

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIANE ÉLLEN DA SILVA

**CRIANÇAS, DOCÊNCIAS, LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE O PACTO
NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC**

**UBERLÂNDIA - MG
2016**

MARIANE ÉLLEN DA SILVA

CRIANÇAS, DOCÊNCIAS, LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha

UBERLÂNDIA - MG
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S586c
2016
- Silva, Mariane Éllen da, 1986-
Crianças, docências, leitura e escrita : um estudo sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa - PNAIC / Mariane Éllen da Silva. - 2016.
239 f. : il.
- Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. 4. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

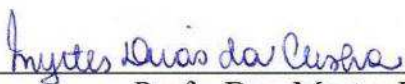
CRIANÇAS, DOCÊNCIAS, LEITURA E ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

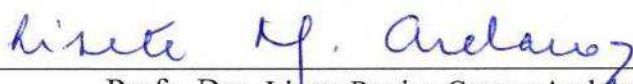
Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 19 de agosto de 2016.

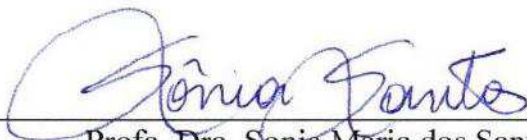
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro
Universidade de São Paulo - USP



Profa. Dra. Sonia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Ao meu amado avô Agenor (in memoriam) e à minha guerreira avó Nenzica,
por todas as lutas que enfrentaram sempre juntos,
por todo amor e toda proteção a mim dispensados, com alegria,
pelas lembranças deixadas em meu coração e em minha alma,
dedico.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Sou grata a Deus, pela vida e por estar sempre comigo.

Sou grata a São Francisco de Assis, pelo exemplo de vida que trago no coração.

Sou grata a minha avó Nenzica, que, durante a realização desta pesquisa, mostrou, mais uma vez, sua força de viver, ensinando-me que devemos sempre acreditar e lutar pela vida, mesmo quando tudo parece perdido. Como foi bom dela cuidar e acompanhar sua recuperação! Ouvir suas histórias, contadas nos mínimos detalhes, em cada visita, acalmava meu coração, e alegrava minha alma!

Sou grata a meus pais, Valdemar e Silvania, por acreditarem em mim. Pelo apoio e aconchego, em todos os momentos de desassossego. Apesar de todas as portas fechadas, meu pai é exemplo de homem trabalhador. A força, o cuidado e a dedicação, para com todos, faz-me sentir orgulho da mãe admirável que tenho. Do mesmo modo, sou grata a meus irmãos, Lucas e Jéssika, pela torcida e por fazerem parte de minha história.

Sou grata a meu companheiro, querido, Fabrício, por incentivar-me a realizar meus sonhos e pelo apoio nas horas difíceis. Agradeço-lhe pelos abraços, por cada copo de água e pelos lanches, preparados com carinho. Este cuidado me revitalizou no processo de escrita. A ele, meu respeito, meu amor e minha gratidão!

Sou grata a Kelly e Rodrigo, pelas conversas, risadas e descontrações que animaram minha caminhada.

Sou grata a meu sogro, Edson, por vibrar comigo com cada conquista.

À minha sogra, Maria Cleonice, *in memoriam*, que sempre me tratou como filha, e torceu por minhas conquistas. Uma mulher admirável!

A meu, amado, avô Agenor, pelo exemplo de vida.

Sou grata a todos meus familiares, avós, tios, primos, que enviaram energias positivas. Agradeço, especialmente, à Nirlene, pela ajuda neste processo, ao Sionaldo, pelas conversas e trocas de experiências, e a meu padrinho Néilton e à minha madrinha Valéria, pela atenção e pelo carinho de sempre.

Sou imensamente grata à professora Myrtes Dias da Cunha, minha orientadora, querida, admirável e de grande sabedoria, pela acolhida, compreensão, orientação, generosa e instigante, que me fortaleceu, em cada encontro. Seu apoio, envolvimento, carinho e incentivo foram fundamentais para a realização deste trabalho. Foi uma alegria e uma honra ser sua orientanda. Convido-a a continuar comigo nesse processo de aprendizagem! Paz e bem sempre!

Sou grata às professoras Sônia Maria dos Santos e Lisete Regina Gomes Arelaro, por aceitarem participar da banca de defesa deste trabalho. As contribuições e críticas enriqueceram não apenas esta pesquisa, mas meu processo formativo.

Sou grata às professoras Maria Vieira Silva e Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, pelas contribuições no processo de qualificação da pesquisa.

Sou grata aos colegas e às amigas que comigo conviveram, nas alegrias e nas dificuldades, durante a caminhada do mestrado: Éderson, Bruna, Camila, Ludmila, Mariana, Patrícia, Paula, Rafaela, Raquel, Viviane. Especialmente, à Nádia e à Daniela pela motivação e alegria em cada encontro!

Sou grata aos professores que ministraram as disciplinas da turma de 2014, as quais tive a oportunidade de participar.

Sou grata aos professores da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA – que participaram do Conselho Pedagógico Administrativo (CPA), e apoiaram a realização desta pesquisa em serviço, e, posteriormente, minha liberação para qualificação.

Sou grata às professoras da Alfabetização Inicial e Educação Infantil da ESEBA, pela força e união: Analúcia, Beloní, Celine, Clarice, Eliana, Flávia, Kellen, Laís, Léa, Letícia, Luciana, Márcia, Núbia, Pâmela, Paula, Priscila, Rita, Rochele, Vaneide, Vanessa. Agradeço-lhes pelos diálogos, pelos abraços, pela torcida e pelas vibrações positivas para a realização do mestrado. Especialmente, minha gratidão à Márcia que, quando da aprovação no mestrado, presenteou-me, enviando à minha casa um grupo de seresta que cantou músicas lindas, alegrando ainda mais meu coração. Também lhe sou grata, pela chuva de prata e homenagem da turma Pôr do Sol, no último dia antes de meu afastamento. Saí da escola encantada e revigorada, depois de ver e ouvir as crianças cantando para mim.

Sou grata às crianças com quem aprendo todos os dias. Este trabalho é para elas.

Sou grata a todas as pessoas, que assim como eu, continuam lutando contra um golpe em nosso país; que estiveram ao lado da democracia, independentemente de partido, fazendo respeitar os 54.501.118 votos que a presidente, eleita, Dilma Rousseff democraticamente conquistou. Vivemos um momento complexo na história do Brasil, e precisamos estar atentos aos ataques à legitimidade do Estado Democrático de Direito. Por isso, as angústias sentidas, durante as análises, devido ao processo de “impeachment”, transformaram-se em força. Este trabalho é uma forma de resistência.

Por fim, sou grata a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A Tartaruga

*Desde a tartaruga nada não era veloz.
Depois é que veio o forde 22
E o asa-dura (máquina avoadora que imita os
pássaros, e tem por alcunha avião).
Não atinei até agora por que é preciso andar
tão depressa.
Até há quem tenha cisma com a lesma
porque ela anda muito depressa.
Eu tenho.
A gente só chega ao fim quando o fim chega!
Então pra que atropelar?*

(Manoel de Barros)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo os cadernos de alfabetização em língua portuguesa, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública do governo federal, voltada para a formação de professores alfabetizadores (1.º ao 3.º ano), que intenta assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade; ao final do 3.º ano do ensino fundamental. O objetivo central/geral da pesquisa foi analisar como o PNAIC, por meio dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, projeta a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental. A escolha, para análise, deste ano de escolaridade articulou-se a nosso interesse em conhecer melhor o significado do ensino-aprendizado das crianças, a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos e a antecipação do início do ensino fundamental para crianças com 6 anos de idade. Buscando compreender significados e sentidos do material da formação continuada de professores do PNAIC, a presente investigação estruturou-se em uma Pesquisa Documental, caracterizada pelos procedimentos: leitura de todo o material produzido no âmbito do PNAIC (fontes primárias), perfazendo 24 cadernos, com ênfase na análise dos 8 cadernos destinados à formação dos docentes do 1.º ano do ensino fundamental, especialmente das unidades 1, 2 e 4, devido ao objetivo da pesquisa, e também de trabalhos acadêmicos que, direta ou indiretamente, discutem aspectos do PNAIC (fontes secundárias). De acordo com a análise empreendida, constatamos a existência de um discurso predominante na orientação das práticas docentes e na regulação dos tempos de aprendizagem das crianças, sustentado no *direito de aprender* das crianças, definindo o que, como e quando as crianças devem aprender, e por aí naturaliza e padroniza o que, como e quando o professor deve ensinar. Nesta organização, a aprendizagem da linguagem apresentou-se fragmentada e normativa, configurando-se nos princípios de *introduzir*, *aprofundar* e *consolidar* conhecimentos, habilidades e atitudes em cada ano de escolaridade. Desta forma, o planejamento do processo de alfabetização e ensino-aprendizagem da língua portuguesa foi voltado exclusivamente para os eixos constituintes da língua (leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética), excluindo-se, assim, as características próprias das crianças de seis anos na organização do espaço-tempo escolar, as manifestações de outras linguagens e sua incorporação nas rotinas escolares, contribuindo para uma desvalorização do brincar e um distanciamento das necessidades infantis. Na proposta do PNAIC para o 1.º ano do ensino fundamental, não se incentivou o trabalho docente com outras linguagens, e o foco sempre esteve no ensino da língua portuguesa. Salientamos que o brincar, principal atividade e direito das crianças, está sendo descaracterizado devido às exigências do ensino fundamental. Conjecturamos que o processo de ensinar a ler e escrever para as crianças de seis anos, atravessado por um tempo certo de aprender e por práticas educativas que desconsideram a pluralidade de linguagens na infância, poderá trazer consequências nefastas para seu desenvolvimento, por exemplo, a negação ou desvalorização do tempo da infância e (re)produção de mais fracassos na escola, e, para os professores, a adoção de práticas formativas massificadas, produzidas e gerenciadas por especialistas, distantes do cotidiano dos sujeitos da escola.

Palavras-chave: PNAIC. Crianças. Docências. Leitura e Escrita. Infância. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research had as study object the Portuguese literacy books belonging to the National Pact for Literacy in the Correct Age (PNAIC), a public policy of the federal government, focusing on the training of literacy teachers (from 1st to 3rd grade), which intends to ensure that all Brazilian children are literate until the age of 8; at the end of the 3rd year of elementary school. The central/general purpose of the research was to analyze how the PNAIC, through the Portuguese literacy books, concepts children and designs their reading and writing learning, in the 1st year of elementary school. The choice for examining this year of schooling was due to our interest in knowing better the meaning of teaching children and their learning, since the extension of elementary school period to nine years, and the anticipation of the beginning of primary education to 6-year-old children. Trying to understand meanings and senses, in the continuing education material for teachers in the PNAIC, this investigation was structured as a Documental Research, characterized by the following procedures: reading all the material produced for PNAIC (primary sources), totaling 24 books, with emphasis on the analysis of the 8 books used for training teachers of the 1st year of primary school, especially the units 1, 2 and 4, due to the aim of this research, and also academic works which, directly or indirectly, discuss aspects of PNAIC (secondary sources). According to the undertaken analysis, we detected the presence of a guiding dominant discourse on teaching practices and regulation of children's learning time, sustained on children's *right of learning*, defining what, how and when they should learn, and so naturalizing and standardizing what, how and when teacher should teach. In this organization, the learning of the language was presented fragmented and normative, setting the principles of *introducing*, *deepening* and *consolidating* knowledge, skills and attitudes in each grade. This way, the planning of the literacy process and the teaching and the learning Portuguese is dedicated exclusively to the constituent axes of language (reading; written text production; orality; linguistic analysis: discursivity, textuality and normativity; and linguistic analysis: alphabetic writing system appropriation), excluding, therefore, the 6-year-old children characteristics, in the organization of school space-time, the manifestation of other languages and their incorporation into school routines, contributing to a depreciation of playing and a detachment from children's needs. In the PNAIC proposal for the 1st year of primary school, the teaching work with other languages was not encouraged, and the focus was always on teaching the Portuguese language. We stress that the playing, children's main activity and their right, is being mischaracterized due to the demands of elementary school. We conjecture that the process of teaching reading and writing to 6-year-old children, crossed over by a defined time for learning and educational practices that ignore the plurality of languages in childhood, could bring negative consequences for their development, for example, the negation or depreciation of the time of childhood and (re)production of more failures at school. As for teachers, it could bring the adoption of massed training practices, produced and managed by experts, far from the subjects' school daily routine.

Keywords: PNAIC. Children. Teaching Practices. Reading and writing. Childhood. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa por ano de escolaridade na formação do PNAIC.....	29
QUADRO 2 – Artigos alterados na LDB 9.394/96 pela Lei Federal n.º 11.274, de 2006, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos 6 anos de idade	51
QUADRO 3 – Textos e autores que compõem o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos	57
QUADRO 4 – Distribuição e reorganização dos sete fascículos do programa Pró- Letramento na área de alfabetização e linguagem, com seus referidos autores ligados aos Centros de pesquisas das Universidade, nas edições 2006, 2007, e 2008.....	71
QUADRO 5 – Valores das bolsas de acordo com a função no PNAIC.....	90
QUADRO 6 – Total de professores alfabetizadores que fizeram a formação no ano 2013 em Língua Portuguesa, em âmbito nacional, estadual (Minas Gerais) e municipal (Uberlândia).....	92
QUADRO 7 – Tiragem dos cadernos do ANO 1.....	111
QUADRO 8 – Tiragem dos cadernos do ANO 2.....	112
QUADRO 9 – Tiragem dos cadernos do ANO 3.....	112
QUADRO 10 – Total de tiragem para os três anos	112
QUADRO 11 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC e o tempo estimado para o estudo de cada caderno.....	114
QUADRO 12 – Objetivos de cada unidade dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa do PNAIC.....	122
QUADRO 13 – Leituras adicionais sugeridas na seção <i>Aprendendo mais</i> das oito unidades dos cadernos do ANO 1.....	127
QUADRO 14 – Textos e autores da seção <i>Aprofundando o Tema</i> do ANO 1, universidades e centros de pesquisas aos quais os autores se vinculam.....	130
QUADRO 15 – Quantidade de participações de Professores/Pesquisadores que mais produziram textos para os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – ANO 1.....	133
QUADRO 16 – Textos e autores da seção <i>Aprofundando o Tema</i> do ANO 2, universidades e centros de pesquisas aos quais os autores se vinculam.....	134

QUADRO 17 – Quantidade de participações de Professores/Pesquisadores que mais produziram textos para os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – ANO 2.....	136
QUADRO 18 – Textos e autores da seção <i>Aprofundando o Tema</i> do ANO 3, universidades e centros de pesquisas aos quais os autores se vinculam	137
QUADRO 19 – Quantidade de participações de Professores/Pesquisadores que mais produziram textos para os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – ANO 3.....	139
QUADRO 20 – Formação profissional, áreas de atuação e linhas de pesquisa das autoras que mais produziram textos para a seção <i>Aprofundando o Tema</i>	141
QUADRO 21 – Centros brasileiros de pesquisas com temáticas relativas à alfabetização e linguagem e formação docente.....	145
QUADRO 22 – Temas, objetivos e conteúdos a partir das seções: <i>Aprofundando o Tema e Compartilhando</i> dos cadernos de formação do ANO 1 do PNAIC.....	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quantidade de textos, autores e vínculo institucional da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC.....	143
--	-----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Estrutura da formação no PNAIC.....	89
FIGURA 2 – Ementa das unidades trabalhadas nos cadernos de formação.....	94
FIGURA 3 – Organização mensal das unidades trabalhadas.....	95
FIGURA 4 – Descrição dos materiais destinados à formação do professor alfabetizador.....	99
FIGURA 5 – Imagem do sítio do PNAIC.....	110
FIGURA 6 – Exemplo de caixa de texto.....	117
FIGURA 7 – Exemplo de relato de professora.....	118
FIGURA 8 – Exemplo de fragmento de livro.....	119

FIGURA 9 – Exemplo de notas.....	120
FIGURA 10 – Artigo 32 da LDB 9.394/96.....	162
FIGURA 11 – Direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa.....	164
FIGURA 12 – Eixo: Leitura.....	165
FIGURA 13 – Eixo: Produção de textos escritos.....	166
FIGURA 14 – Eixo: Oralidade.....	167
FIGURA 15 – Eixo: Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade.....	168
FIGURA 16 – Eixo: Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética.....	170
FIGURA 17 – Rotina de uma professora alfabetizadora.....	183

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEFIEL – Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem

CEFORTEC – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino

CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores

CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CFCP – Curso de Formação Continuada Pró-Letramento

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

ESEBA – Escola de Educação Básica

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GEAI – Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IES – Instituições de Ensino Superior

IFEs – Instituições Federais de Ensino Superior

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNBE – Plano Nacional da Biblioteca Escolar

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

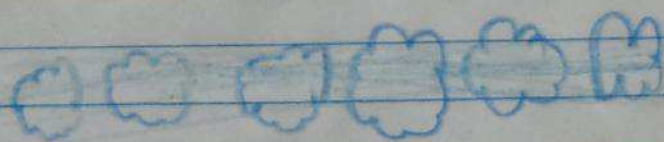
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA SINGULAR.....	17
INTRODUÇÃO	28
CAPÍTULO 1: DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS AO PNAIC: UM (DES)CAMINHO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS	47
1.1 Ensino fundamental de 9 anos: o que é fundamental?	49
1.2 Apresentação do Programa Pró-Letramento: o que o torna exitoso?	67
1.3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA e a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores	80
CAPÍTULO 2: CONFIGURAÇÃO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DO PNAIC	108
2.1 Aspectos gerais dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC	109
2.2 Apresentação dos autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC	130
2.3 Apresentação dos temas e conteúdos dos Cadernos de Formação em Alfabetização em Língua Portuguesa do ANO 1	146
CAPÍTULO 3: OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NO PNAIC E AS CRIANÇAS: INTERFERÊNCIAS E AUSÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	159
3.1 Leitura e escrita: caracterização dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa para o 1.º ano do ensino fundamental	161
3.2 Rotinas da escola/sala de aula/criança: o espaço-tempo de aprender	177
3.3 O brincar como atividade inerente à infância	188
3.4 As inter-relações entre a aprendizagem da leitura e escrita e o tempo da infância: um olhar para a criança na formação do PNAIC	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS	214
ANEXOS	227

Mariana Caldeira Gomes Uboldândia, de 30/11/2011

Hoje cheguei na escola, esperei o portão abrir.
Fui para sala, fizemos a rodinha,
lemos o relatório e brincamos de telefone
sem fio. Logo depois fizemos a tarefa
da Silabas. Depois desceramos para a
brinquedoteca brinquei com Paola, Larissa,
Gabriela Lara Mariana F. e fomos para
sala pegar a lancheira. Fomos para o
lanche e para o pátio e brinquei com os
meus amigos. Subimos para informática.
E fizemos um desenho de animais para a sala.
Brincamos do jogo Sudoku. E quando
iamos de merenda mandou o portão
abrir e minha mãe chegou.



APRESENTAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA SINGULAR¹

"Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar!"

Eduardo Galeano (Livro dos abraços)

Ao apresentar as trilhas que percorremos, construindo o problema da pesquisa, constatamos que é impossível apresentá-las, exclusivamente, a partir de um olhar, uma vez que nosso caminho é construído com o outro, por meio de nossas relações humanas; o que implica vários olhares em nosso olhar.

O pedido de Diego, "Me ajuda a olhar", exemplifica como podemos ser, apreender e construir, por meio da partilha do conhecimento. Aprender a olhar, neste sentido, é (re)aprender, (des)aprender a ver, significar o que se vê.

Por isto, os conhecimentos aqui "tecidos", cada linha e entrelinha que compõem esta pesquisa, entrelaçando palavras e olhares, não foram costurados e vistos apenas pela pesquisadora, mas por tantos outros. Esta junção de sentidos forma nossa leitura de mundo: **o que** (vemos, escutamos, sentimos, ensinamos, aprendemos, apreciamos, refutamos), **e como** (enxergamos, ouvimos, ensinamos, aprendemos, refletimos, dialogamos).

Na estrada que seguimos, rumo à objetivação da pesquisa, deixamos pegadas que refletem a historicidade de nossas vidas, as relações estabelecidas e as transformações que passamos, com o processo de construção do conhecimento em nossos aprendizados, quando criança, professora e pesquisadora.

As rotas que percorremos e destacamos como relevantes, para compor o estudo, indicam nossa trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

¹ Nesta parte do trabalho, utilizei verbos na primeira pessoa do singular, por abordar momentos singulares de minha história de vida. A primeira pessoa do plural também aparece, porque não é possível separar totalmente o que é pessoal do que é coletivo, social. A partir da introdução, a pessoa de tratamento, predominante, será a primeira do plural, e os motivos para tal mudança se justificam nesta breve apresentação.

Infância, brincadeiras e escola: o começo de tudo

Fui uma criança brincante e alegre. As brincadeiras com os familiares, principalmente com os avós maternos, com brinquedos ou não, sozinha ou com outras crianças da rua, da escola, e até mesmo aquelas que vi uma vez na vida, ao encontrar na praça ou na padaria, constituíram-me como ser brincante.

Tive a oportunidade de brincar e criar com os pés, na terra e no barro, sujando a roupa... Em nossa casa, havia um quintal com várias plantações, que o vovô Agenor cuidava: milho, chuchu, alface, mostarda, almeirão, morango, pé de laranja doce e azeda, imenso pé de goiaba vermelha, bananeira. Tudo muito simples e com espaço de sobra, o que faz qualquer criança feliz. Recordei-me da fala de um colega: “Sua casa parece uma floresta!”. Nesse espaço, a brincadeira de pique-esconde, atrás dos pés de milho, era muito divertida, assim como o descanso embaixo do pé de chuchu.

