explicando como se deu a implementação do processo formativo do programa PNAIC no estado do Amazonas por meio da parceria da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com as secretarias de educação (SEDUC e SEMED) e, por fim, dando ênfase à formação continuada como um dos meios para a profissionalização docente.

2.1. Revisitando a história de formação do professor alfabetizador

A formação de professores surge como uma necessidade desde os momentos iniciais do surgimento e institucionalização da Escola. Já no século XVII, Comenius (1997, p. 55) usa a expressão “formar o homem”, relacionando a formação humana com a ação educadora da recém-criada instituição escolar. Mas foi após a Revolução Francesa (séc. XVIII) que a formação de professores começou a ser institucionalizada por meio da criação de programas e políticas públicas para a Educação Básica.

No Brasil, depois da Independência em 1822, teve início a criação da educação escolar, dirigida, inicialmente, para a formação diferenciada das classes sociais. Desde as primeiras classes, a preocupação era com a formação na língua, ficando sob a responsabilidade das províncias a formação de professores alfabetizadores para as “escolas de primeiras letras”. (MOACYR, 1936, p.189).

Em 04 de abril de 1835, é publicada a Lei Provincial (Ato n. 10), decretando a criação da primeira Escola Normal para a formação em Magistério, na cidade de Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro. Nesse momento, o Brasil estava seguindo as tendências mundiais em relação à formação de professores e demonstrava a preocupação com a melhoria da educação no país. O método de ensino adotado na época era o *Método Lancaster*, de ensino mútuo, que tinha como

objetivo ensinar o maior número de estudantes, usando o menor número de recursos.

Durante o período Imperial do Brasil (1822-1889), as Escolas Normais viveram uma época de instabilidade, pois eram criadas e fechadas quase que automaticamente, vindo a se consolidar como escolas de formação de professores já no período da República (TANURI, 2000).

Segundo Saviani (2005, p. 13), “[...] o advento da República não chegou a trazer modificações substantivas no campo educativo, mas foi em 1890 que aconteceu o primeiro momento decisivo da formação docente no Brasil, cujo epicentro pode ser localizado na reforma da escola normal do Estado de São Paulo”. Essa reforma do ensino tinha como lema: “sem professores bem preparados, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”, enfatizando que a qualidade da educação está também relacionada à qualidade da formação oferecida aos profissionais docentes. Não existe boa educação sem boa formação docente.

Nos anos 30, emerge o processo de organização da área educacional do país, que tinha como objetivo a profissionalização da atividade docente. Segundo Saviani (2005, p.17),

As duas principais iniciativas nesse momento foram a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Nas décadas de 40 e 50, evidenciamos certo descaso com as políticas e programas para a formação de professores bem como para com os diversos problemas enfrentados para o estabelecimento da política educacional brasileira. Questões como ampliação das redes, acesso, analfabetismo e falta de estruturas físicas das escolas são constantes e irão convergir para as discussões ocorridas na metade dos anos de 1960, que culminarão com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases. Todavia, esta lei educacional terá reduzida influência, uma vez que será superada pelas legislações que se originarão quando do estabelecimento do Estado de Exceção, definido pela Ditadura Militar, instaurada em 1964. No decorrer dos anos de 1960, a formação de professores teve várias configurações, com base nas legislações educacionais originadas do período da Ditadura Militar no Brasil: Lei nº

5.540/68, da Reforma Universitária, e Lei nº 5.692/71, que reorganiza a Educação Básica de 1º. e 2º. Graus.

Na década de 2000 a 2010, foi quando presenciamos as modificações mais visíveis decorrentes da nova LDB, identificando-se diversos investimentos em programas e legislações referentes à formação de Professores e que abrangem os diversos níveis de organização da Educação Básica Brasileira, trazendo também o eixo da formação do Professor Alfabetizador.

Com isso, surgiram algumas ações formativas para os professores alfabetizadores, tais como: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER, 2006), o Programa de Formação Continuada Docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento, 2006 - 1º ao 5º ano) e o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012).

Essas ações formativas visam a atender a nova teoria de Alfabetização e destacar o professor alfabetizador como protagonista, como sujeito ativo e reflexivo.

2.2 A formação continuada de professores alfabetizadores

A formação continuada do professor da Educação Básica, evidenciada na Constituição Federal de 1988, no Art. 214, sinaliza as ações que os entes federados devem realizar para a melhoria da educação e traz em seis incisos referências sobre a melhoria da qualidade do ensino e a formação para o trabalho.

A Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que define todos os princípios da educação brasileira, enfatiza a importância da formação dos profissionais do magistério. No Art. 61, destaca em seu parágrafo único “[...] a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, [...]”.

Tendo como base fundamental essas duas legislações educacionais, o Brasil foi, ao longo dos anos, introduzindo a cultura de formação continuada para professores, especialmente a partir da década de 2000.

Para reforçar ainda mais essa cultura de formação continuada, hoje temos o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sendo a Meta 16 voltada para essa questão de formação de professores.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A formação continuada de professor tornou-se o elo entre a política pública de formação e as práticas de sala de aula. Para se atingir os objetivos inerentes à educação, estabelecidos pelos entes governamentais, é preciso realizar momentos de formação com os professores, que são os agentes operacionais das políticas educacionais. Quando se pensa em formação para professores, deve-se considerar o professor como sujeito de conhecimentos, que sua profissão tem saberes específicos de atuação e que, por isso, terá algo a dizer sobre suas reais necessidades profissionais.

Na modalidade de formação continuada, surgem outras necessidades que são estabelecidas pelas relações entre profissional-profissão, professor-identidade e saberes-prática, como enfatiza Libâneo (2008, p. 227), “[...] a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla”.

Nas considerações de Carpim (2014, p.74),

[...] a formação continuada dos professores se faz primordial, pois aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos com vista a adotar novas técnicas de ensino que privilegiem uma ação educativa inovadora e que promovam a participação ativa dos alunos na construção de novos significados para sua vida profissional e política é fundamental para a consolidação de conhecimentos que possam ser aplicados na realidade social, cultural e educacional dos discentes.

A formação continuada é condição fundamental para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores, devendo atender as reais demandas socioeducativas da educação nacional e internacional, pois vivemos em um mundo interligado. Para Imbernón (2011, p. 50), a formação permanente do professor deve abranger cinco grandes eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A

capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;

2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;

3. A união da formação a um projeto de trabalho;

4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc, e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc;

5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformação dessa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

O autor destaca a formação permanente do professor como condição fundamental, mas não única, para melhoria das práticas pedagógicas, para o crescimento profissional e para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pela própria escola.

A formação oferecida ao professor alfabetizador deve ter por base as experiências de sala de aula, a articulação entre teoria-prática e as exigências de como ensinar, pois, são elas que desafiam o professor diariamente.

Imbernón (2011, p. 58) afirma que “[...] a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho”.

Essa ação reflexiva da formação continuada visa a valorizar o professor como construtor de conhecimento pedagógico e de saberes docentes e a desconstruir a conotação puramente funcionalista da formação de professores.

2.3 Os programas de formação de professores alfabetizadores

Ao considerar os programas de formação de professores, mas especificar os programas voltados para a formação de professores alfabetizadores, é possível notar que, ao longo das décadas, a preocupação com a formação do professor alfabetizador ficou em segundo plano porque, segundo Mortatti (2000), não há no Brasil curso destinado exclusivamente à formação do professor alfabetizador, estando sua formação submissa à formação do professor dos anos iniciais, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As formações realizadas por meio da política pública de formação para professores priorizam a formação do professor dos anos iniciais e, às vezes, dos professores da Educação Básica como um todo (Educação Infantil,

Ensino Fundamental e Ensino Médio), sem abordar, especificamente, o processo complexo de alfabetização de crianças.

Essa falta de prioridade com a formação do professor alfabetizador é possível de ser constatada até mesmo pelo currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que possui apenas a disciplina “Metodologia da alfabetização” voltada para a formação específica do professor alfabetizador, dentro de uma carga horária de 500 horas.

Em dezembro de 2000, o governo federal lança o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização e como forma de atender as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita, ocorridas a partir de 1985, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

Além de ter a meta de qualificar a formação inicial dos professores alfabetizadores, o PROFA

“[...] tratava-se de um curso que tinha por objetivo reparar a formação precária dos professores alfabetizadores e suprir a escassez de materiais pedagógicos e de referências teóricas para dar suporte à criação de propostas pedagógicas eficientes. Foi a primeira política pública criada para a alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental.” (Documento de referência do PROFA – Guia de Orientações Gerais (MEC/SEF, 2001, p.).

No ano de 2003, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou no Congresso brasileiro a “**Década da Alfabetização**”⁴, tendo como um dos objetivos reduzir, significativamente, o analfabetismo no Brasil por meio de investimento financeiro nas ações voltadas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Para a UNESCO, “[...] a alfabetização é um direito humano fundamental, uma necessidade básica de aprendizagem e a chave para aprender a aprender”.

⁴ Segundo Mortatti, articuladamente à “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” (2003-2012), vêm-se elaborando e implementando no Brasil políticas públicas de educação e de alfabetização, cujos resultados indicam tanto a ruidosa conquista de alguns avanços, quanto o agravamento de muitos problemas históricos. Cad. CEDES vol.33 no.89 Campinas Jan./Abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>

Em 2004, com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de professores, o MEC busca estabelecer uma relação permanente entre os entes governamentais, por meio das parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos Federais de Educação (IFES) com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em todo país, para o desenvolvimento de programas destinados a qualificar os professores da Educação Básica.

No ano de 2006, o MEC lança dois programas de formação continuada de professores, o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER) e o Programa de Formação Continuada Docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento - 1º ao 5º ano).

O PRALER tinha como objetivo:

Oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O programa busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade. Sendo assim, os materiais e procedimentos colocados à disposição não constituem um “pacote inflexível” e valorizam a autonomia do professor. (MEC, 2006, p.5).

O Pró-Letramento definia como prioridades

1. Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
2. Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
3. Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
4. Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
5. Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007, p. 2).

O PRALER e o Pró-Letramento foram programas de formação voltados para professores da Educação Básica que estivessem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O oferecimento desses cursos de formação continuada para professores surge em decorrência das exigências da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que fixava o Ensino Fundamental de Nove Anos e tornava obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade.

Com a divulgação dos resultados da avaliação em larga escala (Prova Brasil 2007) e das ações político-empresariais como o Movimento Todos pela Educação (TPE) e da própria exigência da sociedade, o governo federal elaborou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2005), sendo oficializado em 2007 pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Visava à conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Essa organização governamental da política pública de formação de professores está ancorada na premissa de que a formação continuada é o caminho para reverter os indicadores de desempenho dos estudantes e garantir a melhoria do processo de ensino aprendizagem em nossas escolas, visando ao direito à educação, por meio do acesso à escola, da permanência e da qualidade do que está sendo ensinado.

Os programas de formação de professores supracitados foram importantes para o avanço das discussões sobre a formação exclusiva do professor alfabetizador. Ao refletir sobre como a criança aprende e como o professor ensina, as políticas públicas de alfabetização podem ser redimensionadas em favor do processo educacional, com vista nos resultados positivos.

2.4 Caracterização do programa PNAIC

Em 2009, por meio do Decreto nº 6.755, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em seu Art. 1º, define a finalidade que é de “[...] organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica”.

Anos depois, foi instituído pela Portaria Ministerial 867/2012 o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que surge como uma política pública que visa a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e que traz como eixo fundamental a formação continuada de professores do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos).

Para a elaboração do programa PNAIC, o MEC levou em consideração os indicadores de aprendizagem obtidos pelas avaliações nacionais de desempenho dos estudantes, como Provinha e Prova Brasil, que sinalizam que as crianças chegam ao final do 5º ano do Ensino Fundamental sem dominar os processos de ler e escrever. Outra situação considerada pelo programa é que a formação inicial de professores não é suficiente para atender as demandas emergentes da educação básica e que o professor alfabetizador precisa estar conectado com as mudanças dos processos educativos. Para tanto, a formação continuada é um dos elementos importantes para a atualização do professor com as novas e constantes exigências educacionais.

Foi com a “[...] intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o PNAIC”. (BRASIL. Caderno de Apresentação, Ano 1, 2013, p. 27). O programa PNAIC foi elaborado tendo como pano de fundo esse cenário, além das exigências legais contidas nas leis, diretrizes e resoluções da educação brasileira.

Outra ideia considerada pelo programa é que o conjunto de fatores teóricos, didáticos e metodológicos desenvolvidos na formação de professores favorece a ação docente na prática de sala de aula. Os conteúdos dos cadernos de formação trazem exemplos práticos de como o professor alfabetizador pode realizar as atividades que priorizem os processos de alfabetização e letramento.

Em seu escopo, o programa traz a organização curricular por meio de eixos conceituais que constituem os diferentes componentes curriculares, estabelece os direitos de aprendizagem fundamentais das áreas de conhecimento, visando a definir uma base nacional comum para o Ciclo de Alfabetização.

O PNAIC começa a ser fomentando a partir da divulgação de resultados do desempenho dos estudantes, nas avaliações de aprendizagem como Provinha e Prova Brasil, e da taxa elevada de crianças não alfabetizadas no Brasil: 15,2% (Censo IBGE/2010), além da necessidade dos professores em acompanhar as mudanças estruturais e curriculares da educação brasileira e da busca por um currículo único/nacional para todas as regiões do país.

O PNAIC foi organizado em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada de professores alfabetizadores;

2. Material didático (jogos educativos e acervos literários);
3. Avaliação em larga escala (ANA e Provinha Brasil); e
4. Gestão, mobilização e controle social (gerenciamento governamental e monitoramento das ações do PNAIC).

Assim, o PNAIC tem a formação **continuada de professores alfabetizadores** como carro chefe para a efetivação das ideias e concepções de alfabetização na perspectiva do letramento.

Os demais eixos do programa foram acontecendo no decorrer da implementação do Programa nos municípios brasileiros, a saber:

O 2º eixo dos **Materiais Didáticos e Pedagógicos** é formado pelo conjunto de jogos educativos e literatura infantil, sendo disponibilizado aos professores alfabetizadores de todo o país, inscritos no programa, no segundo semestre de 2013.

O 3º eixo de **Avaliações** (Processual, Provinha Brasil e ANA) já acontecia, em parte, antes da implantação PNAIC e, após o início do programa, no mês de novembro de 2013, foi aplicada pela primeira vez a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), específica para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, que visa a aferir o nível de alfabetização dos estudantes ao final do Ciclo de Alfabetização.

O 4º eixo de **Gestão, controle social e mobilização e comunicação**, iniciou-se a partir da adesão do programa pelos municípios brasileiros, porque seu objetivo visa ao gerenciamento das ações do programa por meio da atuação dos entes federados.

Para garantir o desdobramento do programa, foi necessário priorizar os investimentos financeiros e a gestão da educação, a disponibilização de materiais pedagógicos e o respeito às peculiaridades regionais do Brasil, buscando fixar o regime de colaboração entre os entes governamentais.

O programa PNAIC tem como bases legais a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN_1996 que, em seu Art. 32, que trata do Ensino Fundamental, parágrafo 1º, afirma que os sistemas de ensino podem se organizar em ciclo de aprendizagem e a Lei 11.274_2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, com a matrícula de crianças de seis anos de idade nos sistemas de ensino estadual e municipal. Ainda, a Resolução CNE_07/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, em seu artigo 30,

parágrafo 1º, no qual é definido o ciclo de aprendizagem, o bloco pedagógico, considerando os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um ciclo não passível de interrupção, voltado para ampliação das oportunidades de aprendizagem dos estudantes de 6-8 anos de idade. Com a aprovação da Lei do Plano Nacional de Educação/PNE_2014, e por consequência, dos planos subnacionais (estadual e municipal), destacamos a Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

2.5 Os principais atores do processo formativo do PNAIC

A execução das formações continuadas, a organização dos materiais e o acompanhamento das ações do programa PNAIC, no Estado do Amazonas, ficaram sob a responsabilidade do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), que gerenciou a parte logística, financeira, de pessoal e de criação do ambiente virtual durante o período de 2013, 2014 e 2015.

Os atores centrais desse processo de formação continuada do PNAIC eram: coordenador institucional, coordenadores pedagógicos, supervisões de curso, formadores da IES, coordenadores locais dos municípios, orientadores de estudo e professores alfabetizadores. Além do envolvimento dos secretários de educação, equipe pedagógica das secretarias de educação estadual e municipal e sociedade organizada. O CEFORT organizava momentos de estudo, planejamento e avaliação com os formadores da IES, com o objetivo de qualificar as formações dos professores alfabetizadores.

De acordo com a Portaria Nº 867, de 4 de julho 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as ações do Pacto definem as diretrizes gerais para o Ciclo de Alfabetização. Percebemos que uma das intenções do MEC, ao definir responsabilidades para cada instituição, era fortalecer a relação em rede entre as instituições, garantir e estabelecer parâmetros para a realização de formações continuadas para os professores alfabetizadores de todo o Brasil, sendo estabelecido nos Artigos 11, 12, 13 e 14 da Portaria, as responsabilidades dos entes federados.

Entre as responsabilidades de MEC, IES, Estados, Distrito Federal e Municípios, destacam-se: ao MEC cabia promover, em parceria com as Instituições

de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto. À IES, cabia realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação e, aos Estados, Distrito Federal e Municípios cabia a indicação dos orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação.

Com base nas atribuições de cada instituição participante, a coordenação institucional, coordenação estadual e coordenação municipal organizavam o plano de ação das formações do programa PNAIC e pensavam em toda a logística necessária para atender os professores alfabetizadores de todo o Estado do Amazonas, visando ao sucesso do programa no Estado. Durante o processo, aconteciam reuniões periódicas entre as instituições para avaliar e redefinir o planejamento.