Quando a brincadeira não era com os pés na terra, era no cimento, das calçadas e das casas, e nas ruas. Bandeirinha estourada, futebol, bete, pique-pega, carimbada, corrida, vampiro, casinha, faz de conta, invenção e construção de brinquedos com sucata, escolinha, e várias outras. A melhor de todas: “bolinha assassina”, que, por sinal, fui eu quem a inventou, com as amigas da rua. Funcionava assim: uma criança era a bolinha assassina, um animal que nascia de um ovo – a própria criança dramatizava seu nascimento –, e era assustador. A bolinha assassina não enxergava, somente sentia cheiro ou ouvia. As outras crianças tinham que encontrar um lugar para esconder, enquanto ela nascia, e não mais podiam sair do esconderijo. Quando a bolinha assassina saía para procurar, a diversão, a adrenalina e o medo aceleravam nossos corações. Era extremamente divertido!

Outra coisa extremamente divertida era ir à escola. Aos quatro anos, ficava no portão de casa, chorando, enquanto observava as crianças, caminhando em direção à escola, localizada no quarteirão abaixo de minha casa, no salão da igreja São Sebastião.

Aos cinco anos, fui matriculada no segundo período da educação infantil – na época, Jardim II da Pré-escola – na Pré-Escola Municipal do Bairro Tibery. As aulas aconteciam no salão da Paróquia São Sebastião, porque a escola ainda estava em construção.

Era um sonho ir àquele lugar! Sentia-me feliz ao brincar com os novos coleguinhas, por ter caderno, lápis de cor, pasta, lancheira, uma professora alegre – que contagiava nosso dia –, por fazer as atividades, por aprender. Era o máximo!

Nesse mesmo ano, aprendi a ler e a escrever. No ano seguinte, aos seis anos de idade, ao ser matriculada no pré-escolar, na escola nova, com sede própria e novo nome: Escola

Municipal Professora Carmelita Vieira dos Santos, a supervisora conversou com minha mãe, explicando que poderia me matricular na primeira série do ensino fundamental, em uma escola estadual, visto que sabia ler e escrever. Minha mãe optou por matricular-me no pré-escolar, em vez de “pular” um ano escolar.

Foi a melhor escolha que minha mãe fez! Lembro-me, com carinho, desse ano, do novo espaço da escola, da sala de aula, do parque com areia, do quiosque, do desenho na parede do banheiro, da nova professora e de seu cheiro, dos colegas. Muitos deles me acompanharam no ensino fundamental e médio, éramos do mesmo bairro.

Ao ingressar nas séries iniciais do ensino fundamental, na Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco, a paixão pela escola continuou. Era mágico estudar! Por mais tradicional que podia ser, hoje analisando, para mim, era a melhor coisa do mundo. Adorava fazer atividades ou provas, recebidas da máquina de mimeografar, ler, escrever, auxiliar os colegas, brincar, jogar, colorir, desenhar...

Compreendo que existem vários jeitos de ser e de aprender, e que essa escola, com certeza, não atingiu outros alunos como a mim. Muitas crianças tinham dificuldades, ou não se encaixavam no modelo, o que pode ter tornado o processo pouco atraente. Além disso, percebo que poderia ter me atingido ainda mais. Muitas vezes, repetiam-se atividades que sabia, em vez de propor novas, para que avançasse em minhas aprendizagens.

Graduação em Pedagogia: muitos desafios e aprendizados

No processo de formação inicial, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, nos relacionamos, de forma intensa, com as atividades propostas, o que nos possibilitou construir olhar atento às questões educacionais que permeiam a escola, como por exemplo: cotidiano escolar, planejamento das aulas, didática, metodologias para ensinar a ler e a escrever, aprendizagem e desenvolvimento infantil, trabalho com projetos, literatura infantil, espaço-tempo do brincar, dentre outras, que perpassam o fazer pedagógico.

Desde o primeiro ano do curso, 2005, participávamos de congressos, seminários, oficinas que tratavam da temática da educação, com o objetivo de perceber, no outro, as relações educativas, acadêmicas e profissionais que contribuem na construção de possibilidades para uma educação de qualidade, significativa.

Ressaltamos dois trabalhos realizados ao longo do curso, e que nos proporcionaram um olhar mais atento ao trabalho pedagógico com crianças. O primeiro diz respeito à monografia, produzida em 2007/2008, sob a orientação da Professora Valéria Aparecida Dias Lacerda de

Resende, intitulada: *Me conte outra história?! Emoções, sensações, tradições e símbolos: o que se encontra nos contos de fadas?*

Com este trabalho, percebemos que a literatura infantil é de suma importância para o desenvolvimento linguístico e do imaginário da criança, à medida que se estabelece nexo entre a realidade, o conto/história e suas interpretações e fantasias. Isso se evidencia pela recorrência dos contos de fadas ao longo dos séculos.

Contudo, indagamos até que ponto a literatura infantil, no caso específico os contos de fadas, representam, para a sociedade, principalmente para as crianças, violência simbólica ou não. Acreditamos que trazem, como narrativas clássicas, elementos, contradições, valores, ideologias, modelos de comportamento, a serem introjetados nas crianças e por elas repetidos, para a manutenção do bom funcionamento da sociedade.

Nesse sentido, o diálogo entre a violência simbólica e a literatura infantil torna-se pertinente, à medida que a violência simbólica dissimula as relações de força. A partir do momento que se pensa na criança, o outro personagem da história, o adulto – visto até mesmo automaticamente – torna-se protagonista, por “guiar” seus passos, evidenciando formas de poder, camufladas e legitimadas, no discurso pedagógico. Essas considerações balizaram o interesse em investigar as relações, explícitas ou implícitas, de violência simbólica nas práticas de leitura de contos de fadas.

O objetivo do trabalho foi desvelar as mensagens dos contos de fadas, com base nas contribuições de Bourdieu e Passeron (1975), sobre violência simbólica, ou seja, explicitar o que se passa “por de trás dos panos” de cada mensagem, intervindo, assim, na problematização do que neles é estabelecido, almejando a busca, constante, por oferecer à criança melhor leitura literária.

O conceito de violência simbólica tornou-se pertinente, por aparecer de forma “doce”, camuflada, envolvida na persuasão dos indivíduos. Nesse sentido, a relação entre violência simbólica e literatura infantil procede, uma vez que a violência simbólica dissimula as relações de força, evidenciando formas de poder, camufladas e legitimadas, tanto no discurso pedagógico quanto nas informações contidas nos textos.

Acreditamos, no entanto, que não cabe aos contos de fadas didatizar e moralizar as crianças, de modo a inculcar valores e crenças. A escola, professores e pais precisam saber da importância das mensagens, implícitas e explícitas, nos contos de fadas para se direcionarem na contramão desta perspectiva de dominação.

Compreendemos, com esse trabalho, que a Literatura Infantil, na escola, deve ser respeitada e realizada para que a criança possa construir sua personalidade. A criança deve ter

total autonomia para discernir, em um conto de fada, o que será mais importante em determinado contexto que vivencia, bem como construir valores por meio de suas atitudes.

Nessa perspectiva, apreendemos que os contos de fadas são ferramentas importantes para que as crianças questionem sobre realidades, dúvidas, problemas que estão atravessando; isto é, numa vertente psicológica:

Dramas sérios que refletem eventos que acontecem no mundo interior da criança. Embora o atrativo inicial de um conto de fada possa estar em sua capacidade de encantar e entreter, seu valor duradouro reside no poder de ajudar as crianças a lidar com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento. (CASHDAN, 2000, p.25).

Em uma faceta histórica e sociológica, seria compreender informações, nos contos de fadas, como produção histórico-cultural de determinada sociedade, relacionar essas histórias com as crianças, no intuito de problematizar o que é neles estabelecido com o mundo à sua volta, o que pensam a respeito, o que fariam em determinada situação, como lidariam com os sentimentos apresentados:

A fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor; e, de outro, porque é o cenário onde o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. (...) Além disto, desencadeia o modelo de leitura da obra, pois tão-somente pela ativação do universo imaginário da criança que se dá sua aceitação e deciframento. Devido a tal fato, mesmo lidando com eventos extraordinários, o relato precisa ter algo a dizer ao leitor, fundado na coerência da história e na validade dos conflitos que apresenta, fatores indispensáveis de sua comunicabilidade. (ZILBERMAM & MAGALHÃES, 1984, p.132-133).

Foi por meio desse trabalho que identificamos a importância da Literatura Infantil na constituição da subjetividade, no desenvolvimento linguístico e do imaginário das crianças, bem como área fundamental no campo da leitura e da produção de textos, no ensino da Língua Materna. As contribuições dos contos de fadas, suas particularidades ficcionais presentes nas narrativas, que compõem o imaginário infantil e social, são relevantes por propiciarem à criança imaginação, criatividade, descoberta, experiência de vida e, principalmente, apreensão da linguagem, mediadora entre a criança e o mundo.

Outro trabalho que marcou nossa trajetória acadêmica foi a participação, como bolsista do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica –, sob a orientação da Professora Marília Vilella de Oliveira, na pesquisa *Métodos, livros e práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Uberlândia*.

Essa pesquisa teve o objetivo de mapear as práticas de alfabetização e de letramento, no que diz respeito a métodos de alfabetização e livros didáticos adotados por professoras da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, no primeiro ano do ensino fundamental, no intuito de apreendermos a epistemologia subjacente à ação pedagógica, uma vez que atitudes e posturas do professor revelam suas posições epistemológicas, bem como sua percepção das relações de ensino e aprendizagem. Para tanto, fez-se necessário explicitar a definição de alfabetização e de letramento, e a história, recente, da alfabetização no Brasil.

A partir das leituras e dos estudos realizados, percebemos grande embate em torno do tema da alfabetização e do letramento. Há várias disputas entre essa ou aquela concepção de ensino, bem como entre velhos e novos métodos de alfabetizar.

Para apurar as opções metodológicas, livros didáticos ou outros materiais utilizados para o trabalho de alfabetização, pelas professoras de rede pública municipal de ensino de Uberlândia, tornou-se fundamental organizar uma metodologia que permitisse apreender tanto o dito quanto o realmente efetivado na prática pedagógica. Haja vista nossa percepção sobre a diferença entre a epistemologia professada e a epistemologia por elas adotada.

Sabendo que seria inviável trabalhar com todas as professoras alfabetizadoras da rede, optamos por uma escola de cada região da cidade – norte, sul, leste, oeste e central –, e, em cada região, uma professora; ou seja, cinco regiões, cinco professoras.

Escolhemos, aleatoriamente, a escola, para, depois, encontrar as professoras que gostariam de participar dessa pesquisa. O objetivo foi o de acompanhar e observar as mesmas professoras alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas, durante um ano; de agosto de 2007 a julho de 2008.

Em um primeiro momento de nossa metodologia, utilizamos a entrevista, reflexiva, (SYSMANSKY, 2002), com a professora alfabetizadora e o coordenador pedagógico de cada escola.

Após as entrevistas iniciais, foram realizadas três seções de observação de campo, na escola, e em cada sala de aula escolhida, no decorrer do ano escolar. Inicialmente, seguimos roteiro de fatos a serem observados. Contudo, as próprias observações revelaram-se fonte de reflexões e interrogações, oferecendo caminhos para novas e mais detalhadas observações, não se estruturando em modelo sistemático; ou seja, as observações permaneceram flexíveis e responsivas aos processos observados.

Após a última observação de campo, foi realizada a segunda entrevista, reflexiva, com as professoras alfabetizadoras, proporcionando melhor apuração dos dados coletados, das dúvidas e reflexões geradas pelo processo da pesquisa.

A partir dos resultados obtidos, constatamos que, em 2007/2008, não havia planejamento de conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental, visto que o ensino fundamental de 9 anos foi instituído em 2007, na cidade de Uberlândia, e que este documento estava sendo elaborado no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE.

Identificamos que as professoras das regiões oeste, leste e central trabalharam na vertente dos métodos tradicionais, de base empirista; seu papel foi o principal, em sala de aula. Faz-se necessário repensar a prática pedagógica para que se supere essa forma de ensino, uma vez que a criança pensa e formula hipóteses sobre a escrita, antes mesmo de ir à escola. Por meio da interação social com a língua escrita e da apropriação/construção desse objeto de conhecimento, dá-se seu aprendizado, numa ação de aprendiz mediada pelo professor, colegas e envolvidos.

O professor alfabetizador deve conhecer os processos de aprendizagem, buscando metodologia que favoreça e estimule a aprendizagem. Assim, o professor deixa de ser o único que sabe ler e escrever, criando situações de exploração do objeto de conhecimento, provocando desequilíbrios cognitivos no alfabetizando, e favorecendo, a partir de novas informações, a reelaboração de seus conhecimentos, além de novas descobertas.

Constatamos que a professora da região sul se comprometeu com o trabalho, envolvendo seus alunos a participarem das atividades, que despertavam seu interesse, visto que o lúdico sempre esteve presente. Sugerimos que o trabalho se voltasse, um pouco mais, para os usos sociais da leitura e da escrita; não apenas para identificação das letras, mas como práticas inerentes ao processo de alfabetização.

A professora da região norte trabalhava com ênfase na leitura e na produção de textos, de forma organizada e preocupada com a construção do conhecimento pelas crianças. O aluno era visto como ativo na construção de seu conhecimento. A professora mediou essa construção pelo contato com o objeto de conhecimento, e a sala de aula passou a ser local de convivência com a escrita, em sua função social.

As análises apontaram que o método de alfabetização mais utilizado foi o silábico, e que as professoras, geralmente, não adotam livro didático como base para seu trabalho. Percebemos, também, a distância estabelecida pelas professoras entre alfabetizar e letrar, devido à pequena ocorrência de práticas sociais de leitura e escrita vividas nas turmas de alfabetização.

Com relação aos livros didáticos, acreditamos que são apoio, referência para a prática pedagógica do professor. Contudo, não deve significar a única ferramenta utilizada, por limitar o ensino e a aprendizagem dos alunos:

Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (LAJOLO, 1996, p.08).

Ainda também de acordo com Lajolo, acreditamos que a

Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro. (LAJOLO, 1996, p.09).

A partir do desenvolvimento desse trabalho, acreditamos que, para a criança se desenvolver, em seu processo de alfabetização, precisa pensar sobre a escrita, e, para isso, precisa estar em contato com ela. Esse contato implica tanto o acesso a diversos portadores de texto como a processos reais de leitura e escrita. Percebemos que tal articulação não foi realizada pela maioria das professoras alfabetizadoras observadas. Não houve interação da criança com a escrita, nem mesmo com a leitura ampliada, enriquecida, por várias fontes. Para as professoras das regiões oeste, leste e central, a alfabetização reduziu-se a cópias, ditados e leituras memorizadas. Para as das regiões norte e sul, a alfabetização se deu por meio de práticas de letramento, em contato com diversos tipos e usos de leitura e escrita.

A língua entendida em sua totalidade, vista a partir de sua função social, possibilita às crianças o sentido real da linguagem escrita. A alfabetização, nessa perspectiva, revela-se muito diferente de desenhar letras ou pronunciar palavras descontextualizadas. De acordo com Vigotsky (1998, p. 157), o que se espera “é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras”.

Salientamos que esses dois trabalhos, desenvolvidos durante o curso de Pedagogia, possibilitaram-nos um olhar mais preocupado e reflexivo sobre a literatura infantil e os processos de leitura e de escrita no cotidiano escolar, sobretudo, sobre os processos de ensino e aprendizagem das crianças.

Experiências e vivências: a ESEBA como espaço de atuação e aprendizagem

Ao final do curso de Pedagogia, em 2008, inscrevi-me em processo seletivo para professora substituta na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU.

Com minha aprovação, em fevereiro de 2009, iniciei a primeira experiência como professora, em uma turma do 2.º ano ensino fundamental. Foi um ano de dúvidas, questionamentos, alegrias, choros, aprendizados, abraços. O cotidiano da escola revela-se dinâmico, um universo plural, permeado de contradições e transformações, e, por isso, deve ser espaço de construção e de constantes questionamentos pelos educadores.

Ao atuar, questões e acontecimentos sobre planejamento, currículo, movimento das crianças, cotidiano escolar, eram latentes, e me incomodavam, por exemplo: algumas turmas iam para o lanche/recreio enfileiradas, totalmente em silêncio e com as mãos para trás, outras não utilizavam o momento do pátio e brincavam na sala, as atividades de língua portuguesa e matemática destacavam-se em detrimento das demais, o momento do tanque, ducha e brinquedoteca acontecia para os alunos do 1.º período ao 1.º ano do ensino fundamental. Outras atividades me encantavam, tais como: trabalho com projetos, literatura e planejamento coletivo.

Essas vivências me inquietaram no tocante ao tempo da infância, nas séries iniciais. Como se poderia, de fato, construir uma alfabetização que não determinasse espaços e tempos de brincar, de acordo com a idade das crianças? Por que o uso do tanque e da ducha somente acontecia para as crianças até 6 anos? Por que o currículo não garantia esses espaços para as outras crianças da escola? Como garantir espaços-tempos de aprender com as múltiplas linguagens?

Constatei, como docente, quão extenso é o currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Como regente, ministrava conteúdos de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, divididos em três trimestres letivos. Realmente, era muito conteúdo, o que dificultava a possibilidade de inserir novas propostas de trabalho, devido ao curto tempo para cumprir todo o conteúdo. Por isso, a questão da qualidade versus quantidade sempre fez parte de minhas preocupações.

Na metade do último ano de contrato, 2010, houve nessa mesma escola, concurso público para professor efetivo, 40 horas, com regime de dedicação exclusiva. A aprovação me provocou vários sentimentos: alegria, tranquilidade, emoção, angústia, expectativas, por ser uma escola pública federal, que nos coloca diante do desafio de trabalhar no tripé Ensino,

Pesquisa e Extensão, bem como conhecer, participar e fazer parte da construção de sua Proposta Pedagógica.

Vivenciando, até o presente momento, as séries iniciais do ensino fundamental, principalmente o 1.º e o 2.º anos, posso afirmar que é muito bom ali estar, trabalhar, ensinar e aprender com as crianças, bem como planejar e realizar trabalho, coletivo, com a equipe de professores.

Durante esse tempo e contexto de ESEBA, percebi que realizar trabalho coletivo não é ter as mesmas ideias e concepções. Há divergências de opiniões dos professores com relação ao processo de aprendizagem das crianças, e a troca de experiências vai compondo nossos saberes, e ampliando o diálogo.

Também nesse período, velhas inquietações continuaram a fazer parte das discussões e do cotidiano escolar: o que, de fato, as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, principalmente, as do 1.º ano devem aprender? De que forma? Quais estratégias usar? Por atuar novamente em turma de 1.º ano essas questões se tornaram pertinentes entre os professores, na busca de oferecer um currículo que, realmente, atenda às necessidades do desenvolvimento infantil.

O que me chama a atenção, no cotidiano do 1.º ano da alfabetização, é a cobrança incisiva dos pais, do governo, de professores para a criança estar alfabetizada, cada vez mais cedo. Por quê e para quê? Ressaltamos a importância da linguagem oral e escrita no processo de formação da criança, mas interrogamos: Seria apenas, ler, escrever e calcular? Seria apenas trabalhar com língua portuguesa e matemática? É de suma importância que a criança aprenda essas habilidades, que, por sinal, são extremamente complexas. Contudo, acreditamos que existam, também, outras linguagens e outras formas de aprender que considerem o desenvolvimento infantil, no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, considerar o desenvolvimento infantil no processo de alfabetização parte do pressuposto de conceber a criança como protagonista, ativa, competente, com voz e vez, sujeito de direitos, reconhecendo suas especificidades, singularidades e múltiplas linguagens, em que o brincar constitui sua característica primordial, na forma de interpretar a realidade, compreender e relacionar-se com o mundo.

Nesse sentido, concebemos a criança como produtora de culturas infantis, tendo em vista que, “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

UBERLÂNDIA, 9 DE OUTUBRO DE 2012

HOJE CHEGUEI NA ESCOLA GUARDEI MINHA PASTA, EU FUI A PRIMEIRA A CHEGAR.

DEPOIS FIZEMOS A RODINHA E LOGO DEPOIS FIZEMOS A ATIVIDADE DO ESPELHO ONDE OBSERVAMOS AS PARTES DO NOSSO CORPO, AI FIZEMOS UMA POZE PARA NOSSO PARCEIRO NOS DESENHAR. DEPOIS SUBIMOS PARA A SALA DE AULA E MONTAMOS UM QUEBRA CABEÇA DE MENINAS PARA MENINAS E MENINOS PARA MENINOS. LOGO DEPOIS, FOMOS PARA O LANCHE O LANCHE FOI BOLO DE CENOURA COM COBERTURA DE CHOCOLATE, EU COMI TRÊS PEDAÇOS E DEPOIS SUBIMOS PARA COLOCAR OS BIGHINIS, ALGUNS COLEGAS FORAM PARA A DUCHA, OUTROS PARA O TANQUE DE AREIA E PARA O PÁTIO. DEPOIS SUBIMOS PARA A SALA ESPERAR A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DEPOIS SUBIMOS NA CORDA, BALANÇAMOS. LOGO DEPOIS FUI EMBORA.

ISABELLA B FREITAS



INTRODUÇÃO

A história do processo de construção da pesquisa

No ano 2012, foi implementado pelo governo federal, em parceria com as universidades públicas brasileiras, secretarias de educação e municípios, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade; ao final do 3.º ano do ensino fundamental. O PNAIC é uma política pública de governo voltada para a formação de professores alfabetizadores que atuam no 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental de 9 anos e, também, em classes multisseriadas.

No PNAIC, os professores alfabetizadores receberam formação por orientadores de estudo, formados em polos constituídos por universidades federais e estaduais em todo o país. No caso de Minas Gerais, no âmbito do PNAIC, os professores alfabetizadores, que constaram no EducaCenso 2012 da rede estadual, foram formados pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com sede em Belo Horizonte. As redes municipais obtiveram formação pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs), e as escolas de educação básica da rede federal de ensino não receberam tal formação. A formação em Língua Portuguesa aconteceu em 2013, e em Matemática, em 2014.

Dessa forma, em 2013, nós, professores da alfabetização (Ciclo inicial) da ESEBA/UFU, não recebemos a formação do PNAIC, e criamos o GEAI (Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial), a fim de compreendermos a proposta de formação, concepções, fundamentos, orientações para o trabalho com a leitura e a escrita, contidos nos cadernos de formação produzidos pela equipe do PNAIC, em 2012, organizados e distribuídos pelo Ministério da Educação/MEC. Para os encontros do GEAI, elaboramos roteiros de estudo acerca dos 24 cadernos de formação do PNAIC (oito cadernos para cada ano de ensino).

QUADRO 1 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa por ano de ensino na formação do PNAIC

	ANO 1	ANO 2	ANO 3
UNIDADE 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
UNIDADE 2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
UNIDADE 3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
UNIDADE 4	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Vamos brincar de reinventar histórias
UNIDADE 5	Os diferentes textos em salas de alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
UNIDADE 6	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
UNIDADE 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
UNIDADE 8	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC

Com base nas temáticas dos cadernos, nosso grupo de estudo organizou os encontros da seguinte forma: em cada encontro, foi discutida uma unidade/temática nos três anos de ensino. Dessa forma, cada professor estudou o material de acordo com o ano de escolaridade em que

lecionava. Por exemplo: para o primeiro encontro, UNIDADE 1: os professores que atuavam no 1.º ano leram os textos da unidade 1, direcionados ao primeiro ano; os professores que atuavam no 2.º ano leram os textos da unidade 1, direcionados ao segundo ano; e, finalmente, os professores que atuavam no 3.º ano leram os textos da unidade 1, direcionados ao terceiro ano.

Os professores de cada ano de escolaridade reuniram-se e montaram uma apresentação, descrevendo a proposta do material. Partindo do diálogo, debatíamos sobre suas concepções, o que nos aproximava e o que nos distanciava do PNAIC, o que identificávamos como interessante e o que refutávamos.

Segundo o PNAIC, a finalidade dos cadernos é favorecer “o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador” (BRASIL, 2012z, p.34), sugerindo atividades que lhe oportunizem, apoiados em suas experiências, refletir sobre a ação docente, de forma articulada com os estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema:

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação. (BRASIL, 2012z, p. 34).

A partir de análise inicial dos cadernos do PNAIC, e de acordo com as discussões do GEAI, identificamos que discursos, princípios, conteúdos e concepções são voltados para os professores nessa proposta de formação continuada, a fim de alcançar a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade; o que implica, na visão do PNAIC, em melhor desempenho da rede pública de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Contudo, ainda haviam muitos questionamentos sobre as orientações teórico-metodológicas para se alfabetizar até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, e sobre a formação oferecida. Dentre eles, destacam-se: Por que elegeram uma idade para se alfabetizar? Precisa eleger uma idade certa? Na prática, como se deu a formação do PNAIC? De que maneira, a formação refletiu na prática pedagógica? Assim, mantivemos o interesse em aprofundar os estudos sobre o PNAIC.

Nesse mesmo ano, inscrevemo-nos em processo seletivo de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), e obtivemos êxito ao ser aprovada, com o projeto “Os impactos do Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa na formação de professores alfabetizadores em escolas públicas no município de Uberlândia”.

Naquele momento, o projeto foi voltado para a temática formação de professores, contida na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. Não fomos convocados para os cursos de formação, por atuarmos em escola pública federal, e o projeto deveria contemplar temática da linha de pesquisa. A única a que se adequava era Formação de Professores, e, por isso, sua principal questão dizia respeito sobre como foi essa formação continuada dos docentes no PNAIC, e quais foram seus impactos na sala de aula.

O projeto de pesquisa apresentava como proposta analisar as implicações do PNAIC na formação de professores alfabetizadores, que envolveria os três primeiros anos do ensino fundamental, segundo o ciclo de alfabetização citado nos documentos do PNAIC, no contexto de escolas públicas: municipal, estadual e federal, no município de Uberlândia-MG. Partindo da implementação desse programa governamental nos contextos escolares, buscaríamos analisar a seguinte questão: Em que medida a prática pedagógica reflete a formação de professores, em especial a oferecida pelo PNAIC, na sala de aula?

Esta problemática central favoreceria outros questionamentos, a saber:

- Como os professores alfabetizadores têm se apropriado da formação nessa política pública em educação?
- O subsídio teórico da formação oferecido pelo PNAIC contribui para a práxis docente?
- Quais as contribuições do PNAIC para as práticas pedagógicas, percebidas pelos professores alfabetizadores?

Analisar as implicações e os impactos do PNAIC na formação de professores alfabetizadores em escolas públicas, no município de Uberlândia, nos auxiliaria a compreender possíveis impasses e possibilidades desse programa, suas especificidades e relevâncias, especialmente no que diz respeito ao processo de formação continuada de professores.

Intencionávamos, ainda, vislumbrar em que medida a formação oferecida pelo PNAIC se articulava com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, a pluralidade, o respeito às diferenças e a construção coletiva, no que tange à formação do aluno e aos preceitos estabelecidos para se alfabetizar na idade considerada certa.

No entanto, a partir das discussões do GEAI, de nossa atuação como professora do 1.º ano do ensino fundamental, das disciplinas do programa de pós-graduação em educação e das orientações, no processo formativo do mestrado, outras dúvidas, indagações, foram ganhando destaque, e modificando nosso pensar e nosso olhar.

As perguntas latentes, que ficavam a insistir, não giravam mais em torno da formação de professores em si, mas, na relação da criança com a linguagem oral e escrita, tal como proposto pelo PNAIC, por meio de seus cadernos de alfabetização em língua portuguesa, que subsidiaram a formação.

O processo de alfabetização apresenta-se como assunto prioritário, no contexto atual e educacional. Trata-se de uma das prioridades do governo em âmbito nacional, e, embora o PNAIC enfatize a formação do professor, chamou-nos a atenção sobre o que deveria ocupar a centralidade dessa formação. Por isso, começamos a observar em que medida tal formação, por meio dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, colocava em foco as crianças, suas infâncias e seus aprendizados.

Esses questionamentos se afloraram, principalmente por atuarmos como docente do 1.º ano do ensino fundamental e por sentirmos de perto os desafios dessa etapa escolar, devido à ampliação do ensino fundamental para 9 anos: é tempo de brincar e/ou tempo de estudar? Tempo de ler e/ou tempo de criar? Tempo de escrever e/ou tempo de desenhar? Tempo de calcular e/ou tempo de jogar? É tempo de ser o quê? De fazer o quê? Por isso, indagamo-nos a todo instante: qual seria o currículo ideal para se desenvolver com as crianças de 6 anos de idade, que agora faz parte da alfabetização inicial?

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007) afirma que as crianças de seis anos de idade, assim como as de sete a dez, precisam de proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas de aprendizado.

Já nos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, na formação do PNAIC, é sugerido caminho metodológico para se alfabetizar até os 8 anos de idade. Cada componente curricular tem conteúdos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados, durante o ciclo de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos). O que é exigido das crianças e como estes conteúdos se relacionam com o tempo da infância e com as singularidades da criança são aspectos que nos intrigam.

Delimitação dos problemas e objetivos

Diante de todas essas indagações, optamos por reformular nosso problema de pesquisa, e o organizamos da seguinte forma: De que maneira a formação do PNAIC, por meio dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, projeta² a criança e seu aprendizado da leitura e escrita no 1.º ano do ensino fundamental?

Tal problemática desdobrou-se nas seguintes questões, fundamentais, que irão nortear a pesquisa:

- 1) Com que base/parâmetros, o PNAIC elege a idade de 8 anos para estar alfabetizado? Como definiu esse tempo?
- 2) De que forma se estruturou a formação continuada no PNAIC, bem como a organização e produção dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, que subsidiaram o processo formativo?
- 3) O PNAIC articula, em sua proposta, as múltiplas linguagens no processo de ensino e de aprendizagem para as crianças do 1.º ano, tendo em vista as orientações oficiais para o currículo, devido à ampliação do ensino fundamental para 9 anos?
- 4) De que maneira o PNAIC estabelece ações para a linguagem oral e escrita no 1º ano do ensino fundamental a partir dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa?
- 5) Quais são e o que significam os direitos de aprendizagem em língua portuguesa, que o PNAIC sugere para as séries iniciais? Qual é o sentido dos direitos de aprendizagens para as crianças do 1.º ano do ensino fundamental?
- 6) Quais os impactos do PNAIC no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita para o tempo da infância, especialmente para as crianças do 1.º ano do ensino fundamental?
- 7) Qual é a imagem de criança que emerge desses documentos, cadernos e demais orientações do PNAIC?

² Optamos por utilizar o verbo projetar em vez de conceber, por entender que este termo se lança para além das concepções defendidas pelo Programa. A leitura que fizemos dos cadernos do PNAIC, mesmo sem esgotá-la, tenta ir além da linha, do que está escrito, do que é dito textualmente, constituindo-se também nas entrelinhas. Atentamos para significados encontrados nas entrelinhas, bem como para aqueles que se fazem ausentes. Ao analisar o Programa, constatamos que apresenta concepções claras sobre muitos aspectos, fundamentadas em determinadas perspectivas educativas, sociais, políticas, históricas e ideológicas, dentre outras. Por isto, esforçamo-nos para captar tais elementos, significados e sentidos presentes no PNAIC, nem sempre explícitos no texto escrito, que preconizam e almejam produzir uma criança-aluna, um professor-alfabetizador, práticas educativas para a alfabetização.

Por fim, podemos afirmar que o objetivo geral foi analisar, nos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, como o PNAIC projeta a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental.

Assim, foram objetivos específicos deste trabalho:

- Investigar parâmetros que levaram o PNAIC a eleger a idade de 8 anos para estar alfabetizado.
- Analisar os processos de formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC, e compreender como se deu a organização e a produção dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa.
- Verificar se o PNAIC articula, em sua proposta, as múltiplas linguagens da infância no processo de ensino e de aprendizagem para as crianças do 1.º ano do ensino fundamental.
- Analisar as ações norteadoras do PNAIC para a linguagem oral e escrita, no 1.º ano do ensino fundamental, nos cadernos de alfabetização em língua portuguesa.
- Caracterizar e analisar os direitos de aprendizagem em língua portuguesa, para os anos iniciais, verificando o foco, o 1.º ano do ensino fundamental, e suas inter-relações com o tempo da infância.
- Identificar e analisar a concepção de criança/infância na relação com a aprendizagem da leitura e da escrita proposta no material do PNAIC.

O percurso metodológico da investigação

A partir do problema e dos objetivos elaborados, desenvolvemos estudo sobre o PNAIC, com o intuito de apreender como essa política pública de governo, por meio dos cadernos da formação, projeta a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental. Intentamos construir metodologia de trabalho que nos possibilitasse compreender o material da formação continuada de professores (Cadernos da Formação em Língua Portuguesa), a partir de suas concepções, dos significados e sentidos neles produzidos.

Numa primeira mirada, consideramos ser a presente investigação uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento fundamental se caracterizou pela leitura e pela análise dos cadernos de formação em língua portuguesa, produzidos no âmbito do PNAIC, por documentos oficiais e, também, por trabalhos acadêmicos cuja temática, está direta ou indiretamente, relacionada com este programa.

Nessa perspectiva, a postura do pesquisador, “orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133). Assim, buscamos leitura cuidadosa, rigorosa e interessada dos documentos.

Por isso, de acordo com os propósitos deste estudo, capturar princípios, tendências e concepções a respeito da criança e de seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental, por meio dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, que sustentam o programa em voga, optamos pela pesquisa documental e bibliográfica. Consideramos essa modalidade como possibilidade para ampliar nosso olhar frente às diferentes faces do objeto a ser investigado, e por colocar em destaque a pesquisa documental, uma vez que, para a discussão metodológica, é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 44).

Um percurso metodológico condizente com esta pesquisa se estruturou na análise de documentos (leis, decretos, cadernos da formação do PNAIC), e também em ampla busca, coleta e leitura de trabalhos acadêmicos que exploram a temática em foco.

A opção por realizar uma leitura sobre como a criança é apresentada, nos cadernos de alfabetização da formação continuada, no 1.º ano do ensino fundamental, e como seu aprendizado da leitura e da escrita é abordado pelo PNAIC, constituiu-se com o propósito de aprofundar conhecimentos a respeito dessa temática, confrontando ideias, a partir de leituras, criticamente articuladas por nosso objetivo com a pesquisa e pelos questionamentos decorrentes, conectando e formulando informações, a partir dos textos pesquisados.

Dessa forma, ressaltamos o intuito de contribuir com o debate acerca de como falamos das crianças, como lhes falamos, como as educamos, quais práticas relacionamos à infância, e como explicamos e desenvolvemos os processos de leitura e de escrita a elas destinados. Também fez parte de nossos propósitos contribuir com o surgimento de outras pesquisas, à medida que este processo “constrói uma representação sobre outras representações, produz sentidos sobre outros sentidos, visando ao diálogo com os sentidos que seus prováveis leitores produzirão a partir de seu texto.” (MORTATTI, 1999, p. 75).

A pesquisa bibliográfica, além de ser o início de qualquer pesquisa, realiza-se por meio de registros decorrentes de investigações anteriores, a partir do levantamento de autores de livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, dentre outras fontes, trazendo contribuições sobre o tema, por procurar explicar um problema a partir de referências teóricas,

publicadas em documentos (CERVO; BERVIAN, 1996). Esse tipo de levantamento é essencial para que pesquisas sejam apresentadas num contexto social, amplo e coletivo, de debates.

A pesquisa documental analisa materiais e documentos que, ainda, não receberam tratamento analítico. São chamados de fontes primárias, isto é, “documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, dentre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Nesse sentido,

É fundamental que os (as) cientistas sociais [e pesquisadores] entendam o significado de fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.6, acréscimos nossos).

Ainda nesse sentido, a pesquisa documental se desenvolve e se materializa por meio de documentos, como bens culturais. Neste estudo, o conceito de documento que utilizamos pode ser entendido a partir da concepção de Le Goff (2003, p. 535): “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”.

Assim, todo documento é produto de um tempo histórico, cultural e social, que se manifesta nas relações de poder de uma sociedade. Sendo assim, não podem ser considerados como produções neutras e ingênuas, uma vez que traduzem interesses a partir de concepções, convicções, visões de mundo e sociedade em um dado tempo e espaço.

Nessa perspectiva, Meneses (1998) contribui com a discussão acerca da abordagem histórica, a partir da essência dos documentos:

O objeto histórico é de ordem ideológica e não cognitiva. Não que não possa ser utilizado para a produção de conhecimento. Ao contrário, são fontes excepcionais para se entender a sociedade que os produziu ou reproduziu enquanto, precisamente, objetos históricos. [...] Pode-se dizer que um Documento Histórico é um suporte de informação. (MENESES, 1998, p. 95).

Compreendemos o material investigado, tal como nos diz Meneses (1998), como documento histórico de ordem ideológica; isto é, que traz concepções, pensamentos, visões de mundo, podendo ser considerado como suporte físico de interpretação e informação histórica:

É, pois, a questão do conhecimento que cria o sistema documental. O historiador [pesquisador] não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance da sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há por que o documento material deva escapar destas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica (MENESES, 1998, p. 95, acréscimos nossos).

A análise documental, por meio da abordagem histórica, possibilitou-nos identificar e categorizar elementos fundamentais da proposta dos cadernos do PNAIC, para serem confrontados e interpretados, a partir de discussão, reflexão, informações e questionamentos, construídos durante o desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido, ressaltamos que outros questionamentos/perguntas retóricas foram surgindo, a fim de organizarmos o pensamento e incitarmos a reflexão sobre a temática. Esforçamo-nos para compreender os aspectos que caracterizaram a criança do 1.º ano do ensino fundamental e os processos de leitura e de escrita no PNAIC a elas destinados.

Iniciamos nossa investigação pela busca dos documentos que constituíram o PNAIC, considerados fontes primárias (leis, portarias, medidas provisórias e materiais da formação continuada destinados aos professores alfabetizadores), e também pelo levantamento de artigos científicos, dissertações, teses e livros que abordam as temáticas que se fizeram presentes em nosso trabalho (criança, infância, docência, ensino fundamental de nove anos, leitura e escrita, política pública para professores e outros temas deles decorrentes), que nos auxiliaram como fonte de leitura e interlocução, tendo em vista, como aponta Cellard (2008) e May (2004), a seleção de documentos a serem analisados precisa estar seguramente amparada na formulação das questões e das hipóteses da pesquisa.

É importante ressaltar que a busca por referências bibliográficas para construir pensamento crítico e articulado, com inserções teóricas, sobre nosso tema de estudo, aconteceu durante toda a pesquisa. Por isso, utilizamos livros de autores consagrados, pelo domínio teórico sobre a questão, e também vários artigos científicos, dissertações e teses. Assim o fizemos por entender que essas referências possibilitam utilizar resultados para compreender a realidade atual. De acordo com May (2004), é por meio do contexto produzido e situado em estrutura

teórica, que podemos compreender o conteúdo de documentos. Não há como analisá-los isoladamente.

Como fontes primárias, destacamos abaixo os documentos analisados, e que compuseram a presente pesquisa:

- Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, e define suas diretrizes gerais;
- Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC; (que se transformou na Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013);
- Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, destinadas aos profissionais envolvidos no âmbito do PNAIC;
- Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do PNAIC;
- Manual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece;
- Caderno - Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação;
- Caderno - Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- Caderno de Educação Especial - A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva;
- Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões; e
- 24 cadernos de formação em Alfabetização em Língua Portuguesa do ANO 1, ANO 2 e ANO 3.

No que se refere aos 24 cadernos da formação, por uma questão de formular compreensão da totalidade do programa, analisamos todos eles. No entanto, houve análise mais detalhada, devido ao recorte da pesquisa, nos cadernos do primeiro ano do ensino fundamental, que consideramos como *corpus* documental para o desenvolvimento do trabalho:

- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Ludicidade na sala de aula**. Brasília: MEC, SEB, 2012d.
- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Os diferentes textos em salas de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012e.
- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas**. Brasília: MEC, SEB, 2012f.
- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais**. Brasília: MEC, SEB, 2012g.
- Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem**. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

Após a localização dos documentos pertinentes, lançamo-nos inicialmente na leitura, atenta e interessada, do material reunido, tentando captar, identificar e perscrutar dados, informações, conceitos que nos possibilitaram registrar os primeiros significados e sentidos. Cellard (2008) orienta-nos sobre a avaliação preliminar, necessária à realização da primeira etapa da análise documental, e caracteriza que esse momento deve levar em consideração cinco dimensões de análise: o contexto; o autor (ou os autores); a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

A partir dessas dimensões de análise, pudemos perceber que o PNAIC está inserido em um contexto educacional em que o ensino fundamental de nove anos foi implementado, o que significa a entrada de crianças com seis anos. A partir dessa implementação, houve vários estudos sobre a concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para crianças do 1.º ano, e sua relação com o tempo da infância, Kramer (2007); Klein (2011); Moro (2009). Estes e outros autores, como Brasil (2007); Arelaro, Jacomini e Klein (2011), Kramer (2006; 2007), Abreu (2009); Souza (2012) sinalizaram também para a necessidade de se (re)construir o currículo para essa faixa etária, implicando considerar as especificidades e singularidades das crianças.

Nesse sentido, o PNAIC iniciou-se, no ano 2012, apresentando aos professores alfabetizadores brasileiros orientação curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, a

partir do que se considera direito de aprendizagem, com o objetivo de que toda criança seja alfabetizada numa idade considerada certa; até os oito anos.

A maioria dos autores desse Programa são da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e desenvolvem pesquisas sobre alfabetização, letramento, leitura, produção de textos e didática do ensino da língua portuguesa. Os cadernos da formação foram elaborados por professores pesquisadores, vinculados a universidades públicas e centros de pesquisa. Os materiais, Cadernos de Alfabetização em língua portuguesa, foram organizados para favorecer o desenvolvimento do trabalho da formação continuada para o professor alfabetizador, e contêm textos teórico-conceituais, exemplos de práticas pedagógicas, sugestões de atividades, a partir de jogos, livro didático, leituras adicionais, para que os professores brasileiros reflitam sobre suas ações, construam práticas e as relacionem com os aportes teóricos fornecidos.

A conexão dos textos foi fundamentada a partir de conceitos defendidos pelos autores, como por exemplo: alfabetização na perspectiva do letramento, direitos de aprendizagem para cada componente curricular, objetivando introduzir, aprofundar e consolidar conhecimentos, capacidades e atitudes, os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação devem fazer parte do planejamento do professor, dentre outros. Todas as dimensões de análise e os aspectos apresentados estão evidenciados nos capítulos do trabalho.

Posteriormente à leitura preliminar, exploramos o material da pesquisa, definindo grupos temáticos de interesse, identificando as temáticas e os conteúdos, a partir das hipóteses e dos objetivos estabelecidos, como estruturantes do trabalho, a fim de compreender significados e sentidos do que está sendo registrado a respeito de determinado tema. Esse momento se caracterizou por analisar o *corpus* documental da pesquisa, mediante estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses, pelos objetivos e pelos referenciais teóricos sobre a criança/infância, docência, leitura e escrita.

Em seguida, analisamos, reflexiva e criticamente, as informações e os dados obtidos, produzindo interpretações e inferências, estabelecendo relações e conexões com os aportes teóricos, constituindo significados e sentidos que fundamentaram a pesquisa.

As análises da pesquisa foram conduzidas por meio de dois procedimentos metodológicos: a configuração textual (MORTATTI, 1999; 2000) e os princípios do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

A partir da análise da configuração textual (MORTATTI, 1999, p.71, destaques da autora), entendemos o texto como objeto de incontáveis leituras e de escrita. Nesse sentido, “é no texto – produto daquele trabalho discursivo e intersubjetivo no nível simbólico – que a língua

se configura em sua "concretude". É o texto o território comum do leitor e do interlocutor." Ainda segundo a autora,

o texto é a materialização de um projeto (discursivo), concebido, executado e avaliado por um sujeito que, a partir de certas necessidades, movido por certos objetivos, sobressaltado pelas contingências e mediado pela linguagem, em determinadas condições históricas e sociais, escolhe – dentre as possíveis e conhecidas – as opções de dizer/escrever o que precisa escrever para outro(s). (MORTATTI, 1999, p.71).