As formações do PNAIC eram organizadas da seguinte maneira: os formadores da IES realizavam a formação presencial com os orientadores de estudos pertencentes às secretarias de educação dos estados e municípios. Por sua vez, os orientadores de estudo desenvolviam as formações em seus municípios para os professores alfabetizadores, ou seja, os professores que estavam atuando no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental. Além da atribuição de realizar as formações, os formadores da IES e orientadores de estudo, desenvolviam outras atividades definidas pela Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.

A formação continuada do PNAIC estabelece uma relação de natureza tecnológica, interinstitucional e interpessoal entre os atores envolvidos (educação em rede).

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT), elaborou a sala ambiente para cada encontro de formação por meio da Plataforma *Moodle*, criando, assim, um espaço de discussão, interação e socialização de conhecimentos, de forma virtual.

2.6 Os conteúdos programáticos das formações continuadas do PNAIC

A formação continuada presencial do PNAIC, para professores alfabetizadores atuando no Ciclo de Alfabetização, estava organizada na seguinte estrutura curricular, por ano de formação:

2013 – Alfabetização e Linguagem: com carga mínima de 120 horas (incluindo atividades extraclases), priorizando a apropriação do sistema de escrita alfabética/SEA.

Os principais objetivos dos conteúdos do primeiro ano de formação do programa eram discutir e refletir com os professores alfabetizadores sobre a importância do diagnóstico das turmas de alfabetização, bem como identificar e intervir na aprendizagem das crianças com base no diagnóstico dos níveis do SEA; conhecer os direitos de aprendizagem que devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados em cada ano do Ciclo de Alfabetização; consolidar a organização do trabalho pedagógico, por meio do planejamento, projetos e sequências didáticas; trabalhar com os gêneros textuais e orais na alfabetização; explorar a ludicidade em sala de aula, com o apoio dos acervos de jogos educativos e literatura infantil, além da preparar um ambiente alfabetizador, estimulante, desafiador e significativo para as crianças de 6 a 8 anos de idade.

2014 – Alfabetização Matemática: com carga mínima de 160 horas (incluindo atividades extraclases), mais a complementação de Linguagem, enfatiza a educação matemática na perspectiva do letramento, refletindo sobre a organização de ações didáticas que integram diferentes áreas de conhecimento por meio do ensino de conceitos matemáticos.

Apesar do foco central do programa PNAIC ser a Alfabetização na perspectiva do Letramento, no segundo ano do PNAIC, 2014, a formação foi desenvolvida na área da Alfabetização Matemática, na perspectiva do Letramento, estabelecendo um diálogo com a história da matemática, com os conhecimentos das outras áreas curriculares e com as práticas sociais matemáticas, com destaque para o caderno de jogos matemáticos.

No segundo ano do PNAIC, oportunizou-se a continuidade dos estudos de Linguagem como forma de reforçar os temas sobre Alfabetização na perspectiva do letramento trabalhados no ano 1. A continuidade se fez necessária devido à inserção de novos professores alfabetizadores no Ciclo de Alfabetização, com base no Censo

Escolar 2013, que não participaram da formação de Linguagem no primeiro ano de atividade do Programa.

2015 – Alfabetização Científica: (Ciências da Natureza e Humanas), carga mínima de 160 horas (incluindo atividades extraclases), com ênfase na interdisciplinaridade e integração dos saberes.

No ano de 2015, o terceiro ano de formação continuada do programa PNAIC, foi priorizada a Interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Foram 10 cadernos de estudos que retomavam os temas dos anos de 2013 e 2014 e ampliavam os conhecimentos das diversas áreas por meio da integração dos saberes, como os cadernos específicos para as Ciências Naturais, Ciências Humanas e a Arte no Ciclo de Alfabetização.

A proposta da Interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento no processo formativo do PNAIC veio para atender a necessidade de articulação entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento.

No terceiro ano de formação do programa PNAIC, as IES participantes enfrentaram algumas dificuldades para a realização das formações. Primeiro, devido à demora na entrega dos cadernos de formação pelo MEC. Segundo, pelos entraves financeiros das prefeituras, em plena crise moral, institucional e econômica do país, os municípios tiveram dificuldades para pagar passagens e diárias aos Orientadores de Estudo, para que eles se deslocassem à cidade polo de formação, capital Manaus/AM. E o terceiro, foi devido à demora para o início das formações e o curto espaço de tempo para a conclusão das mesmas, não sendo possível desenvolver todos os temas do 3º ano. Podemos dizer que o terceiro ano de formação do PNAIC quase não aconteceu. O Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT/UFAM), no estado do Amazonas, assumiu a responsabilidade pela reprodução dos materiais para que as formações fossem operacionalizadas. O empenho da coordenação institucional e a participação dos envolvidos tornou possível a realização das formações no ano três do PNAIC.

Em termos quantitativos, o PNAIC abrangeu 5.494 municípios brasileiros, responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, pelo Ciclo de alfabetização. Ao longo desses três anos de formação continuada, cerca de 311 mil professores alfabetizadores foram participantes dos ciclos de formação. Na área dos

recursos financeiros, entre os anos 2013 e 2014, foi investido 1,7 bilhão de reais no programa.⁵

No Estado do Amazonas, no ano de 2013, foram atendidos 62 municípios, 399 orientadores de estudo e 9.562 mil professores alfabetizadores com as formações de Linguagem; no ano de 2014, foram atendidos 59 municípios, 396 orientadores de estudo e 9.624 mil professores alfabetizadores com as formações de Alfabetização Matemática e, no ano de 2015, foram atendidos 58 municípios, 391 orientadores de estudo e 9.242 mil professores alfabetizadores com as formações de Ciências Naturais e Humanas, na perspectiva interdisciplinar.⁶

Destaca-se também a ação do programa PNAIC que, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuiu obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, chegando até as escolas e, mais especificamente, às turmas do Ciclo de Alfabetização, “acervos diversificados, formados por obras didáticas complementares, como apoio ao processo de alfabetização inicial, com temas referentes às três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagem e Códigos”. Foram distribuídas, ainda, caixas de jogos de alfabetização, contendo 10 jogos específicos para o trabalho com o SEA.

O desenvolvimento do programa PNAIC favoreceu e criou as condições para que o INEP elaborasse a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para os estudantes concluintes do 3º ano. Todas essas ações visam a contemplar os quatro eixos do programa PNAIC, já referidos no início dessa discussão.

2.7 Os princípios da formação continuada do PNAIC

O PNAIC, hoje, se apresenta como a principal política pública para a alfabetização de criança. Tem desafios a serem superados, mas se destaca pelo suporte à prática pedagógica, apresentando uma metodologia dinâmica, tecnológica e contextualizada com as concepções e práticas de alfabetização.

Tem como elementos fundamentais da formação os seguintes princípios:

1. A prática da reflexividade;
2. A mobilização dos saberes docentes;

⁵ Fonte: Site www.todospelaeducacao.org.br

⁶ Fonte: CEFORT/UFAM

3. A constituição da identidade profissional;
4. A socialização;
5. O engajamento;
6. A colaboração.

Conforme exposto no caderno de Apresentação do ano1 do PNAIC (2013), esses princípios estão presentes no processo formativo dos professores e devem ser considerados no planejamento das formações para professores.

O princípio da prática reflexiva do professor acontece no momento de planejamento, no desenvolvimento das atividades em sala de aula e nas observações cotidianas na escola, ou seja, essa prática é feita antes, durante e depois da ação pedagógica.

No momento da formação continuada, **a mobilização de saberes docentes** se apresenta como a oportunidade de reconhecimento dos saberes dos professores e como oportunidade de mudança dos saberes docentes, pois, durante as formações, é possível adquirir novos saberes, redimensionar outros e até mesmo abandonar alguns.

Quando se fala do **princípio da constituição da identidade profissional do professor**, estamos destacando o professor como protagonista de sua formação, na qual “[...] o processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional”. (BRASIL. Caderno de Apresentação do PNAIC, 2015, p. 55).

Outro princípio da formação continuada é a **socialização**, que nos lembra que não trabalhamos sozinhos e que o desenvolvimento humano se dá por meio da interação com o outro. Enfatiza que a capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no exercício profissional docente.

Com relação ao **princípio de engajamento**, o destaque vai para o envolvimento do professor no processo de aprender, tanto nos momentos de formação como em sua prática docente. Tal engajamento visa a garantir a materialização da formação ao longo da vida.

Por fim, **o princípio da colaboração**, que tem como foco a aprendizagem coletiva, deixa de lado o individualismo para viver a experiência da troca de conhecimentos com o outro, onde os sujeitos podem exercitar a participação, o respeito, a solidariedade e o sentimento de apropriação e pertencimento de saberes.

Todos esses princípios reforçam que a formação continuada deve ter a prática como o ponto de partida e de chegada, considera o professor alfabetizador como sujeito ativo dos processos formativos e destaca a importância do engajamento profissional para a qualidade do aprendizado na formação. A proposta de formação continuada do PNAIC é norteada por esses princípios e estratégias formativas.

2.8 A implementação do processo formativo do programa PNAIC no estado do Amazonas

Quando o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi lançado, em novembro de 2012, os Estados, Distrito Federal e os Municípios, por meio das universidades participantes do PNAIC, começaram a organizar os procedimentos para o desenvolvimento das ações de formação do PNAIC em seus respectivos territórios.

Foram realizadas algumas reuniões com os representantes das Universidades Federais para o direcionamento do trabalho nos Estados e municípios, sendo até criado o Fórum das Universidades Participantes do programa PNAIC, visando ao debate das questões sobre a Pátria Educadora⁷.

No Estado do Amazonas, a Instituição de Ensino Superior (IES) responsável pela formação continuada do PNAIC foi a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por meio do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT).

A coordenação institucional do PNAIC, no Amazonas, realizou a seleção dos formadores, deu as orientações às secretarias de educação estadual e municipais, providenciou o local de formação, por intermédio da parceria com as secretarias de educação, hospedagem e alimentação aos participantes nos dias de formações e articulou e providenciou junto ao MEC o envio dos materiais de formação dos recursos pedagógicos e financeiros para a execução do programa. Além de acompanhar e auxiliar as ações do programa em todos os municípios participantes.

Antes da realização das formações com os Orientadores de Estudo (OE), a coordenação pedagógica do PNAIC organizava o momento de planejamento com

⁷ O lema “Pátria educadora” foi escolhido para o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff.

todos os formadores da IES. Era nesse momento de planejamento que acontecia a sessão de discussão dos temas das formações, a seleção da metodologia de trabalho, ou seja, a definição da estrutura dos encontros de formação e a vivência da dinâmica de formação.

Para o bom andamento dos encontros de formação, a supervisão do PNAIC providenciava os materiais necessários e dava o suporte aos formadores no decorrer do período de formação.

Depois da realização das formações, a coordenação institucional e a coordenação pedagógica, juntamente com a supervisão e os formadores, realizavam a avaliação de cada encontro de formação, com o objetivo de melhorar, redimensionar e corrigir possíveis falhas do processo. Foram momentos significativos para implementação do PNAIC pela IES.

Os orientadores de estudo se deslocavam de seus municípios até a capital do estado, cidade de Manaus, para participar das formações. Apesar das dificuldades de deslocamento e de recursos financeiros para a viagem, os orientadores de estudo chegavam às formações motivados pela busca de conhecimento e por querer o melhor para a educação de seus municípios.

Além disso, os orientadores de estudo ainda participavam, ativamente, de todos os momentos da formação, como: da dinâmica de integração, resgate da memória sobre os temas abordados, sessão de leitura, discussão e socialização dos textos dos cadernos do programa, elaboravam e analisavam plano de aula, sequência didática, os jogos de Linguagem e da Matemática, realizavam as atividades extraclases e relatavam suas experiências e preocupações com relação ao processo de alfabetização e letramento das crianças. Eram vividos momentos enriquecedores de troca de experiências e conhecimentos sobre a atuação do professor alfabetizador no Ciclo de Alfabetização. Era possível criar e recriar conhecimentos e estratégias de ensino para trabalhar com as crianças de 6 a 8 anos de idade.

Outro momento importante desse processo formativo do PNAIC foi a realização dos Seminários de Encerramento de cada ano do programa, organizados pelos municípios e pela Universidade Federal do Amazonas, nos quais aconteciam as socializações das práticas exitosas de formação e das práticas de alfabetização que estavam acontecendo por todo o território amazonense.

O seminário de encerramento seguia a seguinte estrutura: relatos de experiência do coordenador local, de 1 (um) Orientador de estudo e de 1 (um) professor alfabetizador, que contavam suas vivências com relação às ações do programa PNAIC, e o desenvolvimento de Ateliês, onde os representantes dos municípios realizavam mostras e atividades pedagógicas de acordo com os temas do caderno do PNAIC. Era um momento para socializar os conhecimentos apreendidos pelo estudo do PNAIC e de aprender ainda mais sobre os processos de alfabetização e letramento.

No que tange ao acompanhamento pedagógico do programa PNAIC, o MEC disponibilizou o Sistema de monitoramento Sispacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Pelo Sispacto, o formador da IES poderia realizar o registro da frequência e da nota das atividades desenvolvidas na formação presencial com os orientadores de estudo. E os Orientadores de Estudo realizavam as avaliações dos professores alfabetizadores, ao final de cada encontro de formação.

A coordenação institucional do PNAIC/UFAM considerou que, para fazer o acompanhamento pedagógico dos municípios participantes do PNAIC Amazonas, precisava criar uma ferramenta que permitisse monitorar as ações pedagógicas dos formadores com os orientadores de estudo e dos orientadores de estudo com os professores alfabetizadores, em seus locais de atuação. Para isso, elaborou e organizou o acompanhamento pedagógico do programa por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um suporte para realização das atividades dos encontros formativos, que “[...] se tornou muito popular por ser um software livre e também por ser intuitivo, com uma interface de fácil navegabilidade. Suas ferramentas permitem uma interação mais dinâmica entre os usuários, criando, assim, uma atmosfera colaborativa”. (FIALHO e THOMÉ, 2015, p.33).

Para cada encontro de formação foi criada uma sala ambiente. A sala ambiente era criada com a participação de todos os formadores da IES, em parceria com a coordenação institucional do programa do CEFORT. Na sala ambiente, os orientadores de estudo tinham acesso aos conteúdos da formação, aos documentos orientadores do programa, ao calendário de formação e podiam realizar as atividades do curso, postar o planejamento do encontro de formação, os relatórios da formação, os relatórios dos assessoramentos realizados pelos orientadores de

estudo à escola e fotos e vídeos, além de interagiam com os colegas de sua turma e de outras turmas, fortalecendo, assim, a troca de experiências.

Este sistema de monitoramento da aprendizagem contribuiu para entender, ainda mais, como a formação continuada acontecia nos municípios atendidos pelo programa, possibilitando ao formador da IES o acesso às atividades que os orientadores de estudo realizavam junto aos professores alfabetizadores e tornando-se uma ferramenta significativa de acompanhamento das ações do PNAIC nos municípios, por meio da comunicação, avaliação e disponibilidade de materiais didáticos.

A coordenação Institucional do PNAIC Amazonas propôs um desafio a todos os atores do programa: que, durante o terceiro ano de formação do PNAIC 2015, fossem elaborados artigos e relatos de experiências que se constituiriam em uma publicação sobre o desenvolvimento do programa no Amazonas. O livro foi elaborado e lançado em abril de 2018 com o título: “PNAIC AMAZONAS: integração de saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas”. Contribuímos com a publicação do livro, escrevendo um artigo em parceria com outros colegas.

Esta publicação traz experiências exitosas do programa que foram desenvolvidas por formadores da IES, orientadores de estudo e professores alfabetizadores e constitui-se um legado da equipe PNAIC Amazonas em prol da alfabetização de criança e como forma de aperfeiçoamento do ofício docente.

Sendo assim, consideramos que a formação não se constitui em um processo linear, mas em uma pluralidade de movimentos e que a formação de professores é importante para o desenvolvimento da educação brasileira, desde que atenda as suas reais demandas e acompanhe os avanços científico e tecnológico, as inovações pedagógicas, as diversidades dos estudantes e do professor enquanto ser profissional e social.

O registro histórico da formação de professor alfabetizador revela que existe uma preocupação, por parte da academia e dos governos, com a capacitação dos professores para o exercício da docência e que programas de formação foram criados e implementados com o intuito de dirimir a carência formativa dos professores que atuam na Educação Básica e garantir a melhoria dos processos pedagógicos da sala de aula.

O programa PNAIC agrega a essa intenção de mudança de paradigma o respeito aos direitos de aprendizagem de cada criança, processo formativo voltado

para mediações metodológicas e recursos pedagógicos específicos para o Ciclo de Alfabetização.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO PEDAGÓGICO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: AS IMPLICAÇÕES DO PNAIC EM DISCUSSÃO

Neste capítulo, buscamos refletir sobre “os achados” da pesquisa de campo realizada em uma escola urbana do município de Parintins, tratando de dimensionar as implicações do PNAIC na prática pedagógica efetiva. Explicitando as características da escola e os sujeitos da pesquisa, a rotina das turmas do Ciclo de alfabetização, a organização dos aspectos físicos e pedagógicos, tendo como cerne da pesquisa a análise e discussão das implicações do programa PNAIC na formação e prática pedagógica do professor alfabetizador. As questões norteadoras foram organizadas em três unidades de análise: 1) características do processo formativo do professor alfabetizador e percepção do sujeito, com o objetivo de caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da proposta pedagógica do PNAIC. 2) Concepção e aprendizagem de conhecimento, nesse tópico, vamos identificar o conhecimento das professoras alfabetizadoras com relação à concepção de alfabetização e letramento e se o processo formativo do programa PNAIC contribuiu para ampliar seus entendimentos sobre os temas e, 3) Prática pedagógica e sua relação com o programa PNAIC. Finalizamos, colocando em discussão as questões relativas às mediações das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetizar crianças do Ciclo de Alfabetização e às implicações do programa PNAIC na prática pedagógica das turmas de alfabetização. Enfatizamos a formação continuada como elemento inovador das práticas de alfabetização e que os processos de alfabetização e letramento são independentes e indissociáveis.