Tendo em vista o conceito de texto apresentado, Mortatti (2000) nos mostra que podemos compreender a singularidade conferida a um texto, por meio do método de análise da configuração textual, definido como:

[...] o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: as opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. É, portanto, a análise integrada desses aspectos que propicia ao investigador: reconhecer e interrogar determinado texto como configuração [...] e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses. (MORTATTI, 2000, p.31).

Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais (MORTATTI, 1999), analisamos a configuração textual dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, para a formação do professor alfabetizador no PNAIC, tendo em vista que “o ato investigativo – é um ato de interpretação, que envolve necessariamente a constitutividade e mediação da linguagem e, em decorrência, dos processos de ler e escrever, ou seja, envolve a produção de significados e sentidos.” (MORTATTI, 1999, p.72).

Com base nessas considerações, compreendemos que nossa pesquisa envolveu abordagem histórica, não no sentido de compreender os acontecimentos de forma linear, mas, sim, tendo em vista que o pesquisador está situado em determinado momento histórico e que sua investigação acontecerá mediante a interlocução das fontes/documentos, que, também, são

caracterizados pelo momento histórico em que foram produzidos; o que gera conhecimentos para compreender o passado e o presente, e também para projetar o futuro. A esse respeito, apoiamo-nos nas considerações elaboradas por Mortatti (1999),

Abordar historicamente a educação, significa buscar apreender e problematizar, por meio de configurações textuais – as lidas e as produzidas pelo pesquisador –, a simultaneidade entre continuidade e descontinuidade de sentidos a respeito do fenômeno educativo em suas diferentes facetas, simultaneidade essa que caracteriza o movimento histórico e as “temporalidades múltiplas” que nele coexistem. (MORTATTI, 1999, p. 75).

Concomitantemente à análise documental dos cadernos da formação do PNAIC, pela configuração textual, e durante todo o processo investigativo, utilizamos também o princípio do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), buscando indícios, pistas, sinais, vestígios, detalhes perspicazes, para tecer nossas problematizações e reflexões:

O princípio do Paradigma Indiciário é a produção de conhecimento, a partir de elementos residuais, considerados, em um primeiro momento, menores, ‘irrelevantes’, negligenciáveis no conjunto de dados do objeto estudado. Esse paradigma apresenta como procedimento a observação dos detalhes marginais, corriqueiros, insignificantes para um melhor entendimento do todo. São os pormenores, o meio de se acessar os resultados mais promissores, ou seja, o acesso ao conhecimento das ciências humanas está relacionado à observação, como técnica de coleta de dados, de elementos desconsiderados, imperceptíveis na maioria das investigações, e, que, no entanto, oferecem ‘pistas’, ‘indícios’, ‘marcas’ ou ‘sinais’ reveladores acerca dos fenômenos da realidade observada. (RESENDE, 2015, p. 30).

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento privilegia ainda os fenômenos aparentemente marginais, minuciosos ou negligenciáveis para a compreensão da realidade observada ou do objeto da investigação. O papel do investigador, com sua capacidade criativa e intuitiva, nesse sentido, aproximou-se de um detetive que procura, nos rastros, nas minúcias, nos pormenores, a compreensão de um fato. Sendo assim, consideramos que os cadernos da formação no PNAIC, analisados à luz desses princípios, deixaram de ser apenas documentos oficiais, e passaram a ser fonte de investigação, com sinais peculiares, indícios, detalhes e silêncios, que deram pistas sobre a concepção de criança, docência, leitura e escrita, depreendendo a descoberta de novas faces de uma mesma realidade, evidenciando a complexidade das relações, significações e sentidos produzidos.

Portanto, a opção por realizar leitura sobre como a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita são apresentados no primeiro ano do ensino fundamental, nos cadernos de formação

do PNAIC, constituiu-se com o propósito de aprofundar os conhecimentos a respeito dessa temática, especialmente de verificar como a defesa do direito de aprender a ler e a escrever das crianças se sustentou, nos livros organizados pelo MEC para a formação dos docentes.

Para isso, buscamos conhecer posicionamentos, conceitos e ideias, apresentados nos cadernos, verificamos sua coerência interna (os cadernos compartilham entre si posicionamentos, conceitos e ideias sobre criança, ensino-aprendizado, leitura e escrita e formação de professores? Quais são esses posicionamentos, esses conceitos e essas ideias?), e os confrontamos com conceitos e debates, correntes no meio educacional nos dias atuais, especialmente, as noções de que crianças são sujeitos históricos, que se constituem na relação com outros sujeitos, que o processo de sua constituição se caracteriza por processo de ensinar-aprender, articulado com múltiplas linguagens (corporal, gestual, artística, musical, simbólica, dentre outras), destacando-se, nesse processo, a dimensão lúdica, as brincadeiras e os jogos; que o processo de ensinar-aprender a ler e a escrever não pode ser transformado em simples objeto escolar, por constituir-se num complexo sistema social de representação, comunicação e expressão (VIGOTSKI, 2009; 2000); que os professores alfabetizadores, para ensinar as crianças a ler e a escrever, necessitam ser reconhecidos e considerados como sujeitos detentores do direito de ensinar, o que requer ir além do aprender técnicas de ensino e demanda ampla vivência, como sujeitos que usufruem e praticam todas as possibilidades das linguagens, e que reconhecem as crianças como sujeitos ativos, praticantes de muitas linguagens. Daí, a compreensão e a possibilidade de ensinar a ler e a escrever, de acordo com a diversidade de infâncias reais, numa temporalidade organizada pela significação social e subjetiva da linguagem escrita, e, não, apenas pela cronologia de anos letivos (RESENDE, 2015; KLEIN, 2011; KRAMER, 2007; ABRAMOVAY; KRAMER, 1985).

Em consonância com a metodologia utilizada para as leituras e as análises que realizamos a respeito dos cadernos do PNAIC e dos referenciais teóricos utilizados no presente estudo, a sistematização das reflexões foi organizada da seguinte maneira: o primeiro capítulo – *Do ensino fundamental de nove anos ao PNAIC: um (des)caminho na aprendizagem de crianças de seis anos* – apresentou visão do contexto social, a partir de referências textuais, leis, decretos, políticas públicas sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos, que se caracterizou pela inserção de crianças de seis anos no 1.º ano do ensino fundamental, até a implementação do PNAIC que visa alfabetizar todas as crianças, até os oito anos de idade.

Nessa parte, apresentamos nossa compreensão sobre o que está sendo direcionado para as crianças do 1.º ano do ensino fundamental, e como as ações podem impactar no tempo da infância e na prática do professor. Utilizamos, como fonte de pesquisa, a LDB n.º 9.394/96, a

Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, dissertações e teses sobre o ensino fundamental de nove anos e sobre o Programa Pró-Letramento, e também as leis que regulamentaram o PNAIC: a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, a Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012 (que se transformou na Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013), a Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, a Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, além do material da formação continuada.

No segundo capítulo – *Configuração dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa na formação do PNAIC* –, buscamos apresentar nossas análises a respeito da configuração textual do material produzido para a formação docente, a fim de identificar os aspectos constitutivos de seu sentido e de seu significado, a partir da forma e da estrutura em que se apresentam, dos autores e das instituições responsáveis pela elaboração da proposta, dos temas e dos conteúdos, neles abordados, e seus fundamentos teóricos.

No terceiro capítulo, nomeado *Os processos de leitura e escrita no PNAIC e as crianças: interferências e ausências no processo de ensino e aprendizagem para o 1º ano do ensino fundamental*, foram apresentadas a análise crítica e a discussão da temática em questão, construídas com base nas interpretações e inferências do *corpus* documental, nas hipóteses, assim como nas relações e conexões com as referências teóricas que sustentam a pesquisa. Esse capítulo foi sistematizado em quatro grupos temáticos de interesse, que se apresentam divididos nos subtítulos que se seguem:

- 1) *Leitura e escrita: caracterização dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa para o 1.º ano do Ensino Fundamental;*
- 2) *Rotinas da escola/sala de aula/criança: o espaço-tempo de aprender;*
- 3) *O brincar como atividade inerente à infância;*
- 4) *As inter-relações entre a aprendizagem da leitura e escrita e o tempo da infância: um olhar para a criança na formação do PNAIC.*

Posteriormente, foram apresentadas as considerações finais do trabalho, as referências utilizadas e os anexos que compõem a pesquisa.

No decorrer deste estudo, optamos por apresentar produções³ de alunos do 1.º ano do ensino fundamental, com quem trabalhamos ao longo de nossa trajetória profissional. Trouxemos tais produções para ilustrar as reflexões aqui desenvolvidas. Tais ilustrações reverberam diferentes jeitos de ser criança, no cotidiano da escola, acrescentando, a esta pesquisa, mais sentido, significado, emoção, brilho e alegria.

³ Escolhemos as produções do “Caderno de Memórias” da turma, em que são registradas pelas crianças, as lembranças sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Esta atividade é desenvolvida do seguinte modo: diariamente, um aluno leva o Caderno de Memórias para casa, com o objetivo de reler os registros anteriores e registrar as experiências por ele vivenciadas no dia, contribuindo, assim, com a memória histórica de seu grupo (crianças e professora). Ao relatar para os familiares o que aconteceu durante o dia, na escola, o aluno organiza o pensamento, relembra o que aconteceu, ativa a memória, registra os acontecimentos em sequência, bem como emite opinião sobre esses acontecimentos. No dia seguinte, no início da aula, todos se assentam em roda, e o registro é socializado com os demais alunos e com a professora. Ao final da leitura, o grupo manifesta-se, oralmente, sobre itens que poderiam ser acrescentados, expressa outros pontos de vista sobre um mesmo fato, oferece sugestões para o autor da escrita sobre como poderia ler e escrever aquele registro de maneira mais clara, ajuda a lembrar fatos que foram vivenciados pela turma e omitidos na escrita, fazem a apreciação da letra e da ilustração, contribuindo, assim, de forma significativa, com a produção escrita e com a leitura do colega. (CAMARGO, ABREU, SILVA, 2013).

UBERLÂNDIA, 20 DE NOVEMBRO DE 2012

Sofia Mendes Alves

CHEGUEI NA ESCOLA E SENTEI NA
RODINHA. DEPOIS FIZEMOS TAREFA
DE MATEMÁTICA.

NA HORA DO LANCHE COMIDAMOS.
DEPOIS FOMOS PARA O TANQUE DUCHA
E EU BRINQUEI COM MEUS AMIGOS.
TROQUEI DE ROUPA E FIZ EDUCAÇÃO
FÍSICA.



CAPÍTULO 1: DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS AO PNAIC: UM (DES)CAMINHO NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS

VERDADE

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades,
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

(Carlos Drummond de Andrade)

A presente pesquisa buscou desenvolver estudo bibliográfico e documental, com o propósito de compreender como o PNAIC, por meio dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, projeta a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental, tendo em vista, que nesse programa, as crianças devem ser alfabetizadas até os oito anos de idade.

Nos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), foi sugerido um caminho metodológico para se alfabetizar até os 8 anos de idade. Cada componente curricular tem conteúdos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados, durante o ciclo de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos), chamados de “direitos de aprendizagem”. Nesse sentido, preocupamo-nos

em investigar o que está sendo direcionado para as crianças do 1.º ano do ensino fundamental, tendo em vista que esse programa estabeleceu ações e “direitos de aprendizagem” para o ensino e aprendizado da leitura e da escrita, de que precisamos discutir seu verdadeiro sentido, uma vez que poderá impactar, significativamente, no fazer docente e no tempo da infância, especialmente para as crianças do 1.º ano.

Dessa forma, o presente capítulo foi elaborado com a intenção de localizar, historicamente, propostas, leis, decretos, políticas públicas que antecederam o PNAIC e que corroboraram, ou não, para a proposta dessa formação. Nessa parte do trabalho, constituímos e apresentamos a visão do contexto social, expressa em documentos oficiais, e que nos auxiliou a compreender os limites e as possibilidades do PNAIC, como proposta de governo. Na sequência, apresentamos a política pública de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Buscamos compreender os antecedentes históricos do PNAIC, com o objetivo de encontrar possíveis conexões entre as leis e as políticas públicas que regem os rumos da educação no país, no que diz respeito à alfabetização das crianças dos anos iniciais, sob o slogan da alfabetização na idade certa, principalmente, para as crianças do 1.º ano do ensino fundamental.

A partir desse enfoque, acreditamos ser relevante apresentar apontamentos e reflexões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.396, de 20 de dezembro de 1996), a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou o ensino fundamental para 9 anos, alterando a LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.

Tais reflexões subsidiaram o processo de compreensão da concepção de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita para as crianças do 1.º ano, bem como sobre qual é o tempo da infância, da criança, tendo em vista que estabelece a matrícula obrigatória aos 6 anos de idade no ensino fundamental. Procuramos apresentar, ainda, o Programa Pró-Letramento, implementado em 2005, programa de formação continuada, a distância e em serviço, de professores das séries iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino, com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Em seguida, apresentamos o PNAIC e a nova proposta de formação continuada para professores alfabetizadores, instituída em 2012.

Portanto, os estudos aqui delineados ofereceram base para nossas discussões posteriores a respeito da relação da criança do 1.º ano com o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita.

1.1 Ensino fundamental de 9 anos: o que é fundamental?

A partir da experiência educacional brasileira, podemos constatar várias mudanças com relação ao número de anos letivos no ensino obrigatório. A Lei n.º 4.024, de 1961, determinava quatro anos, pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago. Entretanto, “o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970”. (BRASIL, 2006c, p.14).

Com a Lei n.º 5.692, de 1971, estendeu a obrigatoriedade para oito anos, e com o tempo mínimo, obrigatório, de 8 anos de escolaridade (7 a 14 anos – 1.ª à 8.ª série). Passaram-se mais de três décadas, e perdurou com a Lei n.º 9.394/96.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei n.º 9.394/96, que reestruturou o sistema educacional brasileiro, passando a educação básica a consistir de educação infantil (até 6 anos), ensino fundamental (composto de 8 anos letivos) e ensino médio (composto de 3 anos letivos).

A partir da LDB n.º 9.394/96, procurou-se uma proposta de educação que atendesse à pretensão dos programas mundiais de erradicação do analfabetismo e de possibilidade de todos terem acesso à escola, e nela permanecerem. “Assim sendo, as políticas públicas educacionais foram direcionadas para suprir as necessidades da sociedade, até então com grande número de analfabetos e com crianças e jovens fora da escola.” (FIORIN; FERREIRA; MANCKEL, 2013, p.96).

Houve abertura na proposta, com regulamentações nas áreas de formação de professores, gestão escolar, currículo, dentre outras, que não haviam até então. Entretanto, Saviani (1997) afirma que, limitadamente, a educação continuou sendo vista como a transmissão de mero ensino. Apesar de toda a abertura da lei, ainda permaneceu uma relação de ensino e de aprendizagem retrógrada, que não consegue atingir as crianças, fazendo com que parte da população escolar não consiga acompanhar, com êxito, essa etapa do ensino.

Desse ponto de vista, a LDB não inova, apenas introduz componentes interessantes (DEMO, 1997), por ainda predominar visão tradicional de educação, referindo-se à qualidade de ensino, níveis de ensino, quando poderiam utilizar ou medir esforços para, de fato, investir na qualidade da educação. Precisamos ter visão do conhecimento como parte de nossa formação humana, como algo a ser construído, e, não, simplesmente adquirido. Nesse sentido, Demo (1997) manifesta:

Embora se trate de uma lei de educação, diz-se no Art. 1º, § 1º: ‘Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.’ Se olharmos bem para o significado usual do termo ‘ensino’, percebe-se que, no fundo, ficamos com a ‘aula’ como protótipo de educação escolar, o que certamente representa algo no mínimo medieval. Nenhuma teoria moderna importante daria aval a esse tipo de percepção. Tem-se, por trás, o esquema ‘ensino aprendizagem’, na clivagem arcaica que separa aquele que ensina daquele que aprende. Uma das marcas da educação moderna está precisamente em não mais reconhecer um ‘profissional do ensino’, já que o educador autêntico é o autêntico profissional da aprendizagem. Considera-se um erro grosseiro tomar a aprendizagem do aluno como resultado de uma atividade chamada ensino, primeiro, porque não se trata de uma decorrência necessária, e, segundo, porque não é uma situação de ensino que resulta a aprendizagem. As ditas teorias da instrução representam postura ultrapassada, porque refletem o ambiente equivocado do treinamento, que vem de fora para dentro e de cima para baixo, ao passo que as modernas teorias acentuam o papel central e insubstituível do esforço reconstrutivo do aluno, ainda que sob a orientação crítica de um professor e em contexto social. A aprendizagem legítima supõe, ao lado do esforço reconstrutivo do aluno, que precisa pesquisar, elaborar, reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, o ambiente humano favorável, no qual se destaca o papel do professor. (DEMO, 1997, p. 68 e 69).

Com a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, foi alterada a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB n.º 9,394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelecidas 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. Os artigos 29, 30, 32 e 87 têm, comparando a LDB de 1996 e a Lei Federal n.º 11.274, de 2006, as seguintes redações conforme o Quadro 2.

QUADRO 2 – Artigos alterados na LDB n.º 9.394/96 pela Lei Federal n.º. 11.274, de 2006, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos 6 anos de idade

LDB n.º 9.394/96	Lei n.º 11.274/2006
Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.	Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Inciso II do Art. 30 - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.	Inciso II do Art. 30 - pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.
Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão...	Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão...
<p>§ 2º. do Art. 87 - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>Inciso I do Art. 87 - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.</p>	<p>§ 2º. do Art. 87 - O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.</p> <p>Inciso I do Art. 87 - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006a).</p>

Fonte: Elaborado a partir de (BRASIL, 1996) e (BRASIL, 2006a).

Mediante o quadro acima, podemos inferir que a LDB, Lei n.º 9.394/96, por meio do Artigo 32 e do Inciso I do Artigo 87, já estabelecia as possibilidades de ampliação da escolaridade obrigatória, quando colocou a duração mínima de oito anos, e também a matrícula da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, evidenciando que a ampliação do ensino fundamental poderia fazer parte das discussões posteriores em nível de políticas educacionais.

O ensino fundamental de nove anos tornou-se meta da educação nacional pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE:

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei n.º 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela **inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”**. O PNE estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. **Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.** (BRASIL, 2006c, p.14 e 15 grifos nossos).

Interessante observar que, antes mesmo de sua implementação, a ampliação do ensino fundamental para nove anos se justificava por oferecer mais tempo para as oportunidades de aprendizagens e para alcançar maior nível de escolaridade. No entanto, mesmo com as justificativas da ampliação do ensino fundamental ter se tornado meta no PNE (Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001), as pesquisas de Klein (2011), Arelaro, Jacomini e Klein (2011), Rocha (2012), Ferraresi (2015) afirmam que outros fatores precedentes determinaram essa ampliação; tais como o processo de descentralização do ensino fundamental, convergindo-se para a municipalização dessa etapa e, “aliado a seu financiamento, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), desencadeia a ampliação de matrícula no ensino fundamental, inclusive de crianças com menos de sete anos.” (ROCHA, 2012, p.18).

No mesmo ano da LDB n.º 9.394/96, criou-se o FUNDEF⁴, política de financiamento que, ao vincular os valores de repasse financeiro ao número de alunos, levou a aumento das matrículas no ensino fundamental nos estados e a exacerbada municipalização dessa etapa, inclusive de crianças com menos de sete anos, uma vez que havia amparo legal da LDB n.º 9.394/96. Arelaro, Jacomini e Klein (2011) ressaltam que:

⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – foi uma política de financiamento, que, pela Lei n.º 9.294/96, regulamentou o financiamento do ensino fundamental nas redes públicas em todo o país, passando a vincular a transferência de recursos financeiros para Estados e municípios com base no número de alunos matriculados nessa etapa. Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei n.º 11.494/07, que amplia o financiamento para toda a Educação Básica e tem duração prevista até 2020.

[...] é pertinente considerar que a proposta da redução da idade de matrícula no ensino fundamental para 6 anos passou a ser gestada a partir da consolidação do processo de municipalização, quando então os municípios se conscientizaram de que o custo real desse processo era muito mais alto do que o indicado pelas projeções financeiro-contábeis iniciais. Soma-se a esse fato a exclusividade de financiamento para o ensino fundamental com os recursos do Fundef (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011, p.39).

Sobre os rebatimentos da municipalização do ensino fundamental, bem como do FUNDEF na Educação Infantil, Pinto (2002) apud Rocha (2012) constataram que:

As redes municipais superaram largamente as redes estaduais no atendimento a esta modalidade. [...] esta municipalização desenfreada repercutiu seriamente na Educação Infantil, posto que “no afã de conseguir recursos do fundo, municípios fecham salas de aula da pré-escola, superlotando-as com alunos do ensino fundamental; crianças com pouco mais de seis anos, que deveriam cursar a última etapa da pré-escola, são matriculadas na 1.ª série do ensino fundamental” (PINTO, 2002, p.116 apud ROCHA, 2012, p.65).

Rocha (2012) afirma que os municípios, no anseio de arrecadar o máximo de recursos financeiros pelo repasse do FUNDEF, responsabilizou-se por maior número de alunos do ensino fundamental. Na maioria dos casos, sem as mínimas condições estruturais de atendimento, e sem a preocupação de equacionar tal situação, fato que corroborou também para o descaso e a negligência do atendimento à educação infantil. Houve estagnação e retração das ofertas de vagas desse segmento, descaracterizando e desrespeitando as lutas, reivindicações e conquistas históricas da Educação Infantil⁵.

Por meio dessas constatações, podemos identificar que, para além do discurso e das ações que lutam com objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no ensino fundamental, e de assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças possam alcançar maior nível de escolaridade, existem também ações, instituídas ao acesso à escolarização, entrelaçadas aos interesses financeiros, fundamentadas no campo político-econômico. Nesse sentido, Klein (2011, p. 69) afirma que “a matrícula das crianças de seis anos no EF e o ensino fundamental de nove anos foram gestados nos marcos do FUNDEF, em que os interesses econômicos sobrepujam-se aos pedagógicos.”