3.1 A organização do processo pedagógico do ciclo de alfabetização

Com base nas referências teóricas e nas observações da prática pedagógica, do professor alfabetizador, analisamos organização do trabalho pedagógico em sala de aula e as mediações docentes no Ciclo de Alfabetização. Identificando as implicações do programa PNAIC para a organização do Ciclo de Alfabetização, observando se os elementos trabalhados nas Formações Continuidas do PNAIC estão presentes no contexto escolar e se influenciaram alterações e avanços no

processo de Alfabetização na perspectiva do Letramento em uma escola pública urbana do município de Parintins/AM.

Os resultados desse estudo serão analisados, como já citados, anteriormente, tendo como referência a abordagem qualitativa. Para analisar os dados coletados nas entrevistas, nas observações e nos documentos escolares, utilizamos a técnica de análise de conteúdo baseada em Bardin (2011), por acreditar que essa abordagem proporciona melhores condições de alcançar a intenção do estudo.

Nessa pesquisa, tivemos como objetivo geral de analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização. Na busca de respostas para esse objeto de estudo, levantamos algumas questões norteadoras, que deram origem aos objetivos específicos da pesquisa e que permeiam toda a investigação:

1. Quais concepções de alfabetização e letramento estão presentes nos discursos dos professores?
2. Houve alterações na sua compreensão sobre alfabetização e letramento, após o processo formativo do PNAIC?
3. Como o professor alfabetizador organiza o trabalho pedagógico e suas mediações no Ciclo de Alfabetização?
4. Quais as implicações do programa PNAIC na organização do trabalho escolar no Ciclo de Alfabetização?

Tomando como ponto de partida as questões norteadoras supracitadas, definimos os seguintes objetivos específicos para o estudo:

1. Caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da proposta pedagógica do PNAIC;
2. Descrever como professor alfabetizador organiza o trabalho pedagógico e suas mediações no processo educativo do Ciclo de Alfabetização;
3. Analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do trabalho escolar, tendo como referência a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento para o Ciclo de Alfabetização.

Vejamos então, as análises dos dados coletados durante essa investigação, com o intuito de vislumbrar as implicações do programa PNAIC na organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização.

3.2 Caracterização da escola e dos sujeitos

A escola foi criada no ano de 2003, com objetivo de atender a uma demanda escolar nessa área da cidade de Parintins. Começou com as turmas do 1º ao 5º ano, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e depois ampliou o atendimento para os Anos Finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental.

A escola possui 10 (dez) salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, quadra de esporte, horta escolar, banheiros feminino e masculino, refeitório, sala de Atendimento Educacional Especializado (AAE), secretaria separada da diretoria e sala da coordenação pedagógica.

As salas de aula são amplas, com capacidade para aproximadamente 35 estudantes, com quadro branco, mesa e cadeira adequadas para a faixa etária dos estudantes, com boa conservação, sem cadeiras quebradas, algumas um pouco danificadas. Cada professor tem um armário para guardar seus materiais e os materiais dos estudantes.

Essa escola está localizada em uma área periférica da cidade de Parintins. Os pais dos estudantes trabalham de forma autônoma, como mototaxista e ou como pequenos comerciantes.

Os sujeitos participantes do estudo foram as professoras alfabetizadoras, o gestor escolar e a coordenadora pedagógica. Dentre os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização da escola selecionada, somente três professoras atendiam aos critérios pré-estabelecidos pela pesquisadora.

No primeiro momento, conversamos com os sujeitos participantes, tendo como objetivos: 1) conhecer o perfil profissional; 2) saber o tempo de experiência no magistério e, principalmente, em classes de alfabetização; 3) formação acadêmica; e 4) participação em formações continuadas.

Apresentamos os quadros 1 e 2, que trazem o perfil dos sujeitos participantes:

Quadro 1: Dados acadêmicos dos sujeitos

Sujeito	Graduação	Pós Graduação
Gestor escolar	Normal Superior	Docência e Gestão na Educação Básica
Pedagoga	Licenciatura em Pedagogia	Ensino Infantil e Fundamental
Professora Alfabetizadora A	Licenciatura em Arte	----
Professora Alfabetizadora B	Licenciatura em Pedagogia	Gestão Escolar
Professora Alfabetizadora C	Normal Superior	Gestão, Currículo e Práticas Pedagógicas

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 2: Tempo de experiência na docência

Sujeito	Sala de aula	Tempo no Ciclo de Alfabetização	Gestão Escolar
Gestor escolar	19 anos	2 anos	8 meses
Pedagoga	28 anos	8 anos	7 meses
Professora Alfabetizadora A	17 anos	7 anos	--
Professora Alfabetizadora B	20 anos	5 anos	--
Professora Alfabetizadora C	25 anos	12 anos	--

Fonte: Elaboração da autora

Os dados sobre a formação acadêmica e o tempo de experiência na docência demonstram que os sujeitos participantes da pesquisa têm formação e experiências na área da educação há um bom tempo.

No decorrer do texto, os sujeitos pesquisados serão identificados como: professora alfabetizadora A, B e C, Gestor Escolar e Coordenador Pedagógico, a fim de se preservar a identidade dos participantes.

3.3 As rotinas no ciclo de alfabetização

O planejamento de ensino na alfabetização exige a organização de rotina para as turmas de alfabetização. As crianças, nessa fase de escolarização, precisam

estabelecer vínculo de segurança com a ação educativa e uma forma disso acontecer é por meio da rotina de sala de aula.

Segundo Leal (2012, p. 19), as rotinas da sala de aula são importantes para a organização das ações pedagógicas no Ciclo de Alfabetização entre professor e criança e garantem a aprendizagem.

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

A rotina no Ciclo de alfabetização visa a garantir a integração dos saberes, organiza ação alfabetizadora e possibilita mecanismo de apreensão dos conhecimentos pelas crianças, sendo uma ação orientadora do processo de ensino e aprendizagem.

3.3.1 A rotina da turma do 1º Ano

A turma do 1º ano, composta por 25 estudantes na faixa etária de 6 e 7 anos. Nessa turma, a organização dos estudantes na sala de aula é por fileiras, sendo separados os meninos das meninas.

Aspectos Pedagógicos da sala de aula: não possui o cantinho da leitura nem os cartazes – da chamadinha, do clima/tempo e o mural dos aniversariantes. Os cartazes presentes na sala eram: a reta numérica, o alfabeto (com letras maiúscula, minúscula e bastão), o calendário e as famílias silábicas e, de acordo com o tema da aula, a professora utilizava o cartaz com o gênero textual a ser explorado.

Pudemos notar, pela ausência de alguns cartazes e pelo não uso dos recursos pedagógicos, como os jogos do PNAIC, entre outros, que o ambiente da sala de aula não se caracterizava como um ambiente alfabetizador, ou seja, em um local estimulante para a aprendizagem.

De acordo com o referencial do programa PNAIC,

[...], a organização das aprendizagens na rotina deve priorizar a importância das atividades permanentes e dos jogos na alfabetização como atividades diárias que proporcionam reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, contemplando diferentes unidades linguísticas. (BRASIL, Ano 2, Unidade 2, 2012, p. 24).

Sobre o agrupamento dos estudantes para a realização das atividades em sala de aula, a professora o fez, usando apenas o critério da proximidade dos estudantes, sem considerar os aspectos importantes para a composição dos agrupamentos dos estudantes nas turmas de alfabetização, que têm como princípio norteador a heterogeneidade de aprendizagem dos estudantes e a adequação dos modos de organização da turma aos objetivos pretendidos por cada atividade desenvolvida.

Ao se montar um agrupamento na turma de alfabetização, o professor deve considerar também o nível de escrita e de leitura de cada estudante, a afinidade entre eles e o avanço na aprendizagem. Para isso, é importante o conhecimento da turma e o monitoramento dos agrupamentos. Assim,

Permitir que os alunos interajam e combinem as soluções para as atividades exige que a professora monitore o que eles estão fazendo, que ela se alterne nas duplas ou grupos, não só ajudando a resolver dúvidas, mas estimulando os alunos para que, de fato, assumam uma atitude cooperativa. Claro que esse monitoramento exige um olhar sintonizado no que está acontecendo nos diferentes agrupamentos em que a turma foi organizada. (BRASIL, Ano 2, Unidade 7, 2012, p. 17).

O tempo de aprendizagem está organizado por disciplinas, sendo três por dia, mas a professora tenta não enfatizar essa divisão do tempo, buscado estabelecer uma interdisciplinaridade com o tema trabalhado a cada dia. O espaço de aprendizagem é prioritariamente a sala de aula, pois, durante o período de observação, a professora não utilizou outros espaços educativos.

Na formação do PNAIC, Ano 1 – Linguagem, no que se refere à organização da prática pedagógica das turmas do Ciclo de Alfabetização, o programa propôs uma rotina para as turmas de alfabetização, no sentido de organizar as ações de sala de aula, priorizando os eixos de ensino da Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção textual, análise linguística).

[...] a construção de uma rotina escolar que contemple os diferentes eixos de ensino da língua, por meio de um planejamento elaborado com base na realidade de cada aluno e escola, pode favorecer a realização de atividades

que ajudem a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e escrita. (BRASIL. Ano 1, Unidade 2, 2012, p. 20).

Nessa proposta, a sugestão é que, na rotina das turmas de alfabetização, devem constar atividades permanentes, atividades que envolvam a apropriação do SEA e atividades lúdicas e de produção textual.

Segue o Quadro de Proposta de Rotina da Alfabetização sugerido pelo programa de formação PNAIC:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Música: bom dia; Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); Contagem dos alunos; Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); Registro da rotina.	Música: bom dia; Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); Contagem dos alunos; Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); Registro da rotina.	Música: bom dia; Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); Contagem dos alunos; Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); Registro da rotina.	Música: bom dia; Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); Contagem dos alunos; Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); Registro da rotina.	Música: bom dia; Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); Contagem dos alunos; Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); Registro da rotina.
Roda de conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de informática: jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionados ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora).
Leitura deleite/ ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção dos animais.	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais.	Roda de leitura: texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola).	
Merenda/recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/recreio Cantinho da leitura (livre);			
Roda de leitura: texto Jacaré (João Paulo Paes). Interpretação textual, destacando a problemática dos animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras) cantiga de roda: ciranda, identificação do nome dos colegas.	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata).	LD Matemática: brincadeira das cadeiras, identificando o sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens.	Produção textual coletiva com registro em ficha.
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático; Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: caça rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinho, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: Caderno de formação PNAIC: Ano 1, Unidade 2, 2012, p. 26.

Ao estabelecer uma análise comparativa com o planejamento da professora alfabetizadora do 1º ano, podemos perceber a ausência de atividades relevantes para o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização, tais como: leitura para deleite, atividades lúdicas e atividades com projetos didáticos.

A rotina dessa turma acontecia da seguinte maneira: a professora chegava na sala e era feito o devocional coletivamente, por meio do sistema de rádio da escola. Depois, a professora dava boa tarde às crianças, conferia o calendário com a data do dia, fazia a contagem dos estudantes (quantidade de menino e menina). No planejamento da professora, constava leitura para deleite todos os dias da semana, mas a professora somente realizou em três dias da semana, a primeira leitura foi da cantiga “O sapo”, que seria explorado durante toda semana; no outro dia, a leitura para deleite foi sobre a lenda do “Curupira”, pois era dia do Folclore. A professora simplesmente leu a história e depois fez algumas perguntas às crianças, buscando, assim, o reconto da leitura por parte das crianças. Em outro dia, leu a lenda da “Vitória régia”. As leituras para deleite eram desarticuladas dos conteúdos estudados pela turma e não estavam sinalizadas no plano da semana.

Partindo da cantiga “O sapo”, a professora alfabetizadora trabalhou a formação de palavras e as famílias silábicas do P (pa, pe, pi, po, pu, pão) e S (sa, se, si, so su, são), com uso do alfabeto móvel. Na realização dessa atividade “formação de palavras” a partir de um texto conhecido pelas crianças, notamos um princípio do programa PNAIC, no qual o trabalho com o gênero textual aparece como ponto de partida para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Cabe lembrar que é muito mais fácil para uma criança, em processo inicial de alfabetização, escrever um texto que já sabe de cor, como uma quadrinha, uma pequena cantiga, provérbio ou trava-línguas, do que um totalmente novo. Neste caso, a produção escrita serve, sobretudo, para a reflexão acerca do Sistema de Escrita Alfabética [...]. (BRASIL, Ano 1, Unidade 2, 2012, p. 10).

Além da atividade de formação de palavras com o texto “O sapo”, a professora realizou outras atividades com o texto, tais como: espaçamento das palavras do texto. Nessa atividade, quando a atenção da criança estava voltada para os espaços em branco entre as palavras, a professora alfabetizadora destacava que esses espaços em branco determinavam onde começa e termina a escrita de uma palavra.

Na sequência da exploração do texto, a professora realizou a atividade do “texto lacunado”. O objetivo da atividade é que a criança complete o texto com as palavras que estão faltando.

No outro dia, realizou a atividade do “texto fatiado”, cujo objetivo é a composição do texto por meio das partes. Na atividade do texto fatiado, o professor deve trazer as partes do texto recortadas para sala, em um envelope e pedir para a criança colocar em ordem o texto, mantendo a sequência do texto original. Mas, como a professora alfabetizadora não organizou os envelopes com as partes do texto antecipadamente e pediu para as crianças recortarem em sala de aula, o objetivo da atividade não foi alcançado, pois a professora não planejou bem essa atividade, sendo necessário trazer o texto recortado, em envelopes, para cada criança ordenar. Da forma que foi desenvolvida a atividade, a criança teve dificuldade para organizar o texto na sequência correta.

Por isso, o planejamento da aula é essencial e envolve a separação e a organização dos recursos pedagógicos com antecedência para o sucesso das atividades com as crianças.

A dinâmica de sala de aula era muito estática. A professora alfabetizadora conduzia, dava as explicações e comandos das atividades, “lá da frente e no quadro branco” e as crianças ficavam todas sentadas, só recebendo os conhecimentos e apresentando comportamento agitado.

As atividades realizadas pela professora alfabetizadora utilizavam os recursos pedagógicos: o caderno, o lápis, lápis de cor, atividade impressa, cartaz com o texto a ser explorado e o alfabeto móvel por agrupamento. Sentimos a falta do livro didático, jogos educativos e das literaturas infantis do programa PNAIC, pois esses recursos ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem nas turmas do Ciclo de Alfabetização.

Para a professora alfabetizadora aprofundar melhor os conhecimentos sobre a composição das palavras, ela poderia ter utilizado os jogos do acervo do PNAIC, como “Troca letras⁸”, “Bingo da letra inicial⁹” e “Palavra dentro de palavras¹⁰”, que desenvolvem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético.

⁸Jogo Troca letras: comparar palavras é um tipo de atividade muito importante no processo de alfabetização. Quando os alunos analisam duas ou mais palavras, buscando semelhanças e / ou diferenças, eles consolidam correspondências entre as unidades sonoras (fonemas) e unidades gráficas (letras). No caso deste jogo, além de comparar, os alunos fazem um esforço para identificar o único som (fonema) diferente entre as palavras. Para isso, eles precisam segmentar a palavra em pedaços e focar a atenção no interior das sílabas, ou seja, além de perceber que as palavras são constituídas de unidades silábicas, são levados a refletir sobre as menores unidades sonoras (os fonemas) e suas relações com as menores unidades gráficas (as letras). Tal reflexão demanda um nível de conhecimento sobre o sistema alfabético mais elaborado em relação a outros tipos de atividades, quando os alunos precisam apenas segmentar e contar sílabas ou comparar palavras apenas quanto às semelhanças sonoras.

A professora alfabetizadora realizou também atividades de conhecimentos matemáticos com as crianças, trabalhando números pares e números ímpares.

As atividades com projetos e sequências didáticas podem fazer parte da rotina de sala de aula e da escola. Ambas têm o objetivo de consolidar conhecimentos.

No caso dos projetos didáticos, que podem ter duração de médio e longo prazo, devem ser trabalhados temas de interesse da turma e, desde a sua concepção até o produto final, os estudantes são participantes ativos. No que se refere à sequência didática, a proposta é elaborada pelo professor, com base nas necessidades da turma e executada em curto período de tempo, como por exemplo, durante uma semana.

No ano de 2017, nenhum projeto didático foi desenvolvido pela turma do 1º ano, mas fazia parte da ação alfabetizadora da professora dessa turma o trabalho com sequências didáticas, partindo de um gênero textual.

Vale ressaltar, o trabalho com os projetos didáticos é importante na fase de alfabetização das crianças porque,

[...] além de favorecer as aprendizagens conceituais, pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de organização das crianças, capacidades relativas ao monitoramento de suas aprendizagens, assim como de avaliação de suas ações e motivar as crianças, por implicar em ações concretas [...]. (BRASIL, Ano 2, Unidade 6, 2012, p. 14).

O trabalho com projetos ajuda a consolidar conhecimentos pertinentes a essa fase de alfabetização da criança.

3.3.2 A rotina da turma do 2º Ano

Na turma de alfabetização do 2º ano, composta por 21 estudantes, a sala de aula apresenta alguns itens propostos pelo programa PNAIC, como o alfabeto ilustrado, a sequência numérica, o cantinho da leitura, um painel feito de TNT, painel

⁹ Este jogo leva o aluno a observar que a palavra é composta de sons equivalentes a sílabas e que estes sons podem se repetir em palavras diferentes. Essa é uma descoberta essencial no percurso de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

¹⁰ O jogo “Palavra dentro de palavra” oportuniza aos alunos analisar as partes que compõem as palavras. Para tal, os estudantes decompõem cada palavra. As atividades de composição e decomposição possibilitam a análise e síntese das palavras, favorecendo a reflexão acerca de que as palavras são formadas por segmentos menores (sílabas e fonemas) e que tais segmentos são utilizados para a produção de novas palavras, oportunizando a reflexão sobre as correspondências entre o oral e o escrito. (Manual Didático: Jogos de Alfabetização PNAIC, 2009).

de aniversariante, calendário, painel do tempo, painel com as palavras mágicas (obrigada, por favor, bom dia, com licença) e o cartaz com os combinados da turma (o que pode e o que não pode fazer na sala de aula).

A Rotina para o 2º ano do Ciclo de Alfabetização propõe uma articulação com o projeto e sequência didática. Segue o Quadro de rotina sugerido pelo programa de formação PNAIC:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade permanente (todas as crianças) (Cantar músicas; roda de conversa; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da ação, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
Atividade permanente (todas as crianças) (Leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNDL Obras complementares podem ser usados.				
Atividade permanente (Correção das atividades de casa – coletiva ou individual – pode-se formar grupo)				
Atividade permanente (apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana).	Divisão em dois grupos: informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de Alfabetização (Grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA).	Sequência didática – exploração de gêneros orais e escritos, focando temas relativos a diferentes componentes curriculares.	Divisão em dois grupos: informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de Alfabetização (Grupo A – atividade/jogos envolvendo a apropriação da ortografia).	Sequência didática – atividade de produção/revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.
Merenda - recreio - Cantinho da leitura (livre);				
Sequência didática (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).	Atividade Sequencial Exploração de atividades/jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.	Projeto didático (depende da temática).	Sequência didática	
Atividade permanente: organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno.				

Fonte: Caderno de formação PNAIC: Ano 2, Unidade 2, 2012, p. 25.

Ao vivenciarmos a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da turma do 2º ano da escola pesquisada, notamos que a organização da rotina de sala de aula atendia parcialmente a essas propostas supracitadas sobre a organização do tempo pedagógico.

A professora inicia a aula, perguntando dos estudantes o dia da semana e a data do mês, faz a contagem coletiva dos estudantes e estabelece a relação entre os presentes e os ausentes.

Em seguida, as crianças escreviam o cabeçalho no caderno, antes de iniciar as atividades do dia, o modelo do cabeçalho estava exposto em um cartaz.

Na semana da observação da turma, a professora alfabetizadora trabalhou com o texto “O campo”, um poema com duas estrofes e oito versos. A primeira atividade com o texto foi para que as crianças identificassem as palavras do texto que rimavam (ciscando/esperando – passear/chamar), depois pediu para as crianças copiarem o poema no caderno, fazendo o espaçamento, enumerando os versos e contando o número de palavras de cada verso.

Outras atividades realizadas durante a semana com o texto “O campo”, foram a leitura individual do texto, atividade do texto lacunado, atividade com o texto fatiado, desenho de um campo/pasto, atividade de ortografia (palavras com S com som de Z) e atividade sobre o modo de vida dos animais domésticos e selvagens. Também realizou atividades de matemática, de resolução de problemas simples de multiplicação.

O que podemos abstrair dessa organização pedagógica das atividades supracitadas é que existia uma sequência de atividade para explorar o texto trabalhado em sala, que é importante, mas não existia a organização de uma sequência didática para desenvolver conceitos e adquirir conhecimentos sobre o SEA.

As atividades realizadas pela professora alfabetizadora sobre a apropriação do SEA pouco contribuíam para a compreensão desse sistema, pois as atividades não contemplavam os três grandes blocos do SEA, classificados pelas autoras Leal e Albuquerque e Rios (2009) como: análise fonológica, correspondências grafofônicas e a reflexão sobre os princípios do SEA.

A professora alfabetizadora do 2º ano definiu em seu planejamento algumas leituras para deleite para serem lidas durante a semana. Observamos que as leituras foram utilizadas e estavam relacionadas com os temas das aulas. Essa relação entre as atividades desenvolvidas em sala de aula é fundamental para a apreensão de conhecimentos pela criança, mas a professora explorou os textos apenas utilizando como recurso pedagógico a atividade de leitura, na qual as crianças ficavam sentadas, enquanto a professora lia lá da frente. Não foi realizada uma roda

de leitura com as crianças e nem utilizado algum recurso lúdico relacionado com o texto estudado, com vista a tornar a atividade de leitura mais prazerosa e dinâmica. Faltou priorizar mais o que destaca a autora Isabel Solé sobre as estratégias de leitura, sobre a importância do antes, durante e depois da atividade de leitura em sala de aula, pois, segundo a autora, “uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação¹¹” (SOLÉ, 1998, p.73).

As crianças que apresentavam dificuldades na aprendizagem não recebiam atenção específica à sua necessidade acadêmica. A professora alfabetizadora até trazia, para alguns, atividades diferenciadas e entregava às crianças com dificuldade de aprendizagem, mas não orientava, nem monitorava a realização da mesma, sendo, portanto, uma mediação sem objetivo.

Ainda hoje, pensamos que o acesso das crianças com deficiência à escola, sendo obrigatório, garante o atendimento de suas verdadeiras necessidades. Mas o que acontece é uma integração¹² sem inclusão¹³ dessas crianças ao mundo escolar, cultural e social. Como foi discutido nas formações do PNAIC, a escola “[...] como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos [...]” (BRASIL. Caderno de Educação Especial, 2012, p. 7).

Ter suas necessidades atendidas é ter seus direitos respeitados, suas habilidades desenvolvidas, é ter uma escola que repense o fazer pedagógico de alfabetização, com o foco nos princípios da educação inclusiva: acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva.

¹¹ **Estratégias de seleção:** permitem que o leitor se atenha apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. **Estratégias de antecipação:** tornam possível prever o que ainda está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. **Estratégias de inferência:** permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. **Estratégias de verificação:** tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar – ou não – a compreensão é inerente à leitura. (Solé, 1998).

¹² A integração de acordo com Sasaki (2006) propõe a inserção parcial do sujeito; Adequação da criança à escola.

¹³ A inclusão propõe a inserção total. Preparação da escola para receber todas as crianças.

Outra forma de organização do tempo pedagógico, sugerida pelo programa PNAIC, é por meio da elaboração de projetos e de sequências didáticas. Através deles, o professor e a escola podem interagir com as diferentes áreas do conhecimento e estabelecer a articulação com os direitos de aprendizagem de cada componente curricular, possibilitando a interdisciplinaridade.

Nas rotinas de alfabetização sugeridas pelo programa PNAIC, fica em destaque a presença das atividades lúdicas como forma prazerosa de ensinar e aprender.

A proposta pedagógica do PNAIC enfatiza os benefícios da ludicidade em sala aula:

[...] Como **benefício físico**, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito aos **benefícios cognitivos**, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos **benefícios sociais**, a criança, por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares. Aprendem, ainda, a respeitar e a serem respeitadas. Do ponto de vista **didático**, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos [...]. (BRASIL. Ano 1, Unidade 4, 2012, p.07).

No que tange às atividades pedagógicas com os gêneros textuais, a proposta do PNAIC propicia tanto a apropriação do SEA, bem como a produção e a compreensão de textos de diferentes gêneros textuais orais e escritos.

3.3.3 A rotina da turma do 3º Ano

Na turma do 3º ano, composta por 24 estudantes, sendo 01 com deficiência.

A sala de aula apresenta alguns itens propostos pelo programa PNAIC, como o alfabeto ilustrado, cartaz da matemática (com as formas geométricas), painel de aniversariante, calendário, painel do tempo, o cartaz com os combinados da turma (o que pode e o que não pode fazer na sala de aula). Sobre o cantinho da leitura, a professora alfabetizadora explicou que organizou no início do ano, mas, como pela manhã, a sala é utilizada pela turma do 7º ano, o cantinho foi extraviado pelos mesmos. A professora alfabetizadora incentiva, então, a leitura das crianças por

meio do empréstimo de livros na biblioteca escolar, uma vez por semana, para fazer a leitura em casa e devolver na outra semana.

A professora alfabetizadora iniciou a aula dando as boas-vindas às crianças e explicou o assunto do dia, fez a leitura para deleite, intitulada “Música no Zoo”, que pertence ao acervo do programa PNAIC, mas que, naquele dia, não estabelecia relação com a aula, porque a obra “Música no zoo” fala sobre um conjunto musical composto por diferentes animais do zoológico e o tema da aula era sobre os parasitas (piolho, pulga, carrapatos), pois era uma aula de Ciência Natural.

Lembramos que o programa PNAIC propõe a leitura para deleite como atividade permanente de rotina no Ciclo de Alfabetização, “[...] Em relação às atividades permanentes, a roda de leitura pode fazer parte da rotina como atividade que busca incentivar nas crianças o prazer pela leitura”. (BRASIL, Ano 2, Unidade 2, p. 22, 2012).

A leitura para deleite, como o próprio nome já diz, é a leitura com alegria, com satisfação, que traz a sensação de bem-estar, de deleite para o leitor ou para o ouvinte. A leitura para deleite pode ser realizada pelo professor ou pela criança, de preferência no início da aula. A leitura para deleite é um dos momentos em que o professor alfabetizador pode explicar e explorar um gênero textual com as crianças e fazer o aprofundamento de conteúdos importantes para a formação delas.

Depois da leitura para deleite, a professora leu a história em quadrinhos da turma da Mônica, “Os animais e a nossa saúde”, explicando sobre a importância da higiene pessoal. Em seguida, pediu para as crianças desenharem os parasitas. Na hora da atividade de desenho dos parasitas, as crianças ficaram bastante dispersas, pois tais atividades não faziam sentido para as crianças e nem estavam relacionadas com os objetivos didáticos da alfabetização.

Quando as crianças voltaram da merenda, iniciou-se a aula de matemática. A professora escreveu no quadro cinco problemas matemáticos de adição e subtração. Após copiar a atividade do quadro, as crianças iam à mesa da professora para receber as orientações de como resolver os problemas matemáticos.

No outro dia, a professora alfabetizadora realizou uma atividade sobre rima, a partir da poesia “A flor amarela”, de Cecília Meireles. As crianças tinham que identificar no texto as palavras que rimavam (janela-Arabela) e completar o texto com as palavras que faltavam. A professora poderia ter realizados outros desdobramentos da atividade, solicitando das crianças que pensassem em outras

palavras que rimassem com os pares encontrados no texto e utilizando na aula o jogo “Caça-rimas”, do acervo do PNAIC. Essas atividades sobre rimas mostram para as crianças que palavras diferentes podem possuir partes iguais na última sílaba e desenvolvem a consciência fonológica.

Em outra aula, a professora alfabetizadora trabalhou com o texto “Os direitos da criança”, de Ruth Rocha. A sequência das atividades foi: leitura coletiva do texto, quando a professora explicou a estrutura do texto, que é formado por estrofes e versos. Depois, a professora explicou sobre o que são os direitos da criança e seus deveres. Em seguida, a professora pediu para as crianças contarem o número de letras, de vogais e de consoantes de todas as palavras do texto. Tal atividade não apresentava objetivos concretos e nem estava relacionada com os diferentes momentos da apropriação do SEA da turma do 3º ano. A impressão que dava era que essa atividade era um passatempo. Isso mostra a falta de um planejamento consistente, que atenda as reais necessidades da turma de alfabetização.

Na atividade de matemática, a professora solicitou das crianças a escrita dos numerais por extenso. Foi realizada também pela professora uma atividade de Autoditado. Essa atividade tem por objetivo a escrita de novas palavras e a ampliação do vocabulário, a partir de uma figura.

Nessa turma de 3º ano, por ter uma criança com deficiência, existe uma monitora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo fazer um trabalho diferenciado com a criança com deficiência, mas o que observei foi o descomprometimento da monitora para com a aprendizagem da criança.

As professoras alfabetizadoras não mantinham uma regularidade em suas aulas. Com relação à atividade permanente, por exemplo, em alguns dias, faziam a leitura para deleite e, em outros, não realizavam. As atividades de apropriação do SEA tinham pouca variação e as atividades lúdicas e de produção de texto não tinham uma constância.

3.4 Discurso e práticas pedagógicas de alfabetização

Ao realizarmos as entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática dos participantes nas turmas do 1º, 2º e 3º do Ciclo de Alfabetização, no turno vespertino, durante três semanas, sendo uma semana em cada turma, nos meses

de julho a setembro do ano de 2017, fizemos a coleta documental dos instrumentos pertinentes ao Ciclo de Alfabetização e significativos para a pesquisa.

A partir desse levantamento de dados e com base nos estudos sobre a análise de conteúdo, chegamos a essa configuração de unidades de análise e categorização das informações. As questões norteadoras foram organizadas em três unidades de análise e, a partir delas, foram surgindo as categorias, demonstradas no quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Unidades de análise

Unidade 1: Características do processo formativo do professor alfabetizador e percepções do sujeito		
Questões	Categorias	Primeiras Interpretações
Caracterize seu processo de alfabetização quando criança.	Relação professor-estudante; Dificuldades de acesso à escola;	Os processos de alfabetização das professoras foram por meio do método sintético (palavração e soletração); As práticas lúdicas quase inexistentes;
Com qual método foi alfabetizado?	Práticas de alfabetização; Método de ensino.	
Comente quais experiências vivenciou sobre alfabetização na sua formação no Ensino Superior.	Disciplinas curriculares; Relação teoria e prática;.	Ênfase na Língua Portuguesa e Matemática; O curso de graduação contribuiu para o exercício da docência no Ciclo de Alfabetização.
Unidade 2: Concepções e aprendizagem de conhecimentos		
Como define Alfabetização na perspectiva do letramento?	Conceito de alfabetização; Conceito de letramento; Fragmentação de conceitos.	As professoras apresentaram dificuldade para definir a Alfabetização e letramento;
A partir do processo formativo do programa PNAIC, você percebe alterações na sua compreensão acerca de como ocorre os processos de alfabetização e letramento das crianças?	Ampliação dos conhecimentos sobre o processo de alfabetização; Visão diferenciada da infância/criança.	As professoras consideram importante o curso de formação, em específico, o programa PNAIC; Ampliaram sua visão de infância, perceberam que, para melhorar o processo de ensinar, é preciso considerar o conhecimento prévio da criança e interagir com ela.

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 3: Unidades de análise (continuidade)

Unidade 3: Prática Pedagógica e sua relação com o Programa PNAIC		
Questões	Categorias	Primeiras Interpretações
Você incorporou à sua prática de alfabetização algum elemento da proposta pedagógica trabalhada pelo programa PNAIC? Se a resposta for afirmativa, descreva quais foram.	Uso dos gêneros textuais; Sequência didática; Prática da leitura para deleite; Uso de jogos pedagógicos.	Alguns elementos da proposta do programa PNAIC estão sendo incorporados à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras; As professoras apresentam dificuldades de efetivar esses elementos no dia-a-dia de sala de aula.
Como os direitos de aprendizagem são considerados em seu planejamento?	O planejamento com base na proposta curricular da escola; Os direitos de aprendizagem em segundo plano.	
Os jogos e os recursos pedagógicos trazidos pelo programa PNAIC auxiliam na ação alfabetizadora das turmas do Ciclo de Alfabetização?	Elementos importantes para a ação alfabetizadora; Discurso diferente da prática; Relação teoria e prática.	
No exercício da docência como alfabetizador (a), quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de alfabetizar crianças?	Relação família-escola; Desinteresse dos estudantes pela aprendizagem; Atividades desarticuladas da realidade e necessidade da turma; Organização da aula.	

Fonte: Elaboração da autora

Essa organização em unidade de análise e categorias contribuiu para se ter a visão geral dos indicadores da pesquisa, facilitou a interpretação dos fatos e delimitou a descrição.

Conforme sinalizado no Quadro 3, as entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras foram agrupadas em três unidades de análise: 1_ Características do processo formativo do professor alfabetizador e percepções do sujeito; 2_ Concepções e aprendizagem de conhecimentos; e 3_ Prática Pedagógica e sua relação com o Programa PNAIC.

A primeira unidade, denominada: características do processo formativo do professor alfabetizador e percepções do sujeito teve como objetivo caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da proposta pedagógica do PNAIC.

Nessa unidade de análise, buscamos conhecer o processo formativo do professor alfabetizador e suas concepções de alfabetização e letramento.

Os relatos das professoras alfabetizadoras, com relação ao questionamento “caracterize seu processo de alfabetização quando criança”, revelaram que a relação entre professor e estudante acontecia de forma rígida e pelo princípio da disciplina, sendo alfabetizadas pelo método sintético, soletração e silabação, e com práticas lúdicas quase inexistentes nessa fase de escolarização.

Na época que eu fui alfabetizada, nós começamos no ABC, era uma professora para toda turma até o 4º ano (turma multisseriada), ela separava na mesa, cada um tinha seu ABC, começamos estudar o alfabeto, na época tinha um papelzinho, furava e colocava em cima da letra, aí perguntava qual era a letra, para identificar a letra, se não acertasse pegava um “bolo”.
(Professora Alfabetizadora A).

O relato da professora alfabetizadora A revela que o método de alfabetização adotado pela professora alfabetizadora na época de sua alfabetização escolar era o método Sintético, com ênfase na soletração, pois priorizava a identificação das letras da palavra. Pela proposta de alfabetização do programa PNAIC, é preciso alfabetizar letrando e isso se torna possível por meio da presença dos gêneros textuais em sala de aula e da relação entre sujeito e objeto.

Outra realidade apresentada pela professora alfabetizadora A são as turmas multisseriadas, na qual um professor alfabetizador é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem de crianças em diferentes níveis de aprendizagem ou diferentes anos de escolarização. O trabalho com as turmas multisseriadas traz desafios ainda maiores para as professoras alfabetizadoras dos anos iniciais, pois, em vez de fazer apenas um planejamento, é necessário planejar para cada ano atendido e articular os conhecimentos com os diferentes níveis de aprendizagem.