⁵ A Educação Infantil, a partir da LDB n.º 9394/96, foi reconhecida como parte integral da formação da criança e da educação básica. A justificativa de promulgar o Ensino Fundamental como um espaço mais significativo para a aprendizagem desconsidera totalmente que a Educação Infantil possa proporcionar conhecimentos significativos à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

No bojo desses fatos, está a criança de seis anos, tratada como unidade monetária, ora sendo introduzida, cada vez mais cedo, no ensino fundamental, sem o devido atendimento às suas especificidades, ora sem reconhecimento de seus direitos à primeira etapa educacional, como defende a LDB n.º 9.394/96.

Nesse sentido, identificamos que a ampliação do ensino fundamental interfere em todo o processo pedagógico, nas condições de trabalho, na infraestrutura das escolas, nas concepções dos professores a respeito das crianças, do currículo para essa faixa etária, do ensino e da aprendizagem, tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Sendo assim, nossa preocupação se voltou, neste trabalho, para os anos iniciais – 1.º ao 3.º ano – especialmente, para as crianças do 1.º ano, com seis anos de idade, visto que o PNAIC apresenta proposta de trabalho para essas crianças inseridas no ensino fundamental de nove anos. Por isso, nosso interesse em investigar o que está sendo proposto para essas crianças, quais práticas pedagógicas foram defendidas no espaço-tempo de aprender do 1.º do ensino fundamental.

Ainda que parte de nossas preocupações já tenham sido anunciadas na introdução, reafirmá-las não parece desnecessário, bem como explicitar os caminhos que trilhamos para a realização das discussões e das análises, que se colocam no decorrer do texto, tornam-se fundamentais.

Ao buscarmos, nos documentos oficiais, informações que nos ajudassem a responder as seguintes dúvidas: “Por que haveria uma idade certa para alfabetizar? Esse direcionamento surgiu com o PNAIC?”, encontramos o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que versa sobre

[...] a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁶, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante

⁶ De acordo com o site <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>, Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira, com missão de contribuir para que até 2022, o País assegure a todas as crianças e todos os jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Em fevereiro de 2014, o Todos Pela Educação teve seu estatuto reformado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). Entretanto, com muitas críticas a esse movimento, identificamos que esse compromisso Todos pela Educação, fundado e conduzido por empresários, influencia as políticas educacionais brasileiras para uma perspectiva neoliberal, atendendo às demandas do capital. A maioria dos integrantes não provém do campo da educação, e são “profissionais ligados à economia, administração, comunicação, ao mundo dos negócios ou pessoas que ocuparam determinados cargos políticos nos governos federal ou estaduais” (VOSS, 2011, p. 52). Acreditamos que se a referência da educação permanecer na perspectiva neoliberal/empresarial “é possível que a educação escolar seja de fato alinhada para afirmar a nova sociabilidade do capital, formando “homens-massa” com formas de pensar e de agir estandardizadas, facilitando o processo de assimilação de camadas inteiras de trabalhadores para a zona de influência da classe empresarial no século XXI.” (MARTINS, 2008, p. 13).

programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em seu Capítulo I, Art. 2.º, são apresentadas as vinte e oito diretrizes desse movimento. Na segunda diretriz, é proposto: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.” Esse decreto que implementa o plano de metas do compromisso Todos pela Educação se constitui em uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE⁷), e chamou-nos a atenção por ser instituído um ano depois da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, e por parecer haver ligações entre a ampliação do ensino fundamental com os processos de alfabetizar na idade considerada certa.

Teria relação alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos? Qual real intuito do ensino fundamental de 9 anos? Seria favorecer a inclusão de número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, oferecer tempo maior, no processo de escolarização, para possibilitar diferentes processos de aprendizagens às crianças? Estaria o ensino fundamental de 9 anos em uma lógica mercadológica, voltada para o desenvolvimento de habilidades, capacidades e conhecimentos, cada vez mais, acelerado? Ou seria mais um ano para tentar superar o fracasso escolar, principalmente, no que tange ao processo de alfabetização?

Essas indagações surgiram com o fato de a ampliação do ensino fundamental ter se efetivado com a diminuição de um ano de permanência na educação infantil. As crianças de 5/6 anos, que frequentavam o 3.º período da educação infantil, foram direcionadas ao 1.º ano do ensino fundamental de 9 anos.

Analisando as orientações de 2007, para o ensino fundamental de nove anos, intituladas: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, constatamos a defesa de que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode se constituir numa medida meramente administrativa. Ressalta a importância do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, “o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.” (BRASIL, 2007, p.6).

Identificamos, ainda, que o objetivo de mais anos no ensino obrigatório foi assegurar a todas as crianças tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de

⁷ Lançado em 2007, no primeiro mandato do governo Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é um plano de governo que propõe vinte e oito metas, visando educação básica de qualidade.

aprendizagem. Foi ressaltado que “a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo. A associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa.” (BRASIL, 2007, p.7).

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007) afirma que a criança de seis anos de idade, que passa a fazer parte do ensino fundamental, precisa de proposta curricular e pedagógica coerente com a singularidade da infância, e não deve ser compilado de conteúdos da educação infantil e da alfabetização com intenção de prepará-la, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. As crianças de seis, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades específicas de aprendizado.

Por fim, fica evidente, no documento, a preocupação em assegurar,

o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 9).

O documento em foco foi composto por 9 textos de responsabilidade de pesquisadores e professores de instituições de educação superior brasileiras, que sinalizaram orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho, a partir da reflexão e do estudo de aspectos indispensáveis para subsidiar a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade. Em ordem, os textos se apresentam:

QUADRO 3: Textos e autores que compõem o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade

Títulos	Autor/a/es	Instituição
A infância e sua singularidade	Sônia Kramer	Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro
A infância na escola e na vida: uma relação fundamental	Anelise Monteiro do Nascimento	Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro
O brincar como forma de ser e estar no mundo	Ângela Meyer Borba	Universidade Federal Fluminense (UFF)
As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola	Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart	Universidade Federal Fluminense (UFF)
As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento	Patrícia Corsino	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica	Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores	Cecília Goulart	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão	Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade	Alfredina Nery	Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo

Fonte: (BRASIL, 2007).

No mesmo momento em que aborda questões inerentes à infância, não se pode deixar de mencionar que esse documento enfatizou a apropriação da linguagem oral e escrita (alfabetização e letramento), no trabalho com a criança do 1.º ano, privilegiadamente discutida em dois capítulos.

Moro (2009) afirma que, dessa forma, o tema da alfabetização acaba sendo destacado, contrariamente ao que foi mencionado na introdução e em diferentes trechos desse documento. Coopera-se, assim, com o risco de se reduzir o trabalho pedagógico das crianças, neste ano escolar, a essa atribuição. Por que o mesmo não acontece com outros saberes, conhecimentos e habilidades de outras áreas, em especial, áreas que poderiam/deveriam fazer parte do trabalho pedagógico nessa etapa do ensino fundamental, como por exemplo, a expressão, a apropriação das manifestações estéticas e artístico-culturais, as múltiplas linguagens? Talvez não tivessem

a intenção de dar destaque ao processo de alfabetização, mas não podemos negar que manifestações ainda ficaram ocultas, em detrimento de outras.

Quanto às orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, concordamos com esse documento quando destaca e afirma que não se deve restringir a aprendizagem dessas crianças à exclusividade da alfabetização, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, e nos perguntamos: como deve ser um currículo que atenda às características, potencialidades e necessidades específicas de aprendizado das crianças do 1.º ano? O que é essencial? O que não pode faltar?

Várias pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos, dentre elas, Abreu (2009), Moro (2009), Bueno (2010), Klein (2011), Souza (2012), apontaram para a dificuldade de implementação dessa lei em vários municípios do país, comentam principalmente sobre o fato de que não há condições concretas para efetivação de melhorias na qualidade da educação oferecida às crianças, mesmo sendo tais melhorias defendidas na alteração proposta pela Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

As dificuldades apontadas, nas pesquisas anteriormente mencionadas, giraram em torno de vários aspectos, por exemplo: formação inadequada para os professores, falta de planejamento das ações, imediatismo das ações, ausência de diálogo no processo de transição entre educação infantil e ensino fundamental, inadequação da proposta pedagógica para as crianças de seis anos, agora no 1.º ano do ensino fundamental, falta de modificações do tempo e do espaço para receber as crianças de seis anos, ausência de compreensão sobre o tempo da infância e antecipação de práticas de alfabetização.

Sobre a ausência de formação adequada para os professores, nos processos de implementação do ensino fundamental de nove anos, no município de Uberlândia, Minas Gerais, o trabalho de Abreu (2009) aponta que:

Apesar de todo material de estudo sobre a alfabetização adotado no processo de formação, referir-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, a seleção e a formação oferecida pelo CEMEPE⁸ se restringiu aos professores da Série Introdutória e da 1ª Série (os dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos), não envolvendo os profissionais que atuam na 2ª Série (o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos). Esses últimos não tiveram acesso nem à formação e nem aos materiais utilizados nos cursos. O fato de não contemplar todos os profissionais responsáveis pelos processos de alfabetização e letramento, caracterizou-se como uma ação contraditória revelando a existência de um equívoco conceitual e metodológico por parte da Secretaria Municipal de Educação na forma que conduziu o processo de adaptação dos recursos humanos no município, para

⁸ Centro Municipal de Estudos e Projetos Profa. Julieta Diniz, na cidade de Uberlândia-MG

implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Se a alfabetização é um processo a ser desenvolvido no decorrer dos três primeiros anos no Ensino Fundamental de nove anos [...] o não envolvimento das professoras responsáveis pela 2ª série revelou um paradoxo no processo de implantação da nova proposta nas escolas municipais de Uberlândia (ABREU, 2009, p. 99).

A esse respeito, em relação ao município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Souza (2012) também relata que:

Considerando que a ampliação do Ensino Fundamental apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios, verificamos que a SEMED⁹ adotou ações para subsidiar a formação dos docentes, no entanto, apresentou limitações no que tange a continuidade, acompanhamento e a ênfase nos professores dos primeiros anos dessa etapa da educação básica, não contemplando os docentes dos anos sequencias dessa etapa. (SOUZA, 2012, p.142).

De acordo com as pesquisas que analisamos (ABREU, 2009; MORO, 2009; BUENO, 2010; KLEIN, 2011 e SOUZA, 2012), evidenciamos o imediatismo das ações para a ampliação do ensino fundamental, por não se considerar a limitação da realidade, por não haver tempo de organizar a estrutura tempo-espço para receber as crianças, bem como as ações não planejadas, falta de recursos para se estruturar, de fato, uma implementação tão desafiadora e uma postura de se implantar por decreto, ou de cima para baixo, uma proposta tão séria e complexa que impacta várias concepções conceituais e metodológicas sobre a alfabetização e o letramento, sem considerar a realidade das escolas e das crianças. Bueno (2010) e Souza (2012) nos revelam um pouco do que aconteceu no município de Dourados, Mato Grosso do Sul:

Além disto, outro ponto relevante evidenciado pelas entrevistadas, de maneira geral, é a falta de estrutura adequada das escolas para receber a criança de seis anos de idade. As escolas municipais de Dourados/MS não receberam recursos suficientes para adequarem suas estruturas espaciais e temporais para atender as especificidades do ensino fundamental de nove anos (BUENO, 2010, p.80).

Ainda de acordo com Bueno (2010), é ressaltada a falta de planejamento e de financiamento das ações.

O cotejamento da prática do município com as regulamentações e orientações do MEC mostrou que, embora este buscasse auxiliar os estados e municípios

⁹ Secretaria Municipal de Educação de Dourados.

na promoção da ampliação do ensino obrigatório para nove anos, não atuou de modo a considerar limitações da realidade, principalmente as de ordem material e pedagógica. Sem atuação na esfera do financiamento e do planejamento, pouco logrou contribuir efetivamente na implementação local daquela política. (BUENO, 2010, p.86).

Por sua vez, Souza (2012) contribui com a discussão acerca da implementação do ensino fundamental de nove anos de forma acelerada, relacionando-a ao projeto político-pedagógico:

Foi possível perceber que a implantação do Ensino fundamental de nove anos ocorreu de forma imediata, e que a SEMED, bem como as escolas não haviam se preparado para esse processo, inclusive, os Projetos Político Pedagógicos que deveriam já contemplar essa nova etapa da educação básica só foram reformulados dois anos após a implantação da política. (SOUZA, 2012, p. 131).

Salientamos a seriedade de se implantar proposta tão complexa como essa. É preciso ouvir os professores, as crianças, os gestores e prestar atenção na realidade das escolas. Acreditamos que um dos maiores problemas gerados com esse imediatismo foi a não adequação do currículo escolar e das condições gerais das escolas para o trabalho com as crianças de seis anos.

Se voltarmos ao documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, encontramos a afirmação da necessidade de se (re)construir currículo para essa faixa etária e para todo o ensino fundamental, ou seja, não se trabalhar com o primeiro ano como se fosse preparatório para os próximos dois anos nem no sentido de se complementar o que não foi trabalhado anteriormente:

Lembramos que os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2007, p.8).

No entanto, de acordo com as pesquisas (ABREU, 2009; MORO, 2009; BUENO, 2010; KLEIN, 2011 e SOUZA, 2012), a decisão da ampliação do tempo para o ensino fundamental veio de cima para baixo, e mesmo com a existência do documento com orientações, podemos nos questionar: como se deu, de fato, a reflexão sobre essas orientações nas escolas? Como

garantir a construção de currículo para crianças de seis anos, que estavam antecipando o ensino fundamental? O que mudou no ensino fundamental para receber essa criança de seis anos de idade?

Diante de tantas mudanças e de tantos desafios colocados para os anos iniciais do ensino fundamental, a escola e os professores são, a todo tempo, desafiados também pelas exigências das avaliações externas e das famílias. Segundo Souza (2012):

as escolas e os professores são constantemente desafiados a enfrentar diretrizes e exigências antagônicas. Por um lado, os documentos oficiais exigindo mudanças, ao definir que o primeiro ano não consiste na antecipação da antiga primeira série. Por outro lado, as famílias exigindo exatamente o contrário: que o primeiro ano corresponda à antiga 1ª série, com “todas as representações sobre o trabalho pedagógico classicamente ligadas a priorização de atividades de leitura, escrita, cálculo, produções nos cadernos escolares, envio regular de tarefas para casa, avaliações formalizadas em boletins e etc”. (ROCHA, PASQUAL E FERREIRA, 2010, p. 06). (SOUZA, 2012, p. 117).

Consideramos que a abordagem “o que trabalhar no 1.º ano” é complexa, e precisa ser amplamente discutida e problematizada em cada escola, com o propósito de se compreender e dialogar sobre concepção de infância e de criança, para se criar currículo a ser estruturado para as crianças de seis anos. Nessa perspectiva, defendemos que, no primeiro ano, a singularidade da infância deve estar evidenciada como principal princípio a ser considerado no trabalho com as crianças.

Isso significa que a brincadeira, o faz de conta, o contar e ouvir histórias, o parquinho com balanços e escorregadores, o parquinho de areia, a ducha, os brinquedos, a poesia, os desenhos, as pinturas, o ócio criativo, a escuta ativa para ouvir o que as crianças têm a dizer, o descanso para inventar sonhos fazem parte do desenvolvimento humano. Não podem ser aspectos utópicos, são necessidades que precisam ser respeitadas. Acreditamos que esses aspectos, além de constituir o desenvolvimento infantil, fazem parte dos processos de alfabetização.

Sendo assim, encontramos importante contribuição em Kramer (2006):

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental

sejam capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (KRAMER, 2006, p. 810-811).

A grande maioria das famílias e das escolas interpreta as mudanças curriculares do ensino fundamental de nove anos como oportunidade para se intensificar os processos de alfabetização, gerando assim, confusão nas escolas sobre esses processos, o que implica drasticamente em acelerar ou reduzir os tempos da infância. A esse respeito, Souza constatou que:

Há uma pressão para alfabetizá-las dos pais, porque eles entendem que o primeiro ano é aquela antiga primeira série. Trabalhando por meio de brincadeiras muitas vezes as crianças dão um grande avanço na escrita e na leitura, mas têm algumas sílabas complexas, alguma coisa que ainda não está bem estruturado na cabeça da criança, daí os pais acham isso um erro gravíssimo, sendo que na realidade ele tem todo um processo para ser continuado nos anos seguintes, porque na realidade o primeiro ano não é uma série fechada de alfabetização, se dá até o terceiro ano (Professora II. SOUZA, 2012, p.116).

Diante disso, consideramos de suma importância o diálogo e o estudo, produtivo, pelos professores sobre os processos que envolvem a alfabetização e o letramento, bem como o tempo e o espaço da singularidade da infância, e que a participação da família na escola deva ser, cada vez mais, efetiva e reafirmada. Acreditamos na construção coletiva de proposta pedagógica, e isso deve envolver o diálogo com toda a comunidade escolar.

Ainda de acordo com Souza, outro equívoco relativo à implantação do ensino fundamental de 9 anos aconteceu na organização do tempo escolar, priorizando-se apenas o trabalho de sala de aula, e, com isso, os momentos de recreação são suprimidos ou diminuídos:

Outra comprovação relevante verificada foi que a Escola I não oferece o momento do recreio. A Professora I alegou que essa iniciativa foi tomada por consenso da comunidade escolar, ao perceberem que nesse momento havia muita violência entre os alunos. (SOUZA, 2012, p.120).

Esse dado nos é pertinente e de uma arbitrariedade ultrajante, pois tal fato é uma violação, afronta, desrespeito ao direito das crianças brincarem. É um agravo imenso identificar essas práticas no cotidiano das escolas. Entristece-nos saber que existem escolas que privam o direito das crianças de brincarem, cerceando suas expressões, seus espaços-tempos de ludicidade, suas relações com seus pares e de fazerem novos pares. Preocupa-nos saber que a escola não se propõe a solucionar o problema, nem mesmo mediar as situações, colocando a

culpa sempre nas crianças. O conflito é inerente ao desenvolvimento humano no enfrentamento de problemas, e, em vez de espaços para diálogo, predominam medidas punitivas. Consideramos que o diálogo não existe para resolver conflitos, mas, sim, para promover reflexões.

Souza (2012), citando Gorni (2007), também aponta outro aspecto interessante para nosso trabalho: a antecipação da alfabetização, a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos. Deixamos claro que nossa pesquisa não trata do novo ensino fundamental, mas, sim, de como o PNAIC projeta a relação das crianças de seis anos com o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita. Entretanto, identificar pesquisas que apontam a relação de antecipação da alfabetização com a supressão do tempo da infância, a partir dessa nova reorganização, e que pode corroborar para a concepção do PNAIC acerca desses processos, parecem-nos imprescindíveis. A esse respeito, ela destaca:

Por isso, Gorni (2007) salienta que a implantação do Ensino Fundamental ampliado não foi acompanhada de uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas nesse processo. Para a autora, no âmbito dessas instituições, persistiu a preocupação com a possibilidade de ocorrer apenas a antecipação da alfabetização. Esse fator presume a tendência de que apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental, o que poderia significar a supressão de atividades que contemplem a infância. (SOUZA, 2012, p.118).

Em outra pesquisa realizada por Klein (2011) sobre o ensino fundamental de nove anos, no município de São Paulo, constatou-se a associação do novo ensino fundamental com a antecipação de práticas de alfabetização, afirmando que o objetivo dessa reorganização foi alfabetizar as crianças de seis anos de idade. Assim, ressalta a autora:

O aparente descompasso entre as políticas para o ensino fundamental e as políticas para a educação infantil parecem “disputar” as crianças de seis anos para uma determinada proposta de educação e ensino. Nesse sentido, mais do que entender o EF de nove anos como uma medida de ampliação do direito à educação, considero que está em curso com a principal motivação de antecipar o processo de alfabetização formal das crianças, ou seja, a ampliação do EF tem como objetivo a alfabetização das crianças de seis anos de idade. Nesse sentido, não houve reformulação do EF. Se a dúvida inicial para a organização era “nem primeira série, nem última etapa da educação infantil?” O que se notou na escola observada foi a antecipação de práticas sistematizadas de alfabetização. Sem alterações das práticas e a reconsideração sobre quem são essas crianças, a estratégia para o sucesso escolar pode reverter para o oposto: a antecipação do fracasso escolar. (KLEIN, 2011, p.218).

Outro ponto importantíssimo apresentado em estudos analisados (KRAMER, 2006; ABREU, 2009; MORO, 2009; BUENO, 2010; KLEIN, 2011 e SOUZA, 2012) diz respeito ao diálogo permanente que deveria acontecer entre educação infantil e ensino fundamental.

Kramer (2006, p.810) destaca que, para se incluir a criança de seis anos no ensino fundamental, é preciso haver diálogo pedagógico e institucional entre educação infantil e ensino fundamental, entre as escolas e dentro de cada uma delas, de modo a formular e organizar práticas curriculares que respeitem às especificidades das crianças, pois “embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação.”

O trabalho de Klein (2011) discutiu e analisou possibilidades desse diálogo entre a educação infantil e ensino fundamental:

Se antes a transição da educação infantil para o ensino fundamental se impunha para as crianças de sete anos, coloca-se nesse momento histórico de reorganização do EF a necessidade urgente de que EI e EF compartilhem conhecimentos e práticas, sem imposições, a fim de construir novas experiências pedagógicas que beneficiem as crianças e suas famílias. (KLEIN, 2011, p. 211).

Nessa mesma perspectiva, Moro (2009) salienta que:

Considera-se que a necessária articulação e integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental permitiria romper com a estanquidade e até mesmo a rivalidade entre esses dois segmentos, que “para manterem seu domínio sobre uma faixa etária ou uma atividade, impõem à criança muitas coerções, e até absurdos ou erros psicológicos”, fazendo com que, cada vez mais precocemente, se “proíba” as crianças de usufruírem “do tempo da infância” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.397). (MORO, 2009, p. 280).

Reafirmamos a importância do diálogo e a troca de experiências entre educação infantil e ensino fundamental, tendo em vista a aproximação de práticas e de conhecimentos pelos professores para que as crianças não sintam ruptura ao ir para o 1.º ano, mas, sim, a continuação de proposta coerente de trabalho e de aprendizagem. Entretanto, o trabalho de Souza (2012) manifesta que:

Outra comprovação relevante diz respeito ao diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Constatamos ausência de indicativos de mudanças que contemplassem o processo de transição entre essas duas etapas tanto no currículo quanto nos conteúdos, bem como a ênfase para o desenvolvimento da alfabetização com as crianças pequenas. (SOUZA, 2012, p. 143).

Está claro que articulação entre educação infantil e ensino fundamental precisa, de fato, se efetivar nas escolas, tanto para socialização dos saberes e das práticas, bem como para o entendimento da criança em sua inteireza. Quanto mais se distanciam do diálogo, mais chances as crianças de seis anos têm de perder o tempo de sua infância, e de ocupá-lo, paulatinamente, com demasiados conteúdos nos processos de alfabetização, como se isso fosse resolver os problemas da educação básica, inclusive o fracasso escolar.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) apresentaram as análises que realizaram, no âmbito de pesquisa sobre políticas educacionais e a implantação do ensino fundamental de nove anos, em redes de ensino municipal e estadual de São Paulo, envolvendo profissionais da educação, pais e crianças de 6 anos, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental.

A pesquisa buscou conhecer a opinião de educadores sobre a adequação do currículo escolar, do espaço físico das escolas e do preparo dos professores para trabalhar com o ensino fundamental de nove anos. Constatou-se, por meio dessa pesquisa, que não houve modificações nas escolas para receber as crianças de 6 anos no ensino fundamental nem adequação do espaço físico, reorganização do currículo e preparação dos professores.

As entrevistas realizadas, no âmbito dessa pesquisa, e os questionários aplicados mostraram que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras. Contudo, apresenta muitas limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas.

Pudemos constatar, pela narrativa de uma professora da rede municipal de São Paulo, participante da pesquisa, que: “nos últimos anos, há uma preocupação maior com deixá-los (as crianças) um pouco mais livres pra brincar, mas também não pode ser muito porque nós temos metas pra atingir. Na essência, o trabalho é o mesmo.” (ARELARO, JACOMINI, KLEIN. 2011, p. 47, acréscimos nossos). E pela fala das crianças, pudemos também constatar o ressentimento pela falta das brincadeiras e dos espaços característicos da educação infantil:

A [escola] do prezinho é mais legal porque aqui não tem brinquedo pra brincar, gangorra, essas coisas, e no prezinho é legal. (Criança do 1.º ano de uma escola municipal de São Paulo) Eu gosto das duas [escolas], mas eu gosto mais da pré-escola porque lá tem um monte de coisa para a gente brincar. Tem brinquedo, tem dia do brinquedo, tem um parquinho cheio de areia que a gente pode construir castelinho, tem escorregador. (Criança da 1.ª série de escola estadual no município de Suzano). (ARELARO, JACOMINI, KLEIN. 2011, p. 44).

Pelos depoimentos, verificamos a limitação de espaços de discussão para debaterem e opinarem sobre o ensino fundamental de nove anos, comprometendo, de fato, a qualidade do ensino oferecida aos alunos de 6 anos.

Outro ponto importante abordado por Arelaro, Jacomini e Klein (2011) foi a luta histórica pelo reconhecimento da criança como “ser de direitos” – Constituição Federal/88; Faria, 2002; Campos, Rosemberg, Ferreira, 1992; Kishimoto, 2001 – e a construção do direito à educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade, como algo que parece estar sendo desconsiderado com essa reorganização do ensino fundamental.

O trabalho de Arelaro, Jacomini e Klein (2011) mostrou-se interessante para nós por enfatizar questões importantes sobre o tempo da infância e os processos de alfabetização das crianças, uma vez que essas questões fazem parte de nossas discussões na presente pesquisa. Por fim, ressaltamos preocupações das autoras que, mais especificamente, nos dizem respeito:

As falas das professoras sobre a necessidade de realização de um trabalho que dê conta da alfabetização da criança ainda no primeiro ano parecem refletir o anseio dos pais e da sociedade em torno de uma alfabetização cada vez mais precoce, que desconsideram as diferenças culturais, sociais e de ritmo de aprendizagem das crianças. Menos do que oferecer oportunidade de desenvolvimento saudável e prazeroso às crianças brasileiras, essa organização escolar pode sugerir uma tentativa subliminar de acelerar ou reduzir os tempos da infância. [...] Nesse contexto, a meta do Movimento Todos pela Educação, de alfabetizar todas as crianças até 8 anos, pode ser entendida, num primeiro momento, como um avanço, mas em outro pode significar uma desconsideração às necessidades, especificidades e singularidades com as quais cada criança se relaciona com o mundo e se apropria da cultura socialmente produzida, principalmente quando disso decorrem propostas de se iniciar mais cedo o processo formal de alfabetização e letramento (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p.48).

Atualmente, uma criança de 6 anos, apesar de estar no ensino fundamental e não mais na educação infantil, continua sendo uma criança, com as mesmas necessidades específicas da infância. Isso significa que a brincadeira, o ócio criativo, a imaginação, a fantasia, as relações e o caráter lúdico da aprendizagem são permeados por múltiplas linguagens, levando-nos a acreditar que centralizar o trabalho educativo escolar apenas na alfabetização (linguagem oral e escrita), significa simplificar a complexidade de possibilidades, criativas, próprias da infância.

Inquietamo-nos ao saber como as crianças estão sendo consideradas, a despeito do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Não podemos cair no equívoco de desconsiderar a infância, sob a justificativa da aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso respeitar a infância, considerando suas múltiplas linguagens, o que não exclui a linguagem oral

e escrita. Assim como as outras linguagens, a criança está incluída em contexto em que as linguagens se fazem presentes. O que não deve acontecer é dar exclusividade à linguagem oral e à escrita, em detrimento das múltiplas linguagens e do tempo da infância. Sendo assim,

Destacamos que não somos contrários à alfabetização da leitura e escrita. Todavia, discordamos das concepções que, com frequência norteiam esse percurso, pois revelam que os fatores determinantes das opções pedagógicas estão muito mais centrados nas expectativas dos adultos perante a educação, do que na consideração da criança, nas suas especificidades, interesses e necessidades. Evidencia-se, nesta perspectiva, uma educação de caráter propedêutico, ao invés de uma educação que considere a criança como protagonista, como produtora e criadora de cultura, e cujo percurso de formação, inclusive de domínio da leitura e da escrita, está articulado à apropriação de múltiplas linguagens. (AZEVEDO; BETTI; LIMA. 2009, p.96).

Seriam as orientações do PNAIC uma proposta para as crianças de seis anos de idade no 1.º ano do ensino fundamental de nove anos? De que forma o PNAIC estabeleceu ações para a linguagem oral e escrita no 1.º ano do ensino fundamental? Além disso, o PNAIC articula, em sua proposta, as múltiplas linguagens no processo de ensino e de aprendizagem para as crianças do 1.º ano, tendo em vista as orientações oficiais no tocante ao currículo, devido à ampliação do ensino fundamental para 9 anos? Quais os impactos do PNAIC, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita para o tempo da infância, especialmente para as crianças do 1.º ano? O que tem sido proposto no âmbito do PNAIC para os profissionais que trabalham com a infância?

Essas são questões deste trabalho que analisamos e problematizamos, a fim de oportunizar mais diálogo sobre as políticas públicas lançadas aos professores, e direcionadas às crianças.

Nesse sentido, optamos por analisar o programa Pró-Letramento, a base para a criação do PNAIC. De acordo com seu Manual, foram preservadas características do programa, por ser considerado experiência “exitosa”.

1.2 Apresentação do Programa Pró-Letramento: o que o torna exitoso?

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – foi um programa de governo voltado para a formação continuada de professores do 1.º ao 5.º ano, criado para

melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O Programa, realizado pelo MEC, constituiu-se em parte integrante das ações desenvolvidas desde 2003, em parceria com universidades, que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica¹⁰, e com a adesão dos estados e municípios. Poderiam participar todos os professores em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Os objetivos do programa se caracterizaram em:

- 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;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2012dd, p.1).

O Pró-Letramento envolveu modalidades de participação distintas. Veremos, posteriormente, que o PNAIC seguiu estrutura semelhante. São elas:

Coordenador Geral do Programa: deve ser profissional vinculado a universidade parceira, responsável pela implementação do Programa.

Formador: deve, preferencialmente, ser vinculado a Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos.

Coordenador Administrativo do Programa: deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação.

Orientador de Estudos: deve ser professor efetivo do município e receber a formação da Universidade. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas.

Professor Cursista: deve ser professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1.^a a 4.^a série ou 1.^o ao 5.^o ano), estar atuando em sala de aula e

¹⁰ Discutiremos sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica no próximo capítulo: Configuração dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa na formação do PNAIC.

ter feito a inscrição. Para a etapa do revezamento, este, deve ter participado da 1.^a etapa do programa.¹¹ (BRASIL, 2012dd, p.2).

O curso se desenvolveu em seis etapas:

I- Apresentação do Programa: momento em que os Secretários de Educação e Coordenadores do Programa entram em contato com a dinâmica do Pró-Letramento.

II- Seleção dos Orientadores de Estudos: devem ser escolhidos mediante seleção pública que considere o currículo, experiência e habilidade didática dos candidatos. O orientador de estudos também deverá ter reconhecimento por parte do grupo de professores do município.

No processo de seleção, deverá ser considerado ainda o conhecimento do orientador de estudos acerca do material do Pró-Letramento e do Guia Geral do Programa.

O município deverá indicar o mesmo número de orientadores de estudos para a área de Alfabetização e Linguagem e para a área de Matemática.

Para participar do programa, como Orientador de Estudos, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

- ter formação em licenciatura na área específica em que for atuar ou ter nível superior em pedagogia;
- ser professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino na data da adesão do Estado, Distrito Federal ou Município ao Pró-Letramento e manter-se como tal durante a realização do curso;
- ter experiência mínima de cinco anos no magistério do serviço público na data da adesão do Estado, Distrito Federal ou município ao Pró-Letramento;
- ter seu currículo cadastrado na Plataforma Freire.

III- Adesão: período em que o Secretário de Educação adere ao Programa pelo PDE Interativo e assume os compromissos indicados na Resolução do programa.

IV- Formação dos orientadores de estudos: o curso terá duração de 180 horas, distribuídas da seguinte forma:

- Formação Inicial: Seminário Inicial do Programa no qual os orientadores de estudos têm participação obrigatória. A partir deste seminário, ele estará apto a iniciar a formação de cursistas em seu município.
- A carga horária da formação inicial é de 40 horas, realizadas em cinco dias de encontro.
- A não participação do orientador de estudos nesse encontro inviabiliza a formação das turmas de cursistas a ele vinculadas no município ou estado. A Universidade pode realizar uma segunda chamada para a formação inicial quando o número de orientadores faltosos exceder a 30%.
- O orientador de estudos poderá trabalhar com até 25 cursistas, ou seja, uma turma de até 25 professores.
- Seminários de Acompanhamento: após a formação inicial dos orientadores de estudos, estes retornarão para seus municípios e iniciarão a formação dos cursistas. Serão realizados dois seminários de acompanhamento junto à Universidade Formadora.

¹¹ O professor cursista participou de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento. Exemplo: Se o professor participou na primeira etapa da formação em linguagem, na etapa do revezamento, ele fez a formação em matemática.

Esses encontros têm por finalidade o acompanhamento do trabalho realizado pelos orientadores, pelas universidades, esclarecimentos de dúvidas quanto aos cursos ministrados e continuação da formação iniciada nos encontros anteriores.

- Sugere-se que a carga horária de cada seminário de acompanhamento seja de 28 horas, divididas em três dias e meio de encontro.
- Seminário de Avaliação Final do Programa: destinado às apresentações dos trabalhos realizados e à entrega dos relatórios finais. Terá carga horária de 24 horas e se realizará em 3 dias de encontros.

V- Formação dos Cursistas: a formação dos cursistas é dividida em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas.

A formação dos cursistas começa imediatamente após a formação inicial dos orientadores de estudos.

O cursista participará de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento.

O cursista deverá ter no mínimo 75% de presença nos encontros presenciais com o orientador de estudos.

Os cursos de Alfabetização e Linguagem e de Matemática serão desenvolvidos paralelamente, e serão realizados num período de até 12 meses para a fase inicial e até 10 meses para a fase do Revezamento.

VI - Revezamento: após a realização da etapa anterior, haverá um revezamento de áreas entre os professores cursistas. A partir da estrutura montada, os professores cursistas que fizeram o curso de Matemática participarão também do curso de Alfabetização e Linguagem, e vice-versa. Isso contribuirá para que se desenvolva nas escolas a cultura de formação continuada, que é um dos objetivos do Pró- Letramento.

Para o revezamento, não haverá formação inicial de orientadores de estudos. Os orientadores já formados trabalharão com as novas turmas, e terão mais encontros de acompanhamento com a universidade formadora, conforme carga horária descrita abaixo.

Essa etapa do curso tem uma duração de até dez meses, com a carga horária de 120 horas divididas assim:

Para Orientadores de Estudos - sugere-se 72 horas presenciais realizadas entre 3 encontros de 24 horas e mais 48 horas a distância. As atividades presenciais da etapa do revezamento, desde que o município tenha interesse de participar delas, são obrigatórias para os orientadores de estudos.

Para Cursistas - 84 horas presenciais 36 horas a distância, divididas de acordo com o quadro descrito no item V. (4 horas semanais totalizando 21 encontros. Ou 8 horas quinzenais totalizando 10 encontros mais um encontro de 4 horas).

Caso tenha interesse e disponibilidade para desenvolver as tarefas solicitadas, o professor orientador de estudos de Matemática poderá participar como cursista no curso de Alfabetização e Linguagem e vice-versa, na fase do revezamento.

Não haverá substituição de cursistas ou abertura de novas turmas na etapa de Revezamento. (BRASIL, 2012dd, p. 3,4,5).

De acordo com o site do Ministério da Educação, acessado em outubro de 2015, identificamos que, na área de alfabetização e linguagem, os cursos foram realizados, tendo como material didático, oito fascículos, acompanhados de DVDs que complementam os momentos presenciais. Os oito fascículos compuseram a “Coleção PRÓ-LETRAMENTO”. Os

EDIÇÃO 2006 FASCÍCULOS/AUTORES	UNIVERSIDADE/ CENTRO DE PESQUISA	EDIÇÕES 2007/2008 FASCÍCULOS/AUTORES	UNIVERSIDADE/ CENTRO DE PESQUISA
FASCÍCULO 1: Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação BATISTA, Antonio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da; BREGUNCÍ, Maria das Graças; COSTA VAL, Maria da Graça F. da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia MOURÃO, Sara	UFMG/CEALE	FASCÍCULO 1: Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento BATISTA, Antonio A. G ; SILVA, Ceris S. R. da; FRADE, Isabel Cristina A. da; BREGUNCÍ, Maria das Graças; COSTA VAL, Maria da Graça F. da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão FASCÍCULO 2: Alfabetização e Letramento: questões de avaliação BATISTA, Antonio A. G.; SILVA, Ceris S. R. da; BREGUNCÍ, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão	UFMG/CEALE UFMG/CEALE
FASCÍCULO 2: A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina B. da; FONTANA, Roseli A. C.; TEMPESTA, Maria Cristina da S.; SHIOHARA, Aline	UNICAMP/CEFIEL	FASCÍCULO 3: A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, Leila Cristina B. da; FONTANA, Roseli A. C.; TEMPESTA, Maria Cristina da S.; SHIOHARA, Aline	UNICAMP/CEFIEL
			Continua

			Continuação
FASCÍCULO 3: Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina D.; SILVA, Márcia C. da; MARTINS, Milena R	UNICAMP/CEFIEL	FASCÍCULO 4: Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina D.; SILVA, Márcia C. da; MARTINS, Milena R.	UNICAMP/CEFIEL
FASCÍCULO 4: Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a Prática Linguística na alfabetização e no Ensino da Língua nas séries ou ciclos iniciais FERREIRA, Maria Beatriz	UEPG/CEFORTEC	ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: Fascículo complementar [Relatos docentes]- FERREIRA, Maria Beatriz SAEB – Prova Brasil: Matriz de referência: 4.^a série do ensino fundamental: Língua portuguesa	UEPG/CEFORTEC INEP/DAEB
FASCÍCULO 5: Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Q.	UFPE/CEEL	FASCÍCULO 5: O lúdico na sala de aula: projetos e jogos LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia ; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Q.	UFPE/CEEL
FASCÍCULO 6: Modos de falar/Modos de Escrever BORTONE, Márcia Elizabeth; BORTONI-RICARDO, Stella Maris	UnB/CFORM	FASCÍCULO 7: Modos de falar/Modos de Escrever BORTONE, Márcia Elizabeth; BORTONI-RICARDO, Stella Maris	UnB/CFORM
FASCÍCULO 7: O livro didático em sala de aula: algumas reflexões MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Ceris Ribas da; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MARCUSCHI, Beth; BREGUNCI, Maria das Graças C.; FERREIRA, Andréia Tereza Brito	UFPE/CEEL; UFMG/CEALE	FASCÍCULO 6: O livro didático em sala de aula: algumas reflexões MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Ceris Ribas da; ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MARCUSCHI, Beth; BREGUNCI, Maria das Graças C.; FERREIRA, Andréia Tereza Brito	UFPE/CEEL; UFMG/CEALE

Fonte: (MARTINS, 2010, p. 57).

A autoria dos textos que compõem os fascículos foi de responsabilidade de pesquisadores, em sua maioria professores de universidades públicas federais e estaduais, como constatado por Martins (2010). Em linhas gerais, o MEC coordenou o Pró-Letramento, elaborando diretrizes e critérios para a organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garantiu os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais e para a formação dos participantes dos programas de formação, inicial e continuada, de professores e demais profissionais da educação.

As universidades que integram a Rede nas áreas de alfabetização e linguagem e matemática foram responsáveis pelo desenvolvimento e pela produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários, pela certificação dos professores cursistas e pela avaliação do programa. A estrutura

organizacional/gestão do Programa Pró-Letramento adotou o regime de colaboração entre as instâncias de Governo Federal, Estadual e Municipal.

Analizamos algumas pesquisas, dentre elas, Alferes (2009), Lucio (2010), Martins (2010), Crozatto (2011), Aureliano (2012), Luz (2012) acerca do Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento, para compreender quais foram as contribuições, os aspectos positivos ou negativos no que tange à formação de professores, ao material de estudo e à estrutura e ao desenvolvimento desse material, à qualidade da educação e à organização e ao desenvolvimento do Programa.

A leitura e análise das pesquisas mencionadas apontaram que, dentre os aspectos relevantes do programa Pró- Letramento, está o fato de oferecer formação continuada, de modo mais sistematizado e organizado. Antes desse Programa, com exceção do PROFA¹², a formação acontecia esporadicamente e de forma fragmentada, por meio de palestras, por exemplo. Como expressa Alferes (2009):

Há que se destacar, no entanto, algumas contribuições positivas do Programa Pró-Letramento. As redes públicas de ensino tiveram a oportunidade de oferecer aos professores uma formação contínua mais orgânica e sistematizada. Antes da criação do Programa Pró-Letramento, com exceção daqueles municípios que implantaram o PROFA (que se baseava em uma concepção de alfabetização fortemente influenciada pelo construtivismo), a formação continuada de professores alfabetizadores em geral era episódica e fragmentada, sendo realizada por meio de cursos, oficinas, palestras, projetos, cujo conteúdo não formava um todo organizado. (ALFERES, 2009, p. 122).

No entanto, as pesquisas (ALFERES, 2009; LUCIO, 2010; MARTINS, 2010; CROZATTO, 2011; AURELIANO, 2012; LUZ, 2012) também nos mostraram limitações dessa proposta de formação de professores alfabetizadores:

Em linhas gerais, o estudo revelou, pela análise dos documentos e das entrevistas, que a contribuição do programa Pró-Letramento para atuação das professoras cursistas entrevistadas é limitada, tendo em vista que não vem acompanhada de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação e que não se constitui em uma formação teoricamente densa que transpasse as “paredes das salas de aula”. Desse modo, pode-se inferir que esse programa de formação continuada tem reforçado a intensificação do trabalho docente e ocorrido em ambiente precarizado, assim como tem sido desenvolvido de modo a enfatizar conhecimentos práticos, que tendem a individualizar o processo de formação continuada e a não provocar

¹² Implementado em 2001 pelo MEC, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) inaugurou um novo modelo das políticas de formação de professores. O PROFA foi um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orientou pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. (BRASIL, 2001, p. 05).

mudanças mais amplas no contexto profissional dos professores. (LUZ, 2012, p. 131).

Questionamo-nos sobre a (des)valorização da educação, do professor e de seu trabalho. Nas políticas públicas, não se menciona reorganização de Planos de Cargos e Carreiras. No entanto, prescreve muito comprometimento e esforço por parte dos professores, sugerindo “caminhos didáticos” para se ensinar – muitas vezes distantes do chão da sala de aula –, sem levar em consideração os conhecimentos dos professores e a realidade das escolas. Nessa perspectiva, Crozatto (2011) se manifesta:

Dos registros produzidos pelos professores, percebe-se que eles qualificam o CFCP¹³ como um programa inovador, por dar ênfase aos objetos de estudo acerca da leitura e da escrita. No entanto, compreende-se que um Programa de Formação Continuada de professores deve privilegiar não só os saberes específicos de cada disciplina, mas deve também considerar o contexto sócio-histórico do professor, ao tratar de questões inerentes à profissão docente, com o pressuposto de um domínio de saberes disciplinares articulados com saberes didáticos, que podem permitir o trabalho de criação, adoção e, até mesmo, de (re)construção de praxeologias. Foi possível observar que o CFCP, embora tenha trazido contribuições significativas às práticas dos docentes, em algumas situações não considerou, em sua totalidade, aspectos do contexto sócio-histórico dos professores, visto que todo material de apoio e desenvolvimento do CFCP foi previamente construído por pesquisadores de diferentes Universidades, com perspectivas teóricas diversas. Evidencia-se esse distanciamento em algumas respostas dos professores, compreendendo, por meio delas, que havia professores que buscavam no CFCP algo novo e mais dinâmico para o desenvolvimento das atividades relacionadas à leitura e a escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental.[...] Nesse sentido, cabe considerar que o CFCP não levou em consideração as formações continuadas já desenvolvidas neste Município, ao longo de dez anos (2000-2010), o que se pode constatar com o depoimento de professores (CROZATTO, 2011, p. 128 e 129).