[...] Eu entrei logo numa primeira série, é uma turma que onde cheguei me sentir um pouco até rejeitada, por ser do interior, cunhazinha pobre, e tinha aquela repartição, primeiro ano fraco e primeiro ano forte, e eu fui para turma do fraco, numa mesma sala, mas tinha essa divisão, porque tinha que começar do zero e a professora fez isso comigo, tabuada principalmente, peguei muitas palmadas de tabuada, mas pela insistência da minha mãe, as atividades que leva para casa, ela procurava assim, o pouco que ela sabia tentava ajudar. Então, foi o método da silabação, lembro-me do Caminho Suave que a gente aprendeu naquele, [...]. Nessa época existia o castigo, a professora colocava a gente no cantinho da escola, da sala, e tinha aquela disciplina, muito respeito pelo professor, antigamente o professor falava, ele que era o chefe da sala, então, não sei se era respeito, medo, sei que a gente tinha. Dessas dificuldades que tinha da alfabetização, do não

reconhecer as letras, eu fui várias vezes para o cantinho, mas eu chegava em casa, eu tinha medo de contar para minha mãe, porque a repreensão era através de ralhos, palmadas. A professora não usava jogos e brincadeiras na alfabetização, não lembro, nós usávamos o quadro e nosso caderninho. (Professora Alfabetizadora B).

O relato da professora alfabetizadora B mostra uma realidade ainda vigente, que é iniciar o Ensino Fundamental (E.F) sem antes viver as experiências da Educação Infantil, lembrando que, na época de escolarização inicial da professora, a alfabetização deveria acontecer antes do ingresso na 1ª série do E.F. Em sua fala, a professora alfabetizadora B revela o preconceito recebido pelas crianças do “interior e pobre” e sofrido na época da escolarização. E, para reforçar o preconceito, existia ainda a formação das turmas: forte e fraca, como forma de discriminação.

A professora alfabetizadora B, enquanto criança, apresentava dificuldade de aprendizagem em seu processo de alfabetização, mas contava com ajuda de sua mãe para avançar na aprendizagem do ABC. A participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem da criança é fundamental, pois, com a ajuda dos pais, a criança tende a se tornar mais confiante e a progredir em seus estudos.

No processo de alfabetização da professora B, as atividades escolares eram somente no quadro de giz, livro didático e no caderno. A escola não adotava as práticas lúdicas, com a utilização dos jogos e brincadeira no contexto escolar, como forma pedagógica de ensinar e de expressão da criança.

Eu praticamente fui alfabetizada pela minha vó, não fui para uma escola, eu fui alfabetizada em casa pelo o ABC com 12 anos. [...] A professora fazia muita leitura, todos dias os alunos tinham que ler, todos dias leitura e tabuada. Leitura de texto do livro Caminho Suava. Não, a professora não fazia nenhuma atividade envolvendo jogos ou brincadeiras. Era somente diretamente no livro Caminho Suave e só isso mesmo, leitura e escrita, não tinha jogos. (Professora Alfabetizadora C).

Já a professora alfabetizadora C vivenciou outro processo de alfabetização, o processo de ser alfabetizado em casa pela família e só ingressar na escola tardiamente. Os pais compravam a famosa cartilha do ABC e diariamente tomava a lição dos filhos. Era dessa forma que as crianças que moravam distantes dos centros urbanos, distantes de uma escola, iniciavam seu conhecimento das primeiras letras. Prática essa que ainda faz parte da realidade das crianças ribeirinhas e rurais da região Amazônica.

Os relatos referenciados mostram a realidade do processo de alfabetização no sistema de ensino brasileiro, presente desde a institucionalização da escola, e a questão dos métodos de alfabetização. Segundo as pesquisas de Mortatti (2000), o método de ensino de Soletração e Silabação, denominado método Sintético, contribuiu decisivamente para a constituição da alfabetização como objeto de estudo.

A prática de alfabetização pautada pelo Método Sintético revela que o processo de ensinar está radicado na ideia de que a criança aprende por meio das estratégias de percepção, nesse caso, auditiva. Mas, como afirma Magda Soares (2017, p. 21),

[...] o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione a criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores [...].

A discussão sobre método de ensino ainda está na pauta dos encontros de professores mas, hoje, sabemos que a preocupação deve estar em como a criança aprende e como o professor alfabetizador pode contribuir para essa aprendizagem. Ou seja, quando escolho uma estratégia de ensino, devo considerar a aprendizagem a ser assimilada pela criança, a necessidade cognitiva do estudante e o conteúdo a ser trabalhado.

Como afirma Tardif (2014, p. 45), “[...]. Resumidamente, digamos que o saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro da gravidade do ato pedagógico; é o educando, a criança, essencialmente, que se torna o modelo e princípio da aprendizagem”.

O programa de formação PNAIC assumiu esse “novo paradigma”, defendido por Tardif. No desenvolvimento de suas ações, tomou a criança como base, como ser em construção e como ser social e oportunizou aos professores alfabetizadores estratégias de ensino viáveis para as práticas do Ciclo de Alfabetização.

O relato da professora alfabetizadora C demonstra que a prática de alfabetizar criança fazia parte da responsabilidade das famílias, às vezes, era a família que realizava essa tarefa. Por não existir escola próxima à comunidade que viviam, compravam a cartilha do A B C e ensinavam seus filhos as primeiras letras, tendo como referência suas experiências cotidianas.

É possível abstrair dos relatos das professoras alfabetizadoras como era tratada a ludicidade quando foram alfabetizadas. Os professores alfabetizadores da época não se preocupavam com o prazer das crianças durante a realização das atividades escolares, mas prezavam pela disciplina. Costumavam ter a visão da ludicidade como simples recreação, exercício para o corpo, não para a mente, algumas vezes como perda de tempo escolar, não tinha espaço dentro do processo de ensino e aprendizagem. Mas os aportes teóricos sobre ludicidade confirmam a importância do lúdico como elemento estimulador da aprendizagem.

Para Kishimoto (2001, p. 54), o brincar contribui com o desenvolvimento da criança e se faz presente no contexto escolar,

[...] é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

A utilização da ludicidade em sala de aula como proposta por Kishimoto torna possível o avanço da perspectiva tradicional para uma abordagem centrada no ser que aprende, a criança. Favorece e mobiliza o desenvolvimento de aspectos próprios da criança, como a curiosidade, espontaneidade e a psicomotricidade.

O programa PNAIC compartilha dessa concepção de criança como o ser central do processo de ensino e aprendizagem e busca aprofundá-la por meio da proposta do uso dos jogos na alfabetização, disponibilizando aos professores alfabetizadores de todo país a caixa de jogos para a alfabetização e reforçando nas discussões sobre o tema a importância do aprender brincando.

As professoras alfabetizadoras sinalizaram que, na época de seu processo de alfabetização, faziam uso da cartilha “Caminho Suave” como forma de aprender as letras e as palavras e que a escola dava ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo Mortatti (2000, p. 199), “[...] a cartilha, como livro didático consolidado como instrumento privilegiado de ensino [...]”. Para Soares (2017), as cartilhas eram e/ou são elaboradas para atender ao método.

Na entrevista, as professoras alfabetizadoras foram indagadas sobre suas experiências de alfabetização vivenciadas na formação do Ensino Superior (graduação) e na formação continuada.

Conforme diz Imbernón (2011, p. 60), “[...] a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. O conhecimento pedagógico específico ao que autor se refere são os conhecimentos, epistemológicos e práticos, próprios de cada nível de ensino, que os professores precisam adquirir ao longo do seu processo de formação profissional para melhor atuar em sala de aula.

Segundo as professoras alfabetizadoras, a formação inicial tem um currículo oficial dissociado da realidade escolar das turmas de alfabetização.

Nós tivemos ... não estou lembrada. Tinha uma disciplina específica sobre alfabetização já nas séries iniciais. (Professora Alfabetizadora C).

Na área da pedagogia já foi presencial, presencial a gente fez várias atividades que foram também voltadas para como trabalhar com essa criança no termo de alfabetização. (Professora Alfabetizadora B)

Com isso, fica evidente a fragilidade curricular dos cursos de formação inicial em atender as demandas das práticas de alfabetização. Os cursos de formação inicial precisam cumprir sua finalidade para com a formação do professor alfabetizador.

Tardif (2014, p. 36) destaca que as relações dos professores alfabetizadores com os saberes nunca são relações somente intelectuais, são mediadas pelo ofício de ser professor. Nessa perspectiva, a formação para professores alfabetizadores deve considerar que o saber docente se compõe de vários saberes oriundos de diferentes fontes. Entre estes saberes, estão: o saber da formação profissional, adquirido por meio da participação docente nas formações inicial ou continuada, ofertadas pelas instituições formadoras; o saber disciplinar, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o saber curricular, proveniente dos programas e dos manuais escolares; o saber experiencial, oriundo da prática da profissão e, por fim, o saber cultural, legado de sua trajetória de vida e de sua prática cultural particular.

A formação continuada do programa PNAIC foi uma das fontes de conhecimento para o professor alfabetizador, pois os temas abordados nas

formações, tais como: planejamento escolar, organização pedagógica, sistema de escrita alfabética, ludicidade, entre outros, estão ligados com a necessidade de aperfeiçoamento do professor alfabetizador e com a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Visam a responder às exigências das práticas pedagógicas das turmas do Ciclo de Alfabetização.

Com referência à **segunda unidade de análise “concepções e aprendizagem de conhecimentos”**, a investigação tinha por objetivo identificar o conhecimento das professoras alfabetizadoras com relação à concepção de alfabetização e letramento e se o processo formativo do programa PNAIC contribuiu para ampliar esse entendimento.

De modo geral, as professoras apresentaram dificuldade para definir alfabetização, mas, apesar da dificuldade, conseguiram relatar seus conceitos sobre o tema.

Para as professoras alfabetizadoras, alfabetização é:

Alfabetização, ela é um começo da aprendizagem, é muito importante, porque quando a criança não é bem alfabetizada, ela leva para o resto da vida uma grande consequência, na sua leitura, no seu dia-a-dia, vai ter dificuldade na vida. [...]. Alfabetização é só decodificar e codificar o alfabeto? Não, vai mais além, envolve muita coisa na vida da criança. Quando começo a alfabetizar, primeiro começo o alfabeto pelo nome da criança, depois com o texto, do texto tiro uma palavra, conta o número de sílabas, a gente vai trabalhando assim. (Professora Alfabetizadora A).

Ao definir alfabetização, a professora alfabetizadora A revelou que entende o processo de alfabetização como um processo complexo, que vai além do simples ato de conhecer as letras e suas formas de escrita. Ou seja, tem uma visão mais ampla sobre o alfabetizar criança. Seu entendimento está em consonância com o estudo da psicogênese de Emília Ferreiro e com base no letramento, defendido por Magda Soares. Mostra como proceder em sala de aula, na hora de alfabetizar, utilizando a ideia da contextualização para apreensão da aprendizagem do alfabeto. Enfatiza o método analítico, por meio da palavração, sentencição e do gênero textual em sua prática de alfabetização com crianças do 1º ano do E.F.

Bom, alfabetização é quando eu já vejo que a criança já tem o entendimento das letras, da compreensão do texto, porque nos primeiros anos das séries iniciais, você sair do 3º ano você tem que estar alfabetizado. Porque é em processo, a gente não pode reter essa criança, mesmo sabendo que ele já estar ok ou não. (Professora Alfabetizadora B).

A professora alfabetizadora B tem o entendimento básico de que o processo de alfabetização é contínuo e que vai ser finalizado somente no 3º ano do ciclo de alfabetização. Mas, ao mesmo tempo, revela em sua fala que não tem clareza da importância da progressão continuada da aprendizagem da criança na fase de alfabetização, como garantia de sua progressão nos estudos. O programa PNAIC definiu os direitos de aprendizagem para cada ano do Ciclo de Alfabetização e organizou como esses direitos de aprendizagem iriam ser introduzidos, aprofundados e consolidados ao longo dos três anos do E.F, dando ênfase na alfabetização na perspectiva em espiral, na qual os conteúdos são retomados e ampliados ao longo dos anos de escolarização.

Alfabetização para mim é um ato assim muito relevante. Que a criança quando vem para escola, ela já traz uma bagagem bem grande de conhecimento e aqui na escola nós vamos apenas descobrir o que está faltando para aquela criança ser ajudada. Porque muitas crianças quando vem sabe ler algumas letras, já conhece as letras, já sabe escrever seus nomes completos, e ter aquelas que têm dificuldades, aprendizagem lenta, que devemos ter muito cuidado de verificar o que está precisando, o que aquela criança precisa para ser ajudada no momento. Mas alfabetização para mim, eu não vejo só na leitura e na escrita, não é só aprender o alfabeto, você tem que ter uma visão de mundo, quando a criança vem para alfabetização, eu vejo assim, a criança tem que ter uma leitura de mundo, e por isso que você tem que fazer várias pesquisas juntos com elas nos livros, revistas, jornais, pedindo que elas identifiquem em sua vinda na sua ida para casa, na sua rotina do dia-a-dia, né, observe cada detalhe por onde ela passa, o que ela ver. (Professora Alfabetizadora C).

A professora alfabetizadora C traz em sua fala um ponto importante sobre o processo de aprendizagem da criança: reconhecer que a criança tem uma história de vida que deve ser considerada ao longo do seu processo de escolarização, considerando o professor alfabetizador como mediador da aprendizagem dessa criança. Entende que é o professor alfabetizador que deve dominar os métodos de ensino, com vista a atender as necessidades da criança na fase de alfabetização. E que sua visão de mundo antecede a estrutura escolar de ensino.

Apesar da dificuldade inicial de conceituar o processo de alfabetização, em suas falas, as professoras demonstraram a preocupação com esse processo e a importância dele para o pleno desenvolvimento da criança. Elas têm clareza de que a criança não é mais vista como uma tábua rasa (século XVIII), mas sim que traz o conhecimento socialmente construído na vida em família para a vida escolar. Defendem que a alfabetização é o elo de acesso aos bens culturais. Entendem que

cada criança tem ritmo próprio de aprendizagem e que a concepção de alfabetização com base na psicogênese defende a diversidade de estratégias de ensino para atender a heterogeneidade da turma de Ciclo de Alfabetização.

Ao analisar essas falas das professoras alfabetizadoras sobre o conceito de alfabetização, podemos notar que suas definições estabelecem elo com o que a autora Magda Soares diz: “[...] o novo paradigma defende a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético [...]”. (2017, p.21).

Outro ponto abordado na entrevista envolve a relação estabelecida entre o processo formativo do programa PNAIC e suas contribuições para a ampliação da compreensão das professoras alfabetizadoras sobre os processos de alfabetização e letramento das crianças.

As professoras alfabetizadoras destacam as contribuições do programa PNAIC para a melhoria da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização:

A formação do PNAIC ajudou. É isso aí, jogos, as literaturas como usar, história leitura para deleite, eu contava a história, mas não pedia para ele recortar, não sabia que era tanto importante para criança, para criança recontar, eu contava, mas não pedia que ele recontasse. Então, depois que participei do PNAIC fui saber que era para deixar a criança recontar aquela historinha para gente. O PNAIC vê a criança como em desenvolvimento, [...]. A criança pode participar do processo de alfabetização, com certeza, e eu aprendendo com as crianças. Eu não ouvia as crianças, só depois do PNAIC. O acompanhamento deles em suas cadeiras quando estão fazendo as atividades. Eu fazia uma atividade para toda turma, sem considerar os níveis de aprendizagem de cada um. Agora, quando eu vejo que a criança está no nível diferente dos outros, aí a gente troca. (Professora Alfabetizadora A).

A professora alfabetizadora A sinaliza que a formação recebida pelo programa PNAIC mudou a sua prática pedagógica de contação de história, a mesma passou a envolver as crianças nesse processo. Evidencia que sua concepção de criança foi alterada, que, no processo da alfabetização, existe uma troca entre professor-aluno e que ouvir as crianças é também ensinar e aprender. Agora, considera fundamental o acompanhamento das aprendizagens das crianças como forma de ajudar a superar suas dificuldades de aprendizagem.

Realmente, quanto a formação que a gente tem, a gente aprende um pouco, nós vamos alfabetizados de uma maneira, quando a gente vem para as turmas de alfabetização a gente vê que no nosso tempo, nós aprendemos daquela maneira, só que os tempos mudam e vão passando e

as mudanças vão ocorrendo e realmente a gente tem que interagir conforme as mudanças, e isso para mim foi fundamental. Porque você trabalha uma sequência didática, você pode trabalhar uma sequência didática do texto, do texto você trabalha muitas coisas.

Essa foi uma coisa que quem estar no programa sair sabendo, sair conhecimento né, a gente trabalha com vários gêneros de textos né, as vezes você pode ter um texto prático, você pode ter um quadrinho, você pode ter um de piada, cantigas, tudo isso vai fazendo você motivar mais a buscar...Compreensão de criança: ela mudar mesmo, porque eu me lembro as vezes quando o professor pede as nossas experiências para gente contar, todo mundo conta da sua maneira, eu fui assim, o meu era assim, aí a gente vem como houve as mudanças, porque o ensino vai de acordo com as mudanças que vai ocorrendo... A criança como um ser participativo, nessa forma aí ele tem que interagir junto com o professor, e isso é muito importante, porque já fosse o tempo, que o aluno era só ouvinte né, como diz a história a gente só estava recebendo, hoje não ele participa, quando mais a criança participa é melhor. Eu aprendendo com eles! Uma coisa que impactou na formação do PNAIC foi à parte de matemática, eu não sou muito assim da matemática, mas quando eu trabalhei a matemática lá na formação teve muita informação de jogo, como criar, com o fazer isso foi muito bom, eu trabalhava mais não tinha todo aquele incentivo, busca de saber, de fazer, principalmente dos jogos que a gente fazia lá que era para gente repassar para os nossos alunos. E trabalhar com tabela, gráfico sempre deixávamos para depois, para o 5º ano. De uma forma tão simples era possível fazer com os alunos aprendessem. (Professora Alfabetizadora B).

No início de sua fala a professora alfabetizadora B reconhece que a concepção de criança, infância e os métodos de como ensinar mudaram ao longo da história e que a formação do programa PNAIC contribuiu para essas reflexões acerca do processo de alfabetização de criança na atualidade. A professora alfabetizadora entendeu que a criança é um ser que participa do processo de ensinar e aprender, é um ser ativo.