Os materiais didáticos, chamados de fascículos, para instrumentalizar a formação continuada de professores, foram analisados por pesquisadores (LUCIO, 2010; MARTINS, 2010 e AURELIANO, 2012), principalmente, no que diz respeito à estrutura e ao desenvolvimento desse material, e constataram que:

Ponderamos que o programa traz a temática do letramento de forma significativa em seus materiais em meio a um momento histórico marcado pela defesa do método fônico. Porém, o foco do programa investigado é um aspecto específico e pontual: a questão da sistematização da alfabetização e do alfabetizar-letrando, sendo o segundo reforçado consistentemente. Assim é enfatizada no programa a questão da alfabetização e das dificuldades em se obter resultados, no que se refere à apropriação do conhecimento básico inicial da língua portuguesa pelos alunos, o que conduz ao destaque dado a

¹³ A sigla significa Curso de Formação Continuada Pró-Letramento.

necessidade da apropriação do sistema de escrita alfabético, o que acaba incorrendo na entonação da alfabetização. (LUCIO, 2010, p. 222-223).

Importante destacar que a proposta de retorno do método fônico, cuja orientação se estabelece com as crianças na construção das relações fonema/grafema, não foi aprovada pelo MEC, e os resultados foram avaliados e divulgados no Seminário *Letramento e alfabetização em debate*, promovido pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica, em 2006. (MORTATTI, 2010). Nesse sentido, Soares (2003) argumenta sobre a importância de se recuperar a especificidade do processo de alfabetização. Entretanto, isso não significa retroceder ao método fônico, já superado, mas, sim, “reinventar a alfabetização”¹⁴.

No cotejamento entre alfabetização e letramento, Soares (2000, p.47) ressalta que “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são separáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.”

Nesse sentido, pudemos inferir, no estudo de Lucio (2010), que o destaque dado à necessidade de apropriação do sistema de escrita alfabético no Programa Pró-Letramento, evidenciando a alfabetização, pode ter acontecido, justamente, por não articular a alfabetização e o letramento, como propôs Soares; o que implica em não reconhecer as especificidades desses processos e suas múltiplas facetas para o ensino da leitura e da escrita.

Martins (2010) contribui com o trabalho, e informando-nos sobre o modelo teórico da formação continuada e os modelos teóricos que fundamentaram a proposta de ensino da leitura e da escrita:

Os resultados possibilitam, também, compreender os modelos teóricos que fundamentam a proposta de ensino de leitura e escrita para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em que se destacam o modelo teórico do “professor reflexivo” como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores e os modelos teóricos “construtivismo”, “interacionismo linguístico” e “letramento” como fundamentos da proposta de ensino de leitura e escrita (MARTINS, 2010, p. 118).

Alguns autores/pesquisadores, como Pimenta (2002), Libâneo (2002), têm defendido em suas posições críticas, que são contrários à teoria do professor reflexivo, como princípio norteador da formação de professores. Consideram haver proximidade entre essa tendência com

¹⁴ A partir de 2002, houve um movimento que Soares chamou de “reinvenção da alfabetização”, decorrente, principalmente, de equívocos e falsas interpretações dos estudos psicológicos da teoria construtivista. (SOARES, 2003).

o racionalismo técnico, por evidenciar a epistemologia da prática, e por esvaziar a fundamentação teórica e política dos contextos históricos, sociais e ideológicos em que nossas ações estão inseridas, impossibilitando uma dimensão crítica de análise. (MARTINS, 2010).

Cruz (2006) aponta ações formativas que facilitariam o desenvolvimento profissional docente. Dentre elas, está a reflexividade. Sobre esse conceito, o autor afirma que, para a capacidade de reflexão, os docentes devem ser envolvidos, de maneira cooperativa, em ações reflexivas, para abordar a possibilidade de mudança no ensino (condições ideológicas, legislativas e administrativas atuais da educação), para guiar, de forma contextualizada, a emancipação profissional.

No programa Pró-Letramento, é ressaltado que “a formação continuada deve considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática.” (BRASIL, 2005, p.5 *apud* MARTINS, 2010, p. 50). A atitude reflexiva está centrada na prática pedagógica do professor, no espaço escolar; em particular, nas práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Martins (2010) menciona que há predomínio de atividades didáticas dirigidas aos professores alfabetizadores e pouca fundamentação teórica, o que limita a uma visão mais crítica e problematizadora a respeito das questões específicas que envolvem o ensino da leitura e da escrita na escola e sua relação com o contexto histórico-político-social, que determina as condições de desenvolvimento desse ensino.

Segundo Santos (2008, p. 146), o curso oferecido aos professores no programa Pró-Letramento,

[...] centra-se na concepção de que o professor deve ser munido de diversas atividades práticas, separadas por conteúdos e módulos. Os professores devem aplicá-las nas turmas e, depois, avaliar seus efeitos com os tutores. A preocupação central está no como fazer, no saber técnico, sendo pouco considerada a dimensão teórica.

A racionalidade técnica, se dá, sobretudo, na ênfase à “epistemologia da prática – tecnicismo”, e no esvaziamento de fundamentação teórica que possibilite ao professor dimensão crítica da análise de contextos históricos, políticos, econômicos e ideológicos da sociedade capitalista:

Embora a proposta de formação de professores esteja fundada em princípios norteadores na perspectiva do professor reflexivo e investigador, valorizando o professor como sujeito de sua formação e a escola como lócus de formação, reforça uma formação continuada que direciona para um projeto pessoal e

profissional de cada professor, a partir de um contexto específico (a sala de aula), numa visão reducionista de responsabilizar o professor na resolução de problemas imediatos do fracasso escolar, descontextualizando da dimensão política da atuação docente e dos determinantes sócio político-econômicos da sociedade capitalista que influenciam as políticas públicas de educação no país, fortemente marcada pelas diretrizes dos organismos internacionais. (MARTINS, 2010, p. 112-113).

A teoria do professor reflexivo não pode direcionar a formação para um praticismo, isto é, utilizar-se de ações prático-utilitárias com objetivos imediatos, sem levar em consideração o caráter político-histórico-social do contexto de tais ações. Nesse sentido, as propostas didático-pedagógicas que orientam o processo formativo dos professores apresentam estrutura semelhantes aos “manuais de ensino”. (MARTINS, 2010).

Nessa lógica, a proposta de ensino da leitura e da escrita, na perspectiva de três modelos teóricos: “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento”, não se pode dar sem fundamentação teórica consistente e histórica; muito menos de maneira superficial, ajustando práticas aqui e ali. O aprofundamento teórico fundamenta o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, possibilitando a compreensão crítica e contextualizada de limites e possibilidades que os modelos estabelecem.

A justaposição de três modelos teóricos que fundamentam a proposta para o ensino da leitura e da escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, chama a atenção para as tendências de tentativa de “propostas conciliatórias” de formação dos professores alfabetizadores (MARTINS, 2010). Nesse sentido, Mortatti (2008) formula proveitosa consideração:

Na história da formação do alfabetizador no Brasil, ao longo de 120 anos, [...] foi-se consolidando um modelo de formação de professores de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente repostas, de acordo com as urgências de cada momento; ou seja, a formação desses professores implica considerar o processo de formação como uma atividade em que se entrecruzam o ato de ensinar a ensinar como busca de convencimento dos professorandos a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas e sua aprendizagem como o resultado esperado. (MORTATTI, 2008, p. 474).

Apoiamo-nos nas considerações de Aureliano (2012), que analisa aspectos da formação do professor reflexivo, quanto a modelos teóricos voltados para o ensino da leitura e da escrita:

Com relação ao programa, consideramos que, em que pese o significativo avanço que apresenta em seu material ao contemplar as diversas facetas específicas dos processos de alfabetização e letramento, integrando as

contribuições de muitos campos de conhecimento, incorre, no modo como se estrutura e se desenvolve, numa valorização do saber técnico/prático, priorizando os conhecimentos disciplinares/específicos da alfabetização e os conhecimentos relativos aos procedimentos pedagógicos, não privilegiando uma explicitação da compreensão conceitual de como se dão os processos de aprendizagem. Assim, consideramos seus conteúdos significativos para a reconstrução das concepções e práticas por estarem pautados numa concepção interacionista de alfabetização vinculada à perspectiva do letramento e trazerem orientações didáticas que podem contribuir para a necessária mudança nos modos de os professores organizarem e desenvolverem o trabalho pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, consideramos que a apresentação de conceitos resumidos subtendendo que os professores (bem como os formadores) já dispõem das mesmas estruturas conceituais necessárias à sua compreensão, pode, também, incorrer em dificuldades aos processos de construção de significações e sentidos por estes. (AURELIANO, 2012, p. 139-140).

Os professores que participaram do Pró-Letramento são considerados executores de propostas, criadas por professores e pesquisadores de universidades públicas, que, por mais que tragam ideias “inovadoras”, são homogêneas para todo o país (não há como atender a contextos tão heterogêneos), apresentam rasa fundamentação teórica, conciliando diferentes propostas voltadas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita; quase que exclusivamente para a prática. Nesse sentido, instrumentaliza o professor, por meio de teorias e técnicas que visam à resolução de problemas imediatos, caracterizando o ensino como processo, técnico, de mediação.

Martins (2010, p. 118) afirma, nesse sentido, que o “discurso acadêmico encontra-se subsumido no discurso oficial por meio dos materiais didáticos (fascículos)”, o que contradiz o papel que a universidade deve representar, “como instituição autônoma de produção de conhecimento, responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores em suas múltiplas dimensões, e como espaço de reflexão crítica e de pluralidade de ideias.”

A formação continuada para os professores alfabetizadores, deve proporcionar aportes teórico-metodológicos que lhes permitam aprofundar conhecimentos tanto da complexa epistemologia do campo da alfabetização, quanto das conjunturas histórico-político-culturais que caracterizam a profissão docente e a educação brasileira.

Por fim, outro aspecto e talvez o mais importante que identificamos, ao analisar os estudos sobre a proposta do Programa Pró-Letramento, diz respeito à busca pela qualidade da educação. O programa foi criado para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, e por isso nos perguntamos: o que é qualidade na educação? O que é preciso para se ter qualidade na educação, especialmente nos

anos iniciais do ensino fundamental? A qualidade se dá apenas por meio de formação continuada de professores? As pesquisas de (ALFERES, 2009; AURELIANO, 2012) sinalizaram que:

O que se pode indicar é que o Programa Pró-Letramento constitui-se em uma intervenção necessária e importante para que os professores cursistas possam enfrentar os desafios da alfabetização com uma instrumentalização teórico-prática mais adequada. Pode-se ponderar também que o Programa investigado focaliza um aspecto mais específico e pontual: a questão da alfabetização e as dificuldades em obter resultados mais positivos no que se refere à apropriação do conhecimento básico/inicial da Língua Portuguesa pelos alunos. Além disso, o Programa enfatiza a formação continuada de professores e o trabalho docente em uma perspectiva individual e não em uma perspectiva da qualidade da educação oferecida na escola pública. Dessa forma, conclui-se que o Programa Pró-Letramento é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras. **Assim, defendemos a ideia de que a promoção de tal qualidade demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada de professores, tais como: uma maior valorização dos profissionais da educação, garantia de melhorias na infraestrutura das escolas, estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos professores, a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio das avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas.** (ALFERES, 2009, p. 120-121, grifos nossos).

Notamos a necessidade de se ter políticas públicas voltadas para os professores, com a devida articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, valorizando os saberes dos professores. Porém, é preciso assumir que não se resolve problemas educacionais, que são históricos, individualizando, no professor e em sua formação, a responsabilidade de superar tais dificuldades. É indispensável considerar, no jogo da “qualidade da educação”, a realidade das escolas, as condições de trabalho, as reais necessidades dos professores, a valorização profissional, dentre outras medidas. Nessa perspectiva, Aureliano (2012) posiciona-se:

Com base na realidade pesquisada, podemos compreender que para que as oportunidades de formação continuada possam repercutir de forma significativa nas concepções e práticas dos professores alfabetizadores, é necessário que: as políticas federais de formação sejam descentralizadas a ponto de serem planejadas com base nos saberes docentes e em suas reais necessidades de aprendizagem; nas condições de trabalho concretas que envolvem seus contextos de vida e da escola onde atuam, seus alunos, as dinâmicas escolares; que considere que os processos de significação e de elaboração conceitual são singulares, mas não se processam individualmente e que demandam mediação, acompanhamento e reflexão em suas manifestações teóricas e práticas não apenas nos contextos do curso e que, por

fim, é necessário que se façam acompanhar de investimentos efetivos nas condições de trabalho concretas das escolas onde interagem os professores, sujeitos da formação, e os alunos, finalidade última dos processos formativos. Para tanto, é necessário que as universidades vinculadas à Rede de Formação Continuada do MEC se aproximem da realidade das escolas para que elaborem suas propostas de formação continuada com olhares focados nas reais necessidades dos professores, só assim poderá haver um melhor nível de significação e construção de conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos nos processos formativos. (AURELIANO, 2012, p. 142).

As pesquisas de Alferes (2009) e Aureliano (2012) ressaltaram a importância de se ter políticas educacionais voltadas para a formação de professores alfabetizadores. Elas têm potencial significativo para promover a melhoria da qualidade da aprendizagem, porém, ressaltaram ainda que a formação continuada de docentes precisa ser articulada a outras políticas e ações, visto que o conceito de qualidade da educação é social; por isso mesmo, é complexo e requer diversidade de ações para além da formação continuada de professores.

1.3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA e a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é política pública de governo voltada para a formação de professores alfabetizadores – que atuam no 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental de 9 anos e em classes multisseriadas – instituída pelo governo federal, em parceria com as universidades públicas brasileiras e secretarias de educação dos estados e municípios, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3.º ano do ensino fundamental.

A portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações e define suas diretrizes gerais. Nesse campo, destacam-se a Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012, (que se transformou na Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013), que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC, a Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, destinadas aos profissionais envolvidos no âmbito do PNAIC, e a Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do PNAIC.

No decorrer deste capítulo, apresentaremos as ações e diretrizes do PNAIC, conforme a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Destacamos, neste momento, o artigo 5.º da referida portaria, em que são apresentados os objetivos do PNAIC:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3.º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL. Portaria n.º 867 de 4 de julho de 2012).

Os incisos I, III e IV, anteriormente apresentados, permitem observar a ênfase atribuída pelo PNAIC às áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática, sem sequer mencionar as demais áreas do conhecimento, que também são importantes para a formação das crianças até os 8 anos de idade; que o investimento na qualidade da educação visa à melhoria dos índices do IDEB; e que os professores são considerados importantes nessa busca de melhores resultados educacionais.

A Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC, destaca em seu Art. 2.º que este apoio será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE –, e ocorrerá por meio de:

- I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores; e
 - II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- § 1º O apoio financeiro de que trata o inciso I do caput contemplará a concessão de bolsas para profissionais da educação, conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.
- § 2º O apoio financeiro de que trata o inciso II do caput será efetivado na forma estabelecida nos arts. 22 a 29 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009.

Como veremos mais adiante, o MEC disponibilizou recursos e suportes para a formação continuada no programa PNAIC. O que nos chamou a atenção, no artigo 2.º, foram o inciso II e o parágrafo 2.º, em que há reconhecimento dos resultados das ações do PNAIC. Que tipos de reconhecimento seriam esses? Somente as escolas que se filiaram ao PNAIC receberiam tais reconhecimentos?

Na referida Lei n.º 11.947, de junho de 2009, que estabeleceu, nos artigos 22 a 29, apoio financeiro, constatamos essa assistência financeira destinadas às escolas. O art. 22, esclarece quem pode se beneficiar desse apoio:

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei. (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

§ 1º A assistência financeira a ser concedida a cada estabelecimento de ensino beneficiário e aos polos presenciais da UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica e na UAB, de acordo, respectivamente, com dados do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e com dados coletados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, observado o disposto no art. 24. (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

§ 2º A assistência financeira de que trata o § 1º será concedida sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica:

I - diretamente à unidade executora própria, representativa da comunidade escolar, ou àquela qualificada como beneficente de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público;

II - ao Estado, ao Distrito Federal ou ao Município mantenedor do estabelecimento de ensino, que não possui unidade executora própria.

O art. 23, em seguida, aponta em que os recursos devem ser aplicados:

Art. 23. Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

É de suma importância investir na infraestrutura das escolas, de modo a garantir o desenvolvimento pleno de suas ações. Entretanto, acreditamos que isso deva ser atitude constante, permanente, ininterrupta para todas as escolas do país, e não apenas a uma ou outra, por meio de merecimento/reconhecimento. Isso reflete diretamente na qualidade da educação, uma vez que tais atitudes são básicas, elementares, para qualquer sistema educacional. Essa

reflexão reforça que o discurso da qualidade da educação deve ser conduzido por condições de trabalho necessárias à prática educativa.

Na Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, são definidas as categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, destinadas aos profissionais envolvidos no âmbito do PNAIC. De acordo com o Art. 4.º, podemos identificar a estrutura dos profissionais envolvidos na formação:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções:
 I - coordenador-geral da IES;
 II - coordenador-adjunto junto à IES;
 III - supervisor junto à IES;
 IV - formador junto à IES;
 V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;
 VI - orientador de estudo; e
 VII - professor alfabetizador.

Posteriormente, quando apresentarmos a estrutura de funcionamento do PNAIC com os profissionais envolvidos, apresentaremos o valor das bolsas de cada segmento, de acordo com a Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013.

O material disponibilizado aos professores, no âmbito da formação em Alfabetização em Língua Portuguesa do PNAIC, é composto pelos seguintes cadernos:

- Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação;
- Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões;
- Caderno de Educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva;
- 24 cadernos de formação em Alfabetização em Língua Portuguesa (oito para cada ano de ensino – 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino fundamental).

Tivemos a oportunidade de ler todo o material destinado aos professores alfabetizadores, inclusive outros materiais não destinados à formação, mas disponíveis no site do PNAIC, como por exemplo, o Manual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece, e, com certeza, as reflexões desta pesquisa perpassam a temática de todos os cadernos. Entretanto, neste trabalho, restringimos nossas análises nos oito cadernos de formação em Alfabetização em Língua Portuguesa destinados ao ANO 1, tendo em vista o propósito desta pesquisa em investigar como o PNAIC projeta a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental.

No Manual do Pacto (BRASIL, 2012cc), ressaltou-se que a alfabetização de todas as crianças brasileiras, até o final do 3.º ano do ensino fundamental, quando completam a idade de 8 anos, integra o compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado em 2007, assim como constitui meta do novo Plano Nacional de Educação (2014/2024), “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3.º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014).

A proposta metodológica da formação docente no PNAIC centrou-se na perspectiva de promover estudos, reflexões e, principalmente, experiências práticas sobre a alfabetização para os professores, buscando, com essa formação, favorecer a aprendizagem das crianças. Sobre esse aspecto, acreditamos que o processo de formação continuada, que busca relacionar desempenho docente satisfatório e a obtenção de qualidade educacional para a escola pública deve ser ampliado, de modo a não se limitar a um conjunto de práticas estritamente escolares para se resolver problemas históricos, sociais e estruturais da educação brasileira.

Dessa forma, faz-se necessário considerar as dimensões históricas, políticas, econômicas e culturais, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, que configuram a profissão docente. Quando isso não acontece, a responsabilidade pela qualidade da educação se torna dever do professor, excluindo ou minimizando, assim, a responsabilidade do sistema público de educação em garantir, por exemplo, valorização social e salarial para os profissionais da educação, provimento e manutenção de infraestrutura física e pedagógica, adequada às escolas, organização de propostas curriculares com a participação dos professores, gestão democrática, dentre outras medidas.

Por isso, interrogamos: Por que a questão da qualidade é vinculada exclusivamente aos professores? Por que se investe paulatinamente na intensificação do trabalho docente? Por que centralizar no professor e em sua formação a responsabilidade de superar as dificuldades que envolvem a área da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental? Por que a formação continuada de docentes não é articulada a outras políticas e ações, como por exemplo, valorização dos profissionais da educação, organização de plano de cargos e carreiras digno dos professores, garantia de melhorias na infraestrutura das escolas?

São muitos porquês que precisamos formular para tomarmos conhecimento da complexidade que envolve o conceito de qualidade da educação, relacionado à formação de professores e aos processos de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita.

De acordo com o PNAIC, para uma criança estar alfabetizada aos oito anos de idade, ela precisa ter:

- a compreensão do funcionamento do sistema de escrita;
- o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos;
- a fluência de leitura e;
- o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL. 2012y, p. 08).

A partir dessa definição, o Manual do Pacto (BRASIL, 2012cc) manifesta que o ciclo de alfabetização deve garantir a inserção da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento que compõem a base nacional para o ensino fundamental de 9 anos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso).

Para materializar esse objetivo, quatro princípios centrais, ao longo processo de alfabetização e de letramento, precisam ser considerados no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Segundo o PNAIC:

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 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, 2012y, p. 27).

Diante da complexidade que envolve o ato de alfabetizar, e observando os princípios acima elencados para tal tarefa, é interessante notar e questionar:

- O que significa, de fato, garantir acesso precoce a gêneros discursivos, logo no início da educação básica? Como? Para quê?
- Se os conhecimentos das diversas áreas devem ser vivenciados e apropriados pelas crianças, por que a ênfase do PNAIC na língua portuguesa e na matemática?
- O que se entende por ludicidade? O que se entende por criança? Qual é o cuidado que ela requer no processo de ensino e de aprendizagem?