Um dos elementos da proposta do PNAIC, que a professora alfabetizadora incorporou em sua prática pedagógica, foi o uso da sequência didática como forma de organização pedagógica do processo de ensino. Durante as formações do PNAIC, foi elaborada uma sequência didática com base nos gêneros textuais, como forma de incentivar a utilização desse recurso na prática das turmas de alfabetização. Por meio da sequência didática, o professor realiza diversas atividades sobre um gênero textual, criando, assim, oportunidade de apreensão de tal gênero pela criança.

A professora alfabetizadora B destacou em sua fala a importância da formação do programa PNAIC sobre a Matemática. Ela diz que “foi impactada”, pelos conhecimentos discutidos na formação sobre os jogos matemáticos e como eles auxiliam na aprendizagem das crianças. Lembrou que o trabalho com tabelas e

gráficos, nas turmas de alfabetização, era possível de realizar. Quebrou com o paradigma de que esses assuntos deveriam ser somente trabalhados a partir do 5º ano do E.F.

Teve sim, ele não mudou tanto mais ampliou os conhecimentos. Porque antes, eu tinha uma visão totalmente diferente. Porque antes não usava sequência didática, só usa o cartaz e bastante leitura, fazia que nem a minha professora antiga, usava leitura e a tabuada em sala de aula, porque para mim era interessava que a criança soube ler, escrever e fazer as quatro operações esse era o mais importante, hoje não, vejo diferente que a gente tem que trabalhar o lúdico com criança e trabalhando a sequência didática, você aproveita do espaço que você tem de um texto, você trabalha a interdisciplinaridade com criança, de forma que ela não vai perceber, lá na frente é que ela vai descobrir que você trabalhou ... Como a professora trabalhou a matemática comigo, olha ela já está trabalhando os numerais, olha sobre os animais, onde eles vivem como eles vivem, mas lá no texto estava falando, que dizer a gente já começar a trabalhar todo esse processo interdisciplinar, para mim foi muito valido. (Professora Alfabetizadora C).

Quando a professora Alfabetizadora C diz que alfabetizava como sua professora primária fazia, vem à mente o que Tardif (2014) afirma sobre os saberes docentes, que são provenientes de diferentes fontes e que uma dessas fontes são suas experiências. A professora alfabetizadora trabalhava com a ideia de alfabetizar por meio da decodificação e codificação das palavras e pelo ensino das quatro operações matemáticas, achando que era suficiente para a interação da criança com o mundo.

Ao participar das formações do programa PNAIC, sua visão foi ampliada com relação ao processo de alfabetizar letrando. Considerou importante o trabalho com o lúdico em sala de aula, começou a utilização do recurso da sequência didática para o ensino dos gêneros textuais e para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a interdisciplinaridade dos temas.

Como afirma Imbernón (2011), formação permanente ou continuada tem que ajudar o professor a ampliar a visão sobre a relação entre teoria e prática, visando à melhoria da qualidade do processo educativo.

A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (2011, p. 61).

Um dos motivos para essa incorporação por parte das professoras alfabetizadoras foi porque os temas trabalhados na formação do PNAIC estavam relacionados com o seu ofício cotidiano, como afirma Tardif sobre a utilização de diferentes saberes (2014, p. 17), “[...] essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”.

O programa PNAIC possibilitou reflexões e alterações práticas sobre o fazer pedagógico das turmas de alfabetização da escola pesquisada, visando a garantir o direito de aprender de todas as crianças.

Os relatos das professoras alfabetizadoras denotam que sua compreensão sobre o processo de alfabetização, de como se alfabetiza uma criança, foi ampliado por sua participação nas formações do programa PNAIC. Novos elementos foram incorporados às suas práticas pedagógicas, como recontagem da história pela criança, planejamento da sequência didática como estratégia de ensino e a inserção do lúdico na prática de sala de aula. Podemos afirmar que o programa PNAIC foi uma influência positiva para a formação profissional dessas professoras alfabetizadoras.

A terceira unidade de análise da pesquisa se ancorou na “prática pedagógica e sua relação com o programa PNAIC”, onde buscou-se colocar em pauta as questões relativas às mediações das professoras alfabetizadoras no processo de alfabetizar crianças do Ciclo de Alfabetização e as implicações do programa PNAIC na prática pedagógica das turmas de alfabetização.

Ao serem questionadas sobre “as principais dificuldades enfrentadas, no exercício da docência, nas turmas de alfabetização, durante o processo de alfabetizar crianças”, as professoras alfabetizadoras tiveram dificuldade de fazer uma autoanálise sobre a influência de suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento no Ciclo de Alfabetização. Estão arraigadas no paradigma de que, se o estudante não vai bem na escola, é culpa da família, nunca da escola, sendo essa uma ideia distorcida sobre o processo de ensinar e aprender na escola do século XXI.

As professoras alfabetizadoras afirmaram que:

Primeiro é a família, porque se a criança, ela é uma criança acompanhada pelos pais ou pelos responsáveis, aquela criança é uma criança bem desenvolvida, ela traz atividade e leva atividade, ela traz pronta, ela procura fazer, ela procura lhe pergunta como é que é isso, que letra está faltando...

E quando a criança não é acompanhada pela família, nem fala em sala de aula, nem presença responde. (Professora Alfabetizadora A)

Um dos fatores que a gente tem, acho que nem só eu mais todos os colegas quando a gente entra em conversa, quando a gente está fazendo planejamento, é a ausência dos pais, mesmo porque a nossa clientela, nossa comunidade é de bairros realmente carentes, eu estou enfrentando muito essa situação em sala de aula, crianças que vem para sala de aula só por vir. Porque até mesmo quando a gente passa uma atividade, a gente ver o pai que acompanha a criança e a família que estar presente e a que não estar presente. (Professora Alfabetizadora B)

A relação família-escola no contexto escolar acontece por meio do “jogo de empurra-empurra”. A família diz que seu filho não aprende por culpa da escola, enquanto isso, a escola afirma que é culpa da família o mal desempenho escolar do estudante. E quem sofre é a criança, que fica no meio desse conflito de responsabilidade.

Existe uma máxima na vida social dos indivíduos, que é a seguinte: quando tudo vai bem, o mérito é meu, quando alguma coisa dá errado, a culpa é do outro. No discurso das professoras alfabetizadoras, essa máxima estava presente. Mas sabemos que o desenvolvimento humano sofre influências de vários fatores: criação da família, dos aspectos biológicos e das experiências vivenciadas em diferentes ambientes.

Por isso, hoje, quando falamos de fracasso escolar no Ciclo de alfabetização, nosso olhar deve ser holístico, porque as influências vêm de toda parte. É necessário esclarecer responsabilidades, tanto dos pais como da escola, cada um deve saber o papel a desempenhar no processo de ensinar e aprender da criança e lembrar que suas ações são complementares.

Magda Soares (2017) lembra-nos que o foco educacional mudou, antes estava no professor alfabetizador e em sua opção por determinado modo de ensinar para criança, mas agora se concentra no processo peculiar de como a criança aprende. Cabe à escola a responsabilidade de orientação aos pais sobre o processo de ensino e do estabelecimento da parceria família-escola, sair do discurso e ser mais efetiva na prática escolar.

Um dos pontos cruciais da pesquisa estava em ver se as professoras alfabetizadoras incorporam à sua prática de alfabetização algum elemento da proposta pedagógica trabalhada pelo programa PNAIC.

Desde primeiros contatos com as professoras alfabetizadoras, foi sinalizado por elas, que as formações do programa PNAIC contribuíram para a melhoria de

suas práticas pedagógicas, pois trouxeram ideias e recursos pedagógicos viáveis de serem aplicados na prática de sala de aula, tais como: os jogos educativos, ludicidade em sala, os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino do sistema de escrita alfabético, utilização do recurso da sequência didática como forma de organizar a ação pedagógica, além da organização do ambiente alfabetizador da sala de aula.

Tudo isso se torna evidente pelas falas das professoras alfabetizadoras.

Olha os textos que eles passaram para nós, os jogos, metodologia de como trabalhar com o texto. Agrupamento dos alunos é interessante, porque tem criança que um tem conhecimento mais elevado, aí eu coloco aquele que já conhece o alfabeto coloco junto com a ele que não conhece. Metodologia de como trabalhar com o texto: hoje trabalho a leitura do texto, amanhã já posso fazer o espaçamento, no outro dia, nós trabalhamos com o texto lacunado, aí nós vamos trabalhando com outras atividades. Trabalho com sequência didática. (Professora Alfabetizadora A).

Pelo relato da professora alfabetizadora A, podemos constatar que elementos trabalhados pelo programa PNAIC foram incorporados à sua prática pedagógica, porque a professora destaca em sua fala que passou a utilizar a organização metodológica ao estudar nas formações do PNAIC, reconhecendo a importância do agrupamento das crianças para o avanço na aprendizagem, identificando outras estratégias de como explorar os textos em sala de aula e vendo a sequência didática como oportunidade de ampliação de conhecimento sobre um determinado tema.

A formação do PNAIC desenvolvida ao longo dos três anos (2013, 2014 e 2015) tinha a preocupação de discutir com o professor alfabetizador sobre diferentes situações didáticas que pudessem favorecer a apropriação e a progressão de conhecimentos das crianças.

E, como já foi referendada anteriormente, a sequência didática é um recurso pedagógico que visa ao trabalho sistemático de um gênero textual, primordial nas turmas de alfabetização, ou seja, com crianças no início de sua escolarização.

Olha, eu gosto de trabalhar muito a parte de fábula, eles têm interesse, eles apreciam, leitura de deleite. Trabalhar com os gêneros, bilhete, convite. Trabalho com a sequência didática vai fazendo a sequência, esmiuçando. Uso os jogos, nosso cantinho de leitura a gente tem [...] (Professora Alfabetizadora B)

A professora alfabetizadora B também salientou a importância do trabalho com gêneros textuais com as crianças em fase de alfabetização. Ela incorporou à sua prática pedagógica os elementos da proposta do PNAIC, como: leitura para deleite, utilização dos jogos na aprendizagem, cantinho da leitura e organização de sequência didática.

É como na formação de jogos, criação. Que você pode criar e recriar os materiais para trabalhar o lúdico com a criança. Isso aí é uma contribuição que você não vai só utilizar o caderno, mas você pode utilizar materiais recicláveis para fazer, para criar jogos e ampliar os que já são conhecidos. Eu faço o ambiente alfabetizador, eu preparo assim, cada um há seu tempo: cantinho de leitura, cantinho da matemática, cantinho da experiência, só que nós temos uma dificuldade aqui na escola (cartazes). [...] Antes de participar da formação do PNAIC, eu não tinha esses cantinhos organizados em sala de aula, eu comecei a organiza depois que participei do PNAIC. Sim, isso é mais um elemento incorporado a minha prática. (Professora Alfabetizadora C)

No relato da professora alfabetizadora C, notamos uma superação de paradigma em sua ação alfabetizadora. Antes, a professora priorizava as atividades escolares realizadas no caderno. Após a formação do PNAIC, sua percepção foi ampliada, pois já incorporou à sua prática pedagógica as atividades lúdicas e a organização dos ambientes alfabetizadores com o objetivo de favorecer a aprendizagem das crianças.

No ano 1 de formação do PNAIC, ano de Linguagem, o programa trouxe a proposta de criação e organização do ambiente alfabetizador de linguagem, no qual deveria constar: o cantinho da leitura (acervo complementar), alfabetos móveis, cartazes de chamada, tempo, aniversariante e combinados da turma. O objetivo da criação do ambiente alfabetizador é tornar o espaço de sala estimulante à aprendizagem.

No ano 2 de formação do PNAIC, ano da Alfabetização Matemática, a proposta do programa PNAIC era de organizar o espaço alfabetizador em matemática. O ambiente deveria ser composto por: portadores de textos com diferentes usos e representações numéricas, tabela numérica 1-100, varal com símbolos numéricos, calendário para contagem do tempo, régua para medição das alturas das crianças, fita métrica, diferentes dados, relógio para medição do tempo, quadro de Valor e Lugar, materiais manipuláveis: ábaco, material dourado, sólidos geométricos, calculadores, entre outros (tampinhas, canudos coloridos, ligas elásticas, dinheirinho de brinquedo, palito de picolé, bola de gude).

A utilização desses materiais pelo professor alfabetizador possibilita a concretização das atividades alfabetizadoras nas turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ciclo.

Ao partir das falas das professoras alfabetizadoras supracitadas, estabelecendo um paralelo com as observações de sala de aula, notamos que as professoras têm o desejo de dinamizar, otimizar, mudar e melhorar seus modos de ensinar as crianças. E têm buscado, mesmo com todas as dificuldades da rede pública de ensino, fazer a diferença na prática do Ciclo de Alfabetização.

Outra evidência que podemos extrair dos relatos é que o programa de formação PNAIC trouxe alterações para prática pedagógica das turmas de alfabetização e suscitou nas professoras alfabetizadoras a preocupação com o processo de alfabetizar e letrar das crianças na idade certa, dos 6 aos 8 anos de idade.

Mantendo o foco na contribuição do programa PNAIC para o Ciclo de Alfabetização, as professoras alfabetizadoras destacaram a importância dos jogos como recursos pedagógicos auxiliares da ação alfabetizadora das turmas de Ciclo de Alfabetização. Para elas, os jogos educativos ajudam no processo de ensino e aprendizagem.

Ajudam bastante no processo de alfabetização, porque através deles que nós trabalhamos com as crianças e elas se desenvolvem e se interessam bastante quando vê uma coisa diferente, elas ficam muito interessadas, por mais que elas não saibam ler, mas só de manusear aqueles livros, elas já vão desenvolvendo alguma coisa. Os materiais do PNAIC eram por turma de alfabetização. (Professora Alfabetizadora A)

A proposta do PNAIC evidencia a importância do brincar e do jogar no Ciclo de Alfabetização, enfatizando que “[...] o brincar como espaço, em que as crianças comunicam entre si suas maneiras de pensar e tentam explicar e validar seus processos lógicos dentro do grupo de atividades lúdicas, que participam o que é essencial para seu desenvolvimento [...]. (BRASIL. Caderno 3. 2012, p. 38).

Eles auxiliam, porque a coisa prática ela cria mais expectativa para criança, ela está vivenciando, ela está vendo ali. A escola recebeu a caixa com os jogos e literatura infantil, depois cada professora do ciclo de alfabetização recebeu. (Professora Alfabetizadora B)

Ajudam e muito, porque o jogo não vem só para distrair, uma forma de falar, mas vem também como método de ajudar o aluno a conhecer melhor, (ele

trabalha conceitos?), trabalha conceitos, trabalha o SEA, porque tem os jogos que você trabalha a memória, tem os jogos caça letra, caça palavras, caça sílabas, isso tudo vai ajudando no processo da criança, no processo de aprendizagem da criança, e também os jogos eles trazem assim uma maneira lúdica de não cansar o aluno só leitura do texto e da escrita, eles trazem mais um vantagem para aprendizagem da criança, que também brincando e aprendendo. (Professora Alfabetizadora C)

A professora alfabetizadora C reconhece que a utilização dos jogos em sala de aula não tem o caráter de passatempo, mas é visto como recurso pedagógico de aprendizagem, como possibilidade de construção de conceitos.

Nas formações do PNAIC, os professores alfabetizadores eram estimulados a criar novas possibilidades e objetivos de aprendizagem, a partir de uma brincadeira ou jogo já bastante conhecido por eles, além de vivenciarem todos os jogos propostos pelos cadernos de formação do programa PNAIC.

Um dos objetivos da formação do programa PNAIC era fazer com os professores alfabetizadores reconhecessem a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para tanto, disponibilizou uma caixa com 10 jogos para o trabalho com o SEA: Bingo dos sons iniciais, Caça-rimas, Dado sonoro, Trinca mágica, Batalha de palavras, Mais um, Troca letras, Bingo da letra inicial, Palavra dentro de palavra e Quem escreve sou eu. Esses jogos priorizavam a apropriação do SEA pela criança, por meio da atividade lúdica.

Além desses jogos, durante as formações do PNAIC, os professores alfabetizadores tiveram oportunidade de criar variações desses jogos e elaborar outros jogos educativos para as diferentes áreas de conhecimento, com o intuito de planejar situações didáticas com esses recursos e dinamizar o processo de ensino aprendizagem, pois, no programa PNAIC, jogos e brincadeiras são considerados importantes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Em conclusão, jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente construído. Por meio dessas atividades lúdicas, pode-se criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado. O lúdico, portanto, enquanto promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, deve ser considerado como um importante aliado para o ensino. [...] (BRASIL. 2012, Ano 1, Unidade 4, p. 22).

Outra pergunta que fazia parte da entrevista era sobre como os direitos de aprendizagem e como são considerados no planejamento do Ciclo de Alfabetização.

Os direitos de aprendizagem no programa PNAIC se configuram como objetivos a serem alcançados pelas crianças e sinalizam os conteúdos a serem apreendidos, visando a garantir o avanço da aprendizagem. Para cada ano do Ciclo de aprendizagem, existem direitos específicos que devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados no decorrer do processo educativo dessa criança.

As professoras alfabetizadoras sinalizaram que os direitos de aprendizagem, de uma forma indireta, estão presentes em seus planejamentos.

Às vezes levam em consideração os direitos de aprendizagem no planejamento. Uso a proposta que é importante, onde estão os assuntos que nós trabalhamos e depois os livros didáticos que vamos tirar os textos e as atividades. A proposta não traz os direitos de aprendizagem. (Professora Alfabetizadora A)

Bom, a gente tem a nossa proposta do município, então, a gente vai fazendo a sequência, e você sabem que o nosso planejamento é muito flexivo, pode ocorrer, eu posso concluir como eu não posso concluir. A gente trabalhar com a proposta, vai pesquisa no livro, a gente tem também o suporte dos nossos livros do PNAIC, o que posso trabalhar e que não posso., colocando tudo lá nosso objetivo. Atividades com a leitura; Atividades com jogos; Atividades diferenciadas (Professora Alfabetizadora B)

Eu uso sempre a proposta curricular da escola, pego os livros didáticos, utiliza também os direitos de aprendizagem que a gente usa do PNAIC bastante, tem os livros do PNAIC, a coleção que nós recebemos eu utilizo, vou sempre a busca para aprimorar cada dia meu trabalho em sala de aula. (Professora Alfabetizadora C)

As professoras alfabetizadoras dão destaque para o uso da proposta curricular no planejamento e enfatizam a proposta curricular como ponto principal de consulta para elaboração do plano de aula.

A proposta curricular é um recurso importante para a elaboração do planejamento, mas não único, precisando estar atualizada com as novas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Além da proposta curricular, fazem uso do livro didático e das literaturas infantis do programa PNAIC.

Ao longo dos três anos de formação e implementação do programa PNAIC nos municípios do estado do Amazonas, poucas foram as secretarias de educação que ajustaram suas propostas de ensino com os direitos e objetivos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização.

Existe uma caminhada histórica que visa a garantir um currículo básico, relevante e significativo para o Ciclo de Alfabetização. Com a política de formação para professores alfabetizadores, o MEC, por meio do programa PNAIC,

estabeleceu os Direitos de Aprendizagem, compostos por objetivos, competências e habilidades para cada ano, a serem efetivados como proposta curricular para o Ciclo de Alfabetização, visando à articulação entre proposta curricular, formação de professores alfabetizadores e as práticas de alfabetização e letramento, e tomando como base a atual concepção histórica de criança, infância e procedimentos de ensino.

3.5 Relação entre o programa PNAIC, a proposta curricular e a gestão escolar

A pesquisa também refletiu sobre a articulação entre a proposta do programa PNAIC com a proposta curricular da secretaria de educação e a gestão escolar.

Com a adesão do programa PNAIC pelos municípios brasileiros e, por conseguinte, pelas redes de ensino, a proposta inicial do Ministério da Educação (MEC) era garantir que as orientações oriundas do programa PNAIC se configurassem como proposta curricular e pedagógica de todas as escolas.

No documento publicado pelo MEC, intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, afirma-se que se trata de

Um trabalho que: (re)crie os Projetos Políticos Pedagógicos; atue interdisciplinarmente nos currículos; possibilite que o processo avaliativo cumpra seu papel diagnóstico e que se desvele em ações diversas, principalmente de apoio às crianças com dificuldades; altere, significativamente, os ambientes formativos; traga a ludicidade, a imaginação e propostas instigantes para o contexto pedagógico; dirija uma escuta atenta e qualificada às famílias em suas críticas, sugestões e necessidades; conceba os professores como sujeitos em seus ofícios de mestres, os quais são, portanto, atores históricos, sociais e culturais que cumpram o desígnio de garantir as aprendizagens de seus alunos no processo formativo de todos e de cada um. (BRASIL, 2012).

Podemos afirmar que a proposta do programa PNAIC é desafiadora e, por isso, exige esforço de todos os atores envolvidos com a educação no país. Essas orientações visam a atender o direito da criança, que está estabelecido na 5ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE/2014), que é de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”.

Para que a meta seja cumprida, o MEC trabalha em várias frentes: oferta de formação continuada para professores da educação básica e alteração do currículo

do curso de Pedagogia. Por meio da Lei 12.208 de 25 de abril de 2013, no Artigo 3, inciso IV, introduz “no currículo das instituições de ensino superior, disciplinas específicas de alfabetização”, além da implementação do Ciclo de Alfabetização e disponibilização de recursos pedagógicos as escolas, como: livro didático, literatura infantil, jogos educativos e acervos para as bibliotecas escolares.

Todo esse movimento em prol da alfabetização de todas as crianças criou um clima propício para a discussão e reflexão dos currículos das escolas, ou seja, dos projetos político-pedagógicos e práticas presentes no contexto escolar.

Durante a pesquisa, percebemos que isso ficou em segundo plano para as Secretarias de Educação e escolas, porque as propostas não foram ajustadas com a atual proposta de alfabetização e algumas práticas ainda estão arraigadas na ideia de que a criança pouco contribui com seu processo de aprendizagem.

As Secretarias de Educação começaram a pôr em prática as orientações pedagógicas do programa PNAIC sem repensar seus currículos e sua organização escolar. Conforme o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, “faz-se necessário acrescentar que para haver novas concepções de currículo, são necessárias transformações na estrutura da escola, na reorganização de tempos e espaços, nas formas de aprender e de ensinar, nas formas de avaliar”.

Os documentos escolares utilizados pela gestão da escola, tais como: boletim, diário de classe, proposta curricular e instrumentos avaliativos, não dialogam com a proposta do programa PNAIC. O que existe são algumas falas dos professores, pedagoga e gestor sobre a importância da adequação do currículo para o Ciclo de Alfabetização.

Uma das ideias do programa PNAIC era organizar a proposta curricular e o projeto político-pedagógico das escolas com base nos direitos de aprendizagem, para que todos tivessem conhecimento do que deve ser ensinado e aprendido em cada ano do Ciclo de alfabetização. Para isso, a proposta do programa PNAIC organizou os quadros, por componente curricular, com seus direitos de aprendizagem específicos por ano e área de conhecimento.

Na proposta do PNAIC, os direitos de aprendizagem são o fio condutor para a organização do trabalho pedagógico da escola, estão organizados por eixos estruturantes, que garantem a progressão da aprendizagem da criança e o

monitoramento da aprendizagem, pelos professores. São eles que orientam a elaboração dos instrumentos de acompanhamento da aprendizagem, instrumentos avaliativos, elaboração da proposta curricular e pedagógica e dos planos de aula.

Na unidade 1, Ano 1, do caderno de formação do PNAIC 2012, destaca-se a importância dos direitos de aprendizagem para a organização do trabalho pedagógico da escola.

“[...] Além disso, para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas”... A definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado [...]. (BRASIL, 2012, p. 5 e 22).

Mesmo diante de toda essa reflexão, o movimento de organização escolar ainda não está efetivado na escola pesquisada, porque a cultura do fazer e depois pensar é presente em nossas práticas como indivíduos e educadores. Às vezes, achamos que é perda de tempo planejar, que o melhor é fazer logo, porém, esse tipo de atitude pode ocasionar consequências negativas para o processo educacional.

É preciso um trabalho efetivo de articulação entre escola, secretarias de educação e IES, para rever os currículos que estão postos e repensar o fazer pedagógico, com base na fundamentação teórico-metodológica para a alfabetização. É preciso considerar, nesses encontros de reflexão, o protagonismo do professor, sua identidade profissional, o currículo e a organização do trabalho pedagógico, a concepção de criança e de educação. Tudo isso leva ao aperfeiçoamento do trabalho educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo trilhado no decorrer da pesquisa, buscou-se analisar o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade de Certa (PNAIC) e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, refletindo, identificando e analisando como se deu o processo de desenvolvimento do programa na prática pedagógica das turmas de alfabetização em uma escola urbana do município de Parintins.

Tínhamos objetivos claros, que nortearam nossas ações durante a jornada da pesquisa.

O primeiro objetivo específico era caracterizar as concepções de alfabetização e letramento do professor alfabetizador, considerando seu percurso formativo e as bases da proposta pedagógica do PNAIC.

O que foi possível constatar, por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras entrevistadas, foi que elas reconhecem que a concepção vigente de alfabetização difere da época em que elas foram alfabetizadas; que agora, as práticas de alfabetização estão voltadas para a perspectiva do letramento; e que, nessa nova perspectiva, a criança é vista como ser social, potencial e participativo, assumindo uma posição de destaque dentro do processo de ensino e aprendizagem, redimensionando o foco do processo de ensino, que deixa de ser o professor e passa a ser a aprendizagem, a criança aprendiz.

Com relação às memórias das professoras alfabetizadoras sobre seus percursos formativos, veio à tona a discussão sobre a formação inicial, ficando claro que a mesma deveria abordar conteúdos mais específicos para a atuação dos professores alfabetizadores. O curso de Pedagogia deveria priorizar os temas e procedimentos próprios dessa fase inicial da alfabetização de criança, na faixa etária de 6 a 8 anos de idade. Essa constatação das professoras alfabetizadoras está em consonância com os estudos de Imbérnon (2011, p. 68), pois o autor afirma que a formação inicial, “deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”.

Com relação à formação continuada, as professoras alfabetizadoras, consideram esse um fator importante para a melhoria dos processos pedagógicos. Imbernón (2011) enfatiza essa importância ao afirmar que a formação continuada é

uma oportunidade que os professores têm para troca de experiências e de ideias sobre as questões desafiadoras do contexto de sala de aula.

Quanto ao segundo objetivo da pesquisa, que era descrever como o professor alfabetizador organiza o trabalho pedagógico e suas mediações no processo educativo do Ciclo de Alfabetização, a pesquisa revelou que a proposta metodológica do programa PNAIC, desenvolvida durante as formações, incidiu diretamente nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, pois elementos próprios do programa PNAIC foram sendo incorporados no planejamento das turmas de alfabetização, tais como: o uso da sequência didática como forma de organização do processo de ensino aprendizagem e como estratégia de ensino; o uso do gênero textual ou oral como ponto de partida para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA); o processo de alfabetizar letrando como um meio que favorece a aprendizagem das crianças; o lúdico como recurso pedagógico estimulador da aprendizagem.

Quanto a este último exemplo, observamos, porém, que as práticas lúdicas, apesar de consideradas pelas professoras alfabetizadoras como um recurso pedagógico importante do processo de ensino e aprendizagem, não estavam tão presentes na prática pedagógica, durante o período de realização da pesquisa.

Entretanto, devemos registrar que as professoras alfabetizadoras destacaram a qualidade e a adequação do material pedagógico, do acervo literário e dos jogos de alfabetização, disponibilizados pelo programa PNAIC, entendendo que eles atendiam as necessidades de uso do Ciclo de Alfabetização.

Quanto à organização do ambiente alfabetizador e matemático, notamos que ela ainda precisa acontecer de maneira efetiva. No que diz respeito à rotina da sala de aula, observamos que ela não apresenta a regularidade necessária nas atividades sobre o processo de apropriação do SEA, na leitura para deleite, nas atividades lúdicas e nas de produção de texto.

Um elemento da proposta do PNAIC que não foi evidenciado na prática de sala de aula foi o projeto didático como recurso pedagógico de ensino. Segundo Hernández (1998), o trabalho com projeto didático se constrói como uma situação de aprendizagem em que as próprias crianças começam a participar do processo de criação, pois buscam resposta às suas dúvidas.

O uso do projeto didático na sala de aula visa a levar a criança a ser protagonista, investigadora, capaz de descobrir significados de novas relações e de

perceber os poderes dos seus pensamentos por meio da síntese de diversas linguagens, expressivas, comunicativas e cognitivas.

No que tange ao terceiro objetivo, buscamos discutir e analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do trabalho escolar, tendo como referência a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento para o Ciclo de Alfabetização.

Os relatos das professoras alfabetizadoras evidenciaram que a proposta do programa PNAIC implicou em alteração da prática pedagógica em sala de aula com as crianças de 6 a 8 anos de idade.

A proposta do programa PNAIC pode ser considerada como política pública, pois atinge, diretamente, a estrutura curricular e metodológica do Ciclo de Alfabetização, assegurando elementos conceituais e metodológicos inerente à ação alfabetizadora.

Os elementos curriculares dizem respeito à concepção de alfabetização, ao currículo escolar, ao processo avaliativo (avaliação processual e em larga escala) e ao diagnóstico e monitoramento da aprendizagem. A ideia da proposta, ao discutir sobre essas estruturas conceituais, é de garantir a alfabetização na idade certa das crianças do Ciclo de alfabetização.

Com relação à proposta metodológica do programa PNAIC, os elementos apresentados estão relacionados à organização do processo pedagógico do Ciclo de alfabetização, assegurando a rotina de sala de aula, com o desenvolvimento de atividades na perspectiva do alfabetizar letrando, que garantam a apropriação do SEA e a formação do leitor, tais como o trabalho pedagógico com sequência e projeto didático, a disponibilidade dos recursos pedagógicos por meio do acervo literário e dos jogos educativos e as orientações didáticas necessárias para o bom andamento do trabalho nas turmas de alfabetização.

Ao planejar, o professor alfabetizador deve considerar todos esses elementos (conceituais e metodológicos), os conhecimentos prévios das crianças, o diagnóstico da aprendizagem, os recursos pedagógicos disponíveis e o espaço e tempo pedagógico, com vista a atender as necessidades educacionais de cada criança.

Pelas falas das professoras alfabetizadoras, notamos que suas concepções e práticas sobre alfabetização e letramento foram impactadas pela proposta do programa PNAIC, pois alterações ocorreram em suas ações alfabetizadoras.

A pesquisa evidenciou que, para que essas mudanças pedagógicas se tornem permanentes na prática pedagógica do professor alfabetizador, faz-se necessário o sincronismo de ações entre as IES (instituições formadoras), Secretaria de Educação (unidade gestora), gestão escolar e professores alfabetizadores.

É preciso criar mecanismos de efetivação do programa PNAIC na estrutura gerencial das Secretarias de Educação, pois, para garantir a plena alfabetização de todas as crianças na idade certa, se faz necessário o esforço de todos os envolvidos.

O programa PNAIC, em seu documento norteador 2013, de acordo com o 4º eixo do programa, orienta que as Secretarias de Educação deveriam organizar uma Coordenação Estadual e Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações de sua rede, sendo constatada pela pesquisa uma fragilidade das redes de ensino em pôr em prática essa política. Porque as redes de ensino se concentraram na organização do processo de formação do professor alfabetizador, em atendimento ao 1º eixo do programa (formação do professor), mas deixaram em segundo plano o agenciamento da gestão pedagógica, da organização curricular e do acompanhamento das ações do programa.

O programa PNAIC implicou na formação do professor alfabetizador e em sua prática pedagógica de sala de aula. Mas, com relação às alterações estruturantes das Secretarias de Educação, ainda apresenta fragilidades, pois assim como outros programas lançados pelo MEC e aderidos pelas Secretarias de Educação, o processo de efetivação plenamente não acontece, porque as redes simplesmente aderem aos programas, realizam as formações com os professores, mas quando as formações são concluídas, os programas, basicamente, se extinguem.

O que observamos foi uma passividade das Secretarias de Educação em se apropriarem dos programas e criarem mecanismos dentro dos processos pedagógicos das redes de ensino que assegurem a continuidade dos mesmos. O que acontece é que os programas federais vêm, a formação é desenvolvida com os professores mas, encerrando a formação, parece que se encerra o programa na rede de ensino.

As pistas que foram surgindo durante a pesquisa nos levaram a considerar que o programa de formação PNAIC se apresenta como um marco importante para a efetivação da política pública para o Ciclo de Alfabetização e que é preciso continuar investindo na formação do professor alfabetizador, melhorar a

infraestrutura das escolas, criar mecanismo de controle social e intensificar as ações de monitoramento da aprendizagem das turmas de alfabetização.

Ao analisarmos as bases fundamentais do programa PNAIC, podemos concluir que esse programa abrangeu os quatro eixos principais para a melhoria da prática pedagógica das turmas de alfabetização: 1. Formação continuada de professores alfabetizadores; 2. Materiais didáticos e pedagógicos; 3. Avaliações (Processual, Provinha Brasil e ANA); e 4. Gestão, controle social e mobilização e comunicação que, articulados entre si, tornam-se elementos poderosos de transformação educacional e social.

Nesta perspectiva, o programa PNAIC de formação continuada de professores surge como mecanismo de transformação da prática pedagógica de alfabetização, visando também à melhoria dos resultados da alfabetização nas avaliações externas, como consequência das ações de formação, prática pedagógica significativa e gestão participativa.

Vale ressaltar que os elementos suscitados pela pesquisa são apenas uma amostra de um grande universo que precisa ser investigado para que, verdadeiramente, possamos conhecer as implicações do programa PNAIC nas práticas dos professores alfabetizadores.

Nesse sentido, acreditamos que os elementos evidenciados pela investigação servirão de referência para a melhoria dos processos de alfabetização e letramento no contexto escolar, para o fortalecimento da identidade do professor alfabetizador e influenciará significativamente a qualidade da educação brasileira, orientando o processo de organização das práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização, além de suscitar, de fato, outras reflexões para o desenvolvimento de futuros estudos à respeito dessa temática.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7. ed. São Paulo: 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. **Diretrizes e Base da educação Nacional (LDB)**. Rio de Janeiro: 1997.

_____. **Manual didático: jogos de alfabetização**. Centro de estudos em educação e linguagem (CEEL). Recife, 2009.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação/PNE**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 14 de maio de 2016.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação de professores: caderno de apresentação**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento**: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula**: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**: ano 03, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Ludicidade na sala de aula**: ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Política de Formação/**Catálogo de orientações Gerais**/Rede Nacional de Formação da Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. IBGE. **Sistema IBGE de recuperação automática (SIDRA):** banco de dados agregados. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 31 outubro de 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, 2015.

_____. **Portaria Ministerial nº 867/2012.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2013.

_____. **Documento Norteador PNAIC 2014.** Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2015.

_____. **Documento Norteador PNAIC 2015.** Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2016.

_____. **Resolução CNE 07, de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 11 de janeiro de 2016.

CARPIM, Lucymara. Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-85

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.) **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2008. p. 32-46.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão: Foucambert pela leiturização social**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

HERNADEZ, Fernando; VENTURA, Montsarret. **Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um Caleidoscópio**. Porto Alegre: Penso, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 14)

IMPRESSA OFICIAL (Estado de São Paulo). **Constituição da República Federativa do Brasil/1988**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/download/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853)**. São Paulo: Nacional, v. 1, 1936.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: 2011.

_____, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

_____. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Unesp, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editora, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História da formação docente no Brasil:** três momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 30, Núm. 02, pp. 11-26. 2005. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6, ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

_____, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar.** *Jornal do Brasil*, 26 novembro de 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>>. Acesso em: 3 de agosto de 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDINÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Hulda Cyrelli de. **Universo Educação.** <http://educacional.cpb.com.br/conteudos/universo-educacao/qual-a-diferenca-entre-alfabetizacao-e-letramento>. Acesso: 10 de maio de 2017.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Valdiani. **Letramento e Alfabetização.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO DAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



UFAM

ROTEIRO ORIENTADOR DAS OBSERVAÇÕES NAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Escola Municipal: _____ Ano _____ Turno _____
Quantidades de estudantes (____)

ESPAÇO FÍSICO:

A sala apresenta condições físicas seguras e confiáveis para realização das aulas?

Espaço da sala é suficientemente proporcional ao número de estudantes.

Conservação do mobiliário da sala de aula.

Quais as características da comunidade, onde a escola está localizada.

Disposição dos estudantes em sala de aula é adequada.

Que critérios são usados, pelo professor, para organizar os agrupamentos dos estudantes, para as atividades coletivas.

Ambiente alfabetizador organizado (linguagem/Matemática)

O professor utiliza outros espaços da escola para ensinar?

PROFESSOR ALFABETIZADOR

Como acontece a acolhida dos estudantes?

Existe acompanhamento individual da aprendizagem?

Como está organizado o espaço e o tempo pedagógico das aulas no Ciclo de Alfabetização?

O professor desenvolve sequência ou projeto didático? Com qual frequência?

Utiliza os jogos do PNAIC ou outras atividades lúdicas como recursos pedagógicos?

Demonstra atenção aos problemas que surgem na sala.

Desenvolve atividades de alfabetização, de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Quais?

Realiza atividades de letramento? Quais?

Todos os estudantes se dedicam à mesma atividade simultaneamente?

Demonstra ter segurança na execução das atividades planejadas.

Realiza intervenções pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Como planejam suas aulas? Com qual frequência é realizado o planejamento?

Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Coroado, Campus Universitário, Setor Norte.
CEP: 69077-000 – Manaus/AM Telefones: (92) 3305-1181 e-mail: ppge@ufam.edu.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS - PROFESSORAS ALFABETIZADORAS



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



PERFIL DO (a) PROFESSOR (a) ALFABETIZADOR (a)

Nome: _____
Sexo F () M ()
Formação Acadêmica:
Graduação: _____
Pós-Graduação: _____
Experiência Profissional:
Tempo de atuação na docência (_____)
Tempo de atuação no ciclo de alfabetização (_____)
Ano de atuação: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA_PROFESSOR (a) ALFABETIZADOR (a)

1. Caracterize seu processo de alfabetização quando criança. Com qual método foi alfabetizado?
2. Comente quais experiências que vivenciou sobre alfabetização na sua formação no Ensino Superior.
3. Como define Alfabetização na perspectiva do letramento.
4. No exercício da docência como alfabetizador (a), quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de alfabetizar crianças?
5. A partir do processo formativo do programa PNAIC, você percebe alterações na sua compreensão acerca de como ocorre os processos de alfabetização e letramento das crianças?
6. Você incorporou à sua prática de alfabetização, algum elemento da proposta pedagógica trabalhada pelo programa PNAIC? Se a resposta for afirmativa, descreva quais foram.
7. Como os direitos de aprendizagem são considerados em seu planejamento? Como está organizado a dinâmica da aula da turma de alfabetização?
8. Os jogos e os recursos pedagógicos trazidos pelo programa PNAIC auxiliam na ação alfabetizadora das turmas de Ciclo de Alfabetização?

Orientador: Prof^o Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito

Mestranda: Ruth Araújo da Cunha

Av. Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, Coroado, Campus Universitário, Setor Norte.
CEP: 69077-000 – Manaus/AM Telefones: (92) 3305-1181 e-mail: ppge@ufam.edu.br

ANEXOS

ANEXO A – PLANO SEMANAL DA TURMA DO 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

1º Ano – Plano Semanal

2ª FEIRA - 21/08	3ª FEIRA - 22/08	4ª FEIRA - 23/08	5ª FEIRA - 24/08	6ª FEIRA - 25/08
<ul style="list-style-type: none"> Momento devocional Conversa informal Leitura feita pela professora (leitura para deleite). Reconto da leitura pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Momento devocional Conversa informal Leitura feita pela professora (leitura para deleite). Reconto da leitura pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Momento devocional Conversa informal Leitura feita pela professora (leitura para deleite). Reconto da leitura pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Momento devocional Conversa informal Leitura feita pela professora (leitura para deleite). Reconto da leitura pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Momento devocional Conversa informal Leitura feita pela professora (leitura para deleite). Reconto da leitura pelos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> Leitura do calendário e outros cartazes. Exploração do cartaz em estudo: O SAPO. Escolha da palavra chave. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do calendário e outros cartazes. Exploração do cartaz em estudo: O SAPO. Grafia do texto em estudo. Espaçamento entre palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do calendário e outros cartazes. Exploração do cartaz em estudo: O SAPO. Texto fatiado, recortar e montar o texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do calendário e outros cartazes. Exploração do cartaz em estudo: O SAPO. Texto lacunado; atividade completar as lacunas do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do calendário e outros cartazes. Exploração do cartaz em estudo: O SAPO. Completar a cruzadinhos jogos didáticos; silabado.
<ul style="list-style-type: none"> Estudo do número de letras vogais e consoantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso do alfabeto móvel Montagem de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> Formação de novas palavras com alfabeto móvel. Pesquisa das sílabas SA SE SI SO SU SÃO, PA PE PI PO PU PÃO recorte e colagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso do alfabeto móvel para montar e desmontar palavras. Pesquisa com recorte e colagem de palavras iniciada com as sílabas SA SE SI SO SU SÃO, PA PE PI PO PU PÃO. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisar os números par e ímpar. Identificação dos espaços rural.
<ul style="list-style-type: none"> Espaçamento das palavras nos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrita dos números ímpar Orientação sobre a alimentação. 	<ul style="list-style-type: none"> Contagem de número par e ímpar. 	<ul style="list-style-type: none"> Pintar os números pares Tipos de trabalho. 	
<ul style="list-style-type: none"> Estudo da família silábica do S, P. 		<ul style="list-style-type: none"> Desenho livre. 		
<ul style="list-style-type: none"> Estudo dos números: par e ímpar. 				
<ul style="list-style-type: none"> Atividade dos números: par e ímpar. 				
<ul style="list-style-type: none"> Ensaio de quadrilha. 				

ANEXO B – PLANO SEMANAL DA TURMA DO 2º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

2º Ano - Plano Semanal

2ª Feira-25/09	3ª Feira-26/09	4ª Feira-27/09	5ª Feira-28/09	6ª Feira-29/09
Momento devocional	Momento devocional	Momento devocional	Momento devocional	Momento devocional
Conversa informal:FINAL DE SEMANA(hora da novidade)	Conversa informal	Conversa informal	Conversa informal	Conversa informal
AGENDA DO DIA	Leitura para deleite :A BORBOLETA E O BESOURO.	Leitura de deleite :O rato do campo e o rato da cidade	Leitura DE DELEITE.O LEÃO E O RATINHO	Leitura de deleite: A CIGARRA E A FORMIGA(VIDEO)
Conversação sobre a palavra campo e seus significados.	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO.	Exploração de cartaz; O CAMPO	Exploração do cartaz .(o campo)	Exploração do VIDEO PELOS ALUNOS. (MORAL)
Relatos pelos alunos sobre o seu entendimento do que é ser CAMPO.	EXPLORAÇÃO DO CARTAZ EM ESTUDO..	Leitura INDIVIDUAL PELOS ALUNOS.	Leitura individual pelo aluno..	Leitura individual pelo aluno..o CAMPO
	LEITURA INDIVIDUAL:O CAMPO			
Português:	Português:	Português:	Português:	Português:
Apresentação do cartaz em estudo;O CAMPO	Atividade; Texto lacunado;O CAMPO	Atividade: texto fatiado (o campo)	Atividade: quadro de análise	ATIVIDADE ENVOLVENDO PALAVRAS COM S COM SOM DO Z.
Exploração do cartaz :estrutura do texto,verso,estrofe,rimas.	DESCRIÇÃO DE UM ANIMAL DE SUA ESCOLHA.	CAÇA PALAVRAS E CRUZADINHA (animais)	DESCRIÇÃO; A VACA E SUAS CARACTERÍSTICAS	CRUZADINHA DE PALVRAS COM S E SOM DE Z.
Leitura feita pela professora: O CAMPO.	Leitura individual do texto escrito.	CAÇA PALAVRAS COM SS.	LEITURA DA ATIVIDADE REALIZADA.	
Leitura individual pelos alunos.	Atividade (DESEMBARALHANDO)			
Desenho orientado;O CAMPO	ORTOGRAFIA S COM SOM DE Z.(EXPLICAÇÃO)			
Atividade:Números de palavras.				
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
ATIVIDADE; multiplicação envolvendo desenhos (LARGATIXA)	Resolução de problemas de multiplicação	TRATADO DA IN FORMAÇÃO (meu animal preferido)	ATIVIDADE ;contagem de números por 2,3.(dobro e triplo)	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.
Quadro da multiplicação.				
RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
ANIMAIS DOMESTICOS E SELVAGENS.(EXPLICAÇÃO)	ATIVIDADES NA QUADRA(jogos e brincadeiras)	ATIVIDADE (quebra cabeça)CORUJA	Texto explicativo sobre ; MODO DE VIDA DOS ANIMAIS	TEXTO EXPLICATIVO SOBRE A PRESERVAÇÃO E CUIDADOS COM OS ANIMAIS.
			APRESENTAÇÃO DE GRAVURAS(animais)	Desenhos e gravuras
				ATIVIDADES PARA CASA(CONFEÇÃO DE ALBUM.(ANIMAIS DOMESTICOS E SELVAGENS)

ANEXO C – PLANO SEMANAL DA TURMA DO 3º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

3º Ano - Plano Semanal

- * Resolver situações-problema e construir, a partir delas, os significados das operações fundamentais.
- * Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas em função de seus valores através de situações-problema.
- * Dominar convenções gráficas, compreender a orientação e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa;

2º FEIRA 02/10/2017	3º FEIRA 03/10/2017	4º FEIRA 04/10/2017	5º FEIRA 05/10/2017	6º FEIRA 06/10/2017
<p>Entrada, momento devocional, chamada, leitura e marcação de cartazes.</p> <p>Atividades diversificadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto oral: (momento de fazer ou levar os alunos a recontarem da forma como entenderam aquilo que foi lido). <p>Trabalho com diferentes gêneros textuais.</p> <p>Leitura pela professora Leitura coletiva e exploração da temática tratada no texto. Temática: Os animais e a nossa saúde; animais parasitas.</p> <p>Adição e subtração- cálculo</p>	<p>Entrada, momento devocional, chamada, leitura e marcação de cartazes.</p> <p>Atividades diversificadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto oral: (momento de fazer ou levar os alunos a recontarem da forma como entenderam aquilo que foi lido). <p>Trabalho com diferentes gêneros textuais</p> <p>Motivar para a leitura da poesia "A flor Amarela".</p> <p>Realizar leitura individual Reescrever a poesia.</p> <p>Usar cores diferentes para identificar palavras no texto.</p> <p>Situações- problema; adição e subtração.</p>	<p>Entrada momento devocional, chamada, leitura e marcação de cartazes.</p> <p>Atividades diversificadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto oral. (Momento de fazer ou levar os alunos a recontarem da forma como entenderam aquilo que foi lido) <p>Trabalho com diferentes gêneros textuais.</p> <p>Explorar o cartaz sobre os "direitos da criança".</p> <p>Leitura e escrita de numerais.</p> <p>Cédulas e moedas.</p> <p>Estrutura corporal; (relação das partes do próprio corpo); lateralidade; direita/esquerda.</p>	<p>Entrada, momento devocional, chamada, leitura e marcação de cartazes.</p> <p>Atividades diversificadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconto oral. (Momento de fazer ou levar os alunos a recontarem da forma como entenderam aquilo que foi lido). <p>Trabalho com diferentes gêneros textuais.</p> <p>Leitura coletiva "os direitos da criança"</p> <p>Ditado ilustrado.</p> <p>Situação-problema: adição, subtração e multiplicação.</p> <p>Espaço geográfico através da linguagem cartográfica (mapa).</p>	<p>Entrada, momento devocional, chamada, leitura e marcação de cartazes.</p> <p>Atividades diversificadas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura para deleite: Declaração universal da criança e do adolescente. <p>Trabalho com diferentes gêneros textuais</p> <p>Atividades diversificadas.</p> <p>Apresentar o mapa da cidade para identificar os bairros existentes.</p> <p>Atividade com alternativas.</p> <p>Contagem de letras, sílabas e palavras do texto.</p> <p>Quadro de análise.</p>

ANEXO D – CÓPIA DA PROPOSTA CURRICULAR – COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO



PREFEITURA DE PARINTINS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DESPORTO E LAZER

COMPONENTE: LÍNGUA PORTUGUESA ANO ESCOLAR: 1º ANO

COMPETÊNCIAS / HABILIDADES		CONTEÚDO			
		O DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL	O TRABALHO COM O TEXTO	REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA: DO TEXTO À SÍLABA	
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade. Conhecer os usos e funções sociais da escrita. Conhecer usos da escrita na cultura escolar e saber usar objetos de escrita na cultura escolar. Desenvolver capacidades específicas para escrever, compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas. Dominar convenções gráficas, compreender a orientação e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa; Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase. Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras e etc. Conhecer o alfabeto: Compreender a categoria gráfica e funcional das letras, conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (FÓRMA e cursiva). Dominar as relações entre grafemas e fonemas: Compreender a natureza alfabética do sistema; Dominar regularidades e irregularidades ortográficas. Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. Desenvolver capacidades de decifração: Saber decodificar palavras e saber ler reconhecendo globalmente as palavras; Desenvolver fluência em 	I/T/C	<ul style="list-style-type: none"> Narração de fatos e experiências de seu meio físico e social. 	<ul style="list-style-type: none"> A história da escrita e sua relação com a história da evolução do homem. 	<ul style="list-style-type: none"> Símbolos e outras formas que são usados na escrita: letras, desenhos, símbolos e número. 	
	I/T/C	<ul style="list-style-type: none"> Descrição oral de pessoas, cenários e objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Prática da escrita espontânea. 	<ul style="list-style-type: none"> Introdução ao estudo das letras do alfabeto: nome das letras e relação entre grafemas e fonemas. 	
	I/T/C	<ul style="list-style-type: none"> Participação em situações de comunicação oral que requerem o domínio da oralidade (dramatizar, recitar, repassar recados, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Prática da escrita de textos estáveis: parlandas, trava-língua, adivinhas, poemas, músicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes configurações do alfabeto (letras maiúsculas e minúsculas de imprensa e cursivas). 	
	I/T/C	<ul style="list-style-type: none"> Escuta ativa de textos lidos pelo professor: lendas regionais, mitos, fábulas, contos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso do alfabeto móvel para fazer montagens, sequenciações de palavras e frases. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhando com a noção de texto (enunciado com sentido completo). 	
	I/T/C	<ul style="list-style-type: none"> Reconto oral de história com aproximação às características originais dos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Uso da grafia das letras nos tipos mais usuais (letra de fôrma e cursiva). 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhando com a noção de palavra (unidade que compõe o texto) 	
	I	<ul style="list-style-type: none"> Reprodução oral de jogos verbais: parlandas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas. 	<ul style="list-style-type: none"> Escrita de nomes: o próprio nome, o nome dos colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecimento de unidades fonológicas: sílaba. 	
	I	<ul style="list-style-type: none"> Leitura global de palavras e textos que a parecem frequentemente no meio social (o próprio nome, o nome dos colegas, músicas 	<ul style="list-style-type: none"> Produção coletiva de textos: anúncios, cartazes, bilhetes, avisos, cartas e listas (lista dos ingredientes de uma receita; lista do supermercado; lista dos títulos de histórias; lista de 	<ul style="list-style-type: none"> Distinção entre letra, sílaba e palavra partindo de um contexto.. 	
	I			<ul style="list-style-type: none"> Distinção entre vogais e consoantes para compreender a formação de 	

<p>leitura; Compreender textos: Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização. Levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido e buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas, ampliando a compreensão. Construir compreensão global do texto lido, e inter-relacionando informações explícitas e implícitas e Avaliar ética e afetivamente o texto. Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros. Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação. Disponibilizar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas. Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas; planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade; Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e ao objetivo do texto. Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação 	I/T/C	<p>preferidas e outros utilizados dentro e fora do contexto escolar).</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura exploratória (localização de informações). Localizar palavras-chave em textos: músicas, parlandas, trava-línguas, etc. 	<p>nomes dos colegas; listas de materiais escolares; etc.),</p> <ul style="list-style-type: none"> Registro de idéias e opiniões considerando a seqüência dos fatos. Reflexão sobre o próprio texto: análise coletiva, revisão e reescrita. Disposição da escrita no papel (da esquerda para direita, ordem de alinhamento e direcionamento). Orientação e alinhamento da escrita no papel: margem e legibilidade, espaçamento entre palavras, traçado correto das letras. 	<p>sílabas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ortografia: P/B; F/V; T/D; TR, DR, CR, BL, CI. Grafia de palavras com: CH, NH, LH, RR, SS, QU e GU. Função do espaço entre palavras. Desmembramento do fluxo da fala (percepção de onde começa e onde termina a palavra). A palavra e suas possibilidades de significação em contextos diversos: sinônimo. Comparação entre a pronúncia dialetal e a escrita (como se fala e como se escreve). Uso de maiúsculas nos nomes próprios. Flexão das palavras: singular e plural.
	I/T/C			
	I/T/C			
	I/T/C			
	I			
	I			
	I/T/C			
	I			

Legenda: I: Introduzir T: Trabalhar C: Consolidar R: Retomar

ANEXO E – FOTOS DAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO



Fonte: Acervo da Pesquisadora