É pertinente observar e explicar que concordamos com tais princípios, na perspectiva de que a linguagem oral e escrita se faz presente no contexto das crianças, inclusive na educação infantil. Porém, não podemos, de forma alguma, ocultar o que esses princípios podem dizer, e

que podemos interpretar: é preciso que as crianças tenham contato, cada vez mais cedo, com livros, diversos gêneros, para se apropriarem da leitura e da escrita. Como se isso fosse a totalidade. Na verdade, é apenas pequena e importante parte de um todo, tendo em vista as outras infinitas e importantes práticas, desconsideradas nesse processo, como por exemplo, as múltiplas linguagens e o próprio brincar.

Ao longo deste trabalho, pretendemos problematizar tais perguntas, contribuindo, assim, para compreender como o PNAIC projeta a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental.

O Manual do Pacto aponta que, para o êxito desse objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, inúmeros são os fatores envolvidos no processo de alfabetização, e o PNAIC destaca três, em especial, que fazem parte dos eixos de atuação, tal como se pode verificar na citação que se segue: (formação de professores, materiais didáticos e pedagógicos e avaliações):

Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores **bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar**. Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano. Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de **acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil**. (BRASIL, 2012cc, p. 20-21, grifos nossos).

Evidenciamos, nessa perspectiva, que o processo de alfabetização é apresentado como assunto atual no contexto educacional, sendo colocado como uma das prioridades do governo, em âmbito nacional. Contudo, é evidente a carga de responsabilidade depositada na figura do professor, quando se prioriza seu trabalho para melhorar os índices da educação básica.

As ações do PNAIC, como política pública voltada para a formação de professores alfabetizadores, perfazem um conjunto em que se integram programas, materiais e referências curriculares, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que visam subsidiar o processo de alfabetização e de letramento. Essas ações se apoiaram em quatro eixos de atuação:

- 1- **Formação continuada presencial** para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2- **Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;**
- 3- **Avaliações sistemáticas;**
- 4- **Gestão, controle social e mobilização.**

Sobre cada um desses eixos, analisaremos um pouco mais nas linhas abaixo.

Eixo 1: “Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa prevê, como uma de suas ações, a formação continuada de professores alfabetizadores. Nos anos 2013, 2014 e 2015¹⁵, essa ação se efetivou por meio de um curso, em que as universidades, secretarias de educação e escolas estiveram articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas salas de aula.

A estrutura da formação docente no PNAIC assemelhou-se à do programa Pró-Letramento, principalmente, com relação à equipe que atua diretamente na formação do professor alfabetizador (formador, orientador de estudo, professor alfabetizador). A equipe, no PNAIC, organiza-se da seguinte forma:

Os coordenadores e supervisores da formação: Em cada Instituição de Ensino Superior (IES), será escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, que são responsáveis pela formação. Esses coordenadores e supervisores são profissionais das próprias universidades que têm como função coordenar todas as atividades da formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Instituição de Ensino Superior, para que sejam cumpridas as incumbências definidas em Portaria e outras necessárias à implementação do Programa. O coordenador geral, os adjuntos e os supervisores de cada IES devem, também, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas da formação.

Os coordenadores das ações: No âmbito de cada secretaria de educação será selecionado um coordenador das ações do Pacto, seguindo os critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos

¹⁵ Em 2013, a ênfase da formação foi sobre aspectos da linguagem. Já no ano 2014, o enfoque se voltou para a matemática, e, em 2015, a formação girou em torno das demais áreas do conhecimento. Neste estudo, focaremos nossas análises nos cadernos de formação sobre a linguagem.

no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

Os formadores da formação dos orientadores de estudo: Os formadores da formação dos orientadores de estudo são responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação. Cada formador deve atender 25 orientadores de estudo.

Os orientadores de estudo: Os orientadores de estudo acompanham os professores durante a formação em seu próprio município. Cada turma acompanhada pelo orientador poderá ter no mínimo dez professores e no máximo trinta e quatro professores, exceto nos casos dos municípios que possuem menos de dez professores alfabetizadores, para os quais será assegurado um orientador da própria rede ou da rede estadual. O orientador de estudos que atender professores de etapas de escolaridade diferentes poderá organizá-los em turmas distintas. Por exemplo, pode atender 15 professores do ano 1 em uma turma e 10 professores do ano 2 em outra turma.

Os professores alfabetizadores: Os professores alfabetizadores serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As inscrições serão realizadas pelas Secretarias Municipais nos sistemas disponibilizados pelo MEC. (BRASIL, 2012y, p. 37-38).

Nessa estrutura, identificamos dois formadores sintonizados com a formação. O primeiro, **o professor formador**, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. **O orientador de estudos**, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a **formação dos professores alfabetizadores** dos três primeiros anos, em diversas regiões do país.

Os critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores aconteceu da seguinte maneira:

O orientador de estudo deve:

1. ser docente efetivo do município;
2. ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
3. ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:

I ser professor efetivo da rede;

II ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;

III estar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;

4. não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;

5. o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:

- I deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção;
- II por solicitação do próprio orientador de estudo.

O professor alfabetizador deve:

1. Ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado;
2. Estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental;
3. Constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas. (BRASIL, 2012y, p. 39).

Em linhas gerais, a formação continuada no PNAIC organizou-se da seguinte forma: as universidades receberam recursos para estruturar a formação (verba para passagens, diárias, aluguel de espaço físico, material de consumo, serviço de terceiros/pessoas jurídicas, alimentação, reprografias, dentre outros) do Ministério da Educação, e ministraram, por meio dos **formadores**, cursos para os **orientadores de estudo**, que, por sua vez, ministraram formação para os **professores alfabetizadores**. Conforme o PNAIC: “Esse triângulo formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares”. (BRASIL, 2012z, p. 24).

No esquema abaixo, podemos visualizar a estrutura direta dessa formação:

FIGURA 1 – Estrutura da formação no PNAIC



Fonte: Imagem elaborada pela própria autora

Essa estrutura nos intrigou pelos seguintes motivos: primeiramente, não entendemos como pode ter tal articulação, uma vez que a formação findou nos professores alfabetizadores, e questionamos como retornar o movimento também para os formadores. Da forma como foi

idealizada e realizada tal formação para os professores alfabetizadores, podemos presumir que houve hierarquização de propostas pedagógicas e das orientações didáticas, visto que esses professores não participaram da seleção de conteúdos tidos como necessários à formação.

Segundo esse modelo de formação, triangular ou piramidal, remete-se a uma concepção educacional resultante do paradigma racional positivista, em que há fraca relação da formação docente com o cotidiano da escola. O contexto escolar é visto de forma fragmentada, derivando daí relações de verticalidade no interior das escolas. Nessa perspectiva, essa estrutura está na direção oposta ao cotidiano da escola, na medida em que o ato pedagógico é dialógico, dialético, e deve ser construído com a participação de todos os envolvidos nesse processo.

Também podemos evidenciar esse formato piramidal com relação às bolsas concedidas aos envolvidos na formação docente do PNAIC. A Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, no artigo 1.º, define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação, participantes da formação. De acordo com o Quadro 5, podemos visualizar, de forma mais objetiva, e comparar o valor das bolsas destinadas a cada segmento da formação do PNAIC:

QUADRO 5 – Valores das bolsas de acordo com a função no PNAIC

FUNÇÕES NO PNAIC	VALOR DAS BOLSAS
COORDENADOR-GERAL	R\$ 2.000,00
COORDENADOR-ADJUNTO	R\$ 1.400,00
SUPERVISOR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	R\$ 1.200,00
FORMADOR	R\$ 1.100,00
COORDENADOR DAS AÇÕES DO PACTO	R\$ 765,00
ORIENTADOR DE ESTUDO	R\$ 765,00
PROFESSOR ALFABETIZADOR	R\$ 200,00

Fonte: Elaborado a partir da portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013

Ao observar a estrutura das bolsas de cada segmento da formação, percebemos a discrepância entre os valores estabelecidos para cada função, principalmente a bolsa do professor alfabetizador em relação a todas as outras. Por que a bolsa do professor alfabetizador tem menor valor? Seria porque se considera que esse professor tem menos atribuições do que os outros segmentos? Ou que seu trabalho é menos importante que o dos demais? O coordenador geral, por sua vez, teria mais atribuições? Enfim, o que justifica a diferença de valores das bolsas? Entretanto, consideramos que sejam necessárias políticas que valorizem, de fato, os professores e seu trabalho, contribuindo no processo de formação docente em serviço. Por isso, uma sugestão seria fazer uma média dos valores das bolsas. Assim, pelo menos, não haveria tanta disparidade.

Contudo, o fato de os professores alfabetizadores receberem bolsa, mesmo sendo um valor menor do que aqueles recebidos pelas outras categorias de participantes do Programa, considera-se avanço na política de formação docente, promovida pelo MEC, tendo em vista que, por exemplo, os professores cursistas do Programa Pró-Letramento não recebiam nenhum tipo de auxílio para participarem da formação.

Sobre a formação em si, os encontros com os professores alfabetizadores foram conduzidos por orientadores de estudo, professores das redes (Estaduais e Municipais) que fizeram parte da equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento. Como mencionado neste trabalho, o PNAIC baseou-se no programa Pró-Letramento e, por isso, optou-se que os orientadores de estudo do PNAIC, por já terem vivenciado a experiência, no Programa Pró-Letramento, continuassem com essa função.

Os **orientadores de estudo** fizeram curso específico de 200 horas, organizado da seguinte maneira:

- Curso inicial (40 horas) - discussão sobre a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Será foco, ainda, dessa formação, refletir sobre o papel do orientador de estudo no acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária;
- + 04 encontros de 24 horas - Serão realizados após o curso inicial, para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas;
- + seminário final no município (8 horas) - Na última etapa da formação será realizado um seminário final, para socialização das experiências entre os participantes de cada estado;
- + seminário final do estado (16 horas) - para socialização das experiências;
- + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas.

No que tange às atribuições dos orientadores de estudo, estes, por sua vez, deveriam:

Ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas (BRASIL, 2012cc, p. 25).

Podemos observar a quantidade de funções atribuídas aos orientadores de estudo, visto que seu trabalho estava diretamente relacionado aos professores alfabetizadores que fizeram a formação. No entanto, ponderamos sobre a dinâmica da formação e a conciliação dos trabalhos como professores na rede em que estão inseridos, tendo em vista a pena de exclusão da formação, caso o vínculo deixasse de existir. Consideramos que houve intensificação de trabalho para os orientadores de estudo, à medida que não houve nem mesmo liberação parcial para a realização de estudos da formação.

A formação dos orientadores de estudo foi ministrada por polos formadores de universidades federais e estaduais em todo o país. No caso de Minas Gerais, os professores alfabetizadores que constaram no EducaCenso 2012¹⁶ da rede estadual receberam formação por orientadores de estudo formados pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sede em Belo Horizonte. Os professores que atuam no município receberam formação por orientadores de estudos que obtiveram a formação pelas IFEs (Instituições Federais de Ensino Superior), e as escolas de educação básica da rede federal não receberam tal formação.

Vejamos o total de professores alfabetizadores que participaram da formação no ano 2013, em âmbito nacional, estadual (Minas Gerais) e municipal (Uberlândia).

QUADRO 6 – Total de professores alfabetizadores que fizeram a formação no ano 2013 em Língua Portuguesa, em âmbito nacional, estadual (Minas Gerais) e municipal (Uberlândia)

BRASIL	317.000 professores
MINAS GERAIS	29.452 professores
UBERLÂNDIA	782 professores (481 professores atuaram pela rede municipal e 301 professores atuaram pela rede estadual)

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa realizada no Jornal *letra A* do Ceale/FAE/UFMG; na página simec.mec.gov.br/sispacto, com a coordenadora geral do PNAIC na UFU; no Núcleo de Ensino Fundamental junto ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE – e na Diretoria Educacional do Ensino Fundamental da Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, junto ao setor pedagógico.

Durante a formação, em 2013, no âmbito do PNAIC, os professores alfabetizadores foram divididos em quatro grupos distintos, ou seja, formaram-se turmas com 10 a 34 professores para cada ano de ensino: um curso para os docentes do 1.º ano do ensino

¹⁶ Todo ano, por meio do censo escolar, as escolas cadastram os números de turmas, com seus respectivos professores. Os professores que atuam do 1.º ao 3.º ano, cadastrados em 2012, fizeram a formação em 2013. “Os dados do Censo Escolar do INEP disponível à época da montagem das turmas será a referência utilizada para cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores e orientadores de estudo que deverão/poderão participar da Formação”. (BRASIL, 2012y, p.30)

fundamental, um para os professores do 2.º ano, um para os professores do 3.º ano e um para os docentes de turmas multisseriadas.

Caso o número de docentes fosse insuficiente para formar uma turma, com 10 a 34 docentes, as turmas poderiam ser constituídas de professores dos anos 1, 2 e 3 do ensino fundamental. Sendo assim, cada orientador de estudo teve 1 turma formada por 25 professores alfabetizadores de um mesmo ano/série ou de turma multisseriada, chegando ao máximo de 34 professores; dependendo do total de professores alfabetizadores da rede.

No caderno de apresentação do Programa, está descrito como o curso foi organizado: Em cada ano de vigência do Programa, os professores foram atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 foram realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, foram computadas as 80 horas relativas às unidades trabalhadas, mais 8 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrasala, totalizando 120 horas. Os quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano do ensino fundamental e das classes multisseriadas) foram organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos. A seguir, apresentamos a ementa de cada unidade trabalhada¹⁷:

¹⁷ No próximo capítulo, apresentaremos as unidades de acordo com os anos de ensino.

FIGURA 2 - Ementa das unidades trabalhadas nos cadernos de formação

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

Fonte: (BRASIL, 2012y, p. 33).

As oito unidades de cada ano, foram trabalhadas em dez meses, com encontros presenciais mensais, conforme a Figura 3:

FIGURA 3 – Organização mensal das unidades trabalhadas

	Manhã	Tarde
PRIMEIRO DIA	Unidade 1	Unidade 1
SEGUNDO DIA	Unidade 1	Unidade 2
TERCEIRO DIA	Unidade 2	Unidade 3
QUARTO DIA	Unidade 3	Unidade 4
QUINTO DIA	Unidade 4	Unidade 4
SEXTO DIA	Unidade 5	Unidade 5
SÉTIMO DIA	Unidade 5	Unidade 6
OITAVO DIA	Unidade 6	Unidade 6
NONO DIA	Unidade 7	Unidade 7
DÉCIMO DIA	Unidade 8	Unidade 8
ÚLTIMO DIA	Seminário de Encerramento	Seminário de Encerramento

Fonte: (BRASIL, 2012z, p. 26).

Quanto aos objetivos da formação, identificamos doze propósitos dos cursos, a fim de formar professores para que pudessem:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;

10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012y, p.31).

Ao analisar os objetivos dos cursos, verificamos que houve muitas atribuições a serem consideradas pelos professores, muitas delas realmente importantes, porém já direcionadas e preestabelecidas. Nesse sentido, por mais que existam o diálogo e o compartilhamento de saberes e práticas, a formação já estava determinada, os conteúdos já estavam selecionados.

Outro fator que precisamos apontar é a ausência de objetivos relativos à temática da infância: Qual concepção se tem de infância e de criança? Quem é essa criança no cotidiano da alfabetização? Quem é essa criança no ensino fundamental de nove anos? Como as crianças aprendem? Como se dá a ludicidade nos tempos e nos espaços escolares? Essas questões, em nossa visão, são primordiais e precedem os objetivos apontados pelo PNAIC, e direcionados aos professores. É preciso considerar todo o percurso histórico e social da infância/criança até os tempos atuais, e isso implica em conhecer e aprofundar os estudos sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento das crianças.

Segundo o PNAIC, os objetivos propostos foram “contemplados em diferentes unidades da formação, em uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática é retomada e as reflexões são aprofundadas.” (BRASIL, 2012y, p.32). Na dinâmica dos encontros, para cada unidade, foram realizadas atividades consideradas permanentes (em todos ou quase todos os encontros), e também por meio de diferentes estratégias formativas:

Atividades permanentes:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas. (BRASIL, 2012y, p.32).

Além das atividades permanentes, o Programa também previa **diferentes estratégias formativas**, tais como:

- socialização de memórias;
- vídeo em debate;
- análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas;
- análise de atividades de alunos;
- análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula;
- análise de recursos didáticos;
- exposição dialogada;
- elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados;
- avaliação da formação. (BRASIL, 2012y, p.32).

De acordo com o PNAIC, as estratégias formativas apresentadas são propostas para serem pensadas pelos professores formadores e orientadores de estudo, a partir de determinado objetivo e planejamento a ser construído. Algumas atividades são propostas para ser realizadas individualmente, em pequenos e grandes grupos, outras são propostas para se realizar com os alunos em sala de aula, sempre havendo discussão, debate, reflexão em cada estratégia.

Diante do Eixo 1: “Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”, há aspectos a serem considerados: como dito, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, que participaram da formação do PNAIC, atuam como professores na rede municipal e estadual. Isso significa que os coordenadores pedagógicos das escolas, também chamados de supervisores escolares, não participaram da formação.

Nesse sentido, ponderamos haver lacuna no processo de formação, tendo em vista que os supervisores atuam diretamente na articulação do planejamento didático com os professores, nas escolas. Como se estabeleceu o diálogo entre esses profissionais, no âmbito das escolas, a partir da formação realizada pelos professores? Acreditamos que a participação dos supervisores na formação proporcionaria relação mais profícua nas discussões e na condução dos planejamentos escolares.

Outro ponto a ser criticado é a ausência dos professores alfabetizadores que atuam na rede federal de ensino. Por que a formação não abrange tais professores? A formação continuada deve atender a todos, pois “a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagens que vão facilitar o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e se formam” (GARCIA, 1999, p.21). Assim, é importante a troca de saberes e práticas entre as três esferas: municipal, estadual e federal.

Sobre a formação continuada, acreditamos que o professor, durante seus processos formativo e profissional, (re)aprende, (re)descobre, (re)reconstrói seus conhecimentos, à medida que a prática pedagógica requer o uso destes saberes. Dessa forma, o professor não se apropria apenas de conteúdos, mas mobiliza conhecimentos, associando-os a seu desenvolvimento, pessoal e profissional, como processos formativos. Os contextos de interações tornam-se *lócus* em que os professores podem compreender que suas necessidades podem estar próximas dos outros. Nesse momento, os motivos podem coincidir, e isso implica que esses contextos desencadeiam motivos para modificar as representações que os professores trazem, a partir de suas necessidades.

Portanto, acreditamos que a formação continuada de professores alfabetizadores é de suma importância, à medida que incorpora a dimensão apresentada. Se não enxergarmos dessa forma, a formação pode se transformar em meio de responsabilizar, exclusivamente, os professores para superarem as dificuldades que envolvem a área da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, intensificando o trabalho docente. Por isso, não corroboramos com a questão da qualidade da educação atrelada à formação de professores, mas, sim, às dimensões contextuais, históricas, políticas, econômicas e culturais que envolvem a profissão docente, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Eixo 2: Materiais didáticos e pedagógicos

O eixo Materiais didáticos e pedagógicos, considerado como um dos estruturantes do PNAIC, foi formado por um conjunto de materiais específicos para o processo de alfabetização, disponibilizados pelo Ministério da Educação. Para a construção do processo formativo, foi organizado material que objetiva favorecer o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador, tais como descrito na Figura 4:

FIGURA 4 – Descrição dos materiais destinados à formação do professor alfabetizador

MATERIAL	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares.
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.
BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de 6 anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos	Livro que trata da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros do PNBE do Professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquirida por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: (BRASIL, 2012y, p. 34-35).

Segundo o PNAIC, além dos materiais previstos, outros poderiam ser utilizados e selecionados, pelos próprios professores alfabetizadores, e também serão confeccionados durante o curso, por exemplo:

- Fichas de palavras/figuras; envelopes com jogos de fichas de figuras e letras; figuras e sílabas;
- Jogos para crianças com necessidades educacionais especiais;
- Materiais necessários para o desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas. (BRASIL, 2012y, p. 36).

Observamos a quantidade de informação divulgada aos professores, por meio do material impresso, propagado pelo PNAIC; dentre eles, cadernos, sites, jogos, livros. Mais importante do que mostrar a gama de informações é sinalizar que, dentre tantos materiais destinados aos professores e às escolas, não se menciona, por exemplo, em brinquedos para as crianças, para as escolas. Como o brincar é visto pelo PNAIC? Não se tem interesse em formar uma escola brincante? O brincar não é atividade inerente à criança, e não traz contribuições para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil?

Na presente pesquisa, focamos nossas análises nos cadernos de formação do 1.º ano do ensino fundamental, tendo em vista que esse material pode ser investigado tal como nos diz Meneses (1998), como documento histórico, como suporte físico de informação histórica.

Nesse sentido, o material estudado contribuirá com nossas análises, nos próximos capítulos, a respeito da caracterização das ações norteadoras para a linguagem oral e escrita no 1.º ano; dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa para as séries iniciais, tomando como foco os materiais produzidos para a formação de professores alfabetizadores do 1.º ano do ensino fundamental e suas inter-relações com o tempo da infância; das concepções de criança na relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Eixo 3: Avaliações sistemáticas

Também consideradas como eixo estruturante do PNAIC, as avaliações sistemáticas do processo formativo foram apresentadas em duas vertentes:

- **Avaliação permanente e formativa**

Compreende a avaliação processual, o planejamento, permanente, de estratégias de avaliação do desenvolvimento dos alunos e a construção de instrumentos de avaliação e de registros de aprendizagem, pelos professores alfabetizadores. Dessa forma, embasados nos

dados, analisados, dos instrumentos de avaliação, os professores serão auxiliados a elaborar sequências didáticas para favorecer as aprendizagens das crianças.

Será aplicada, no início e no final do 2.º ano do ensino fundamental, a Provinha Brasil¹⁸, para diagnosticar, por meio de instrumento sistematizado, quais conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita e quais habilidades de leitura as crianças dominam. A aplicação da Provinha Brasil, e a análise dos dados serão realizadas pelos próprios professores alfabetizadores. Os dados serão tabulados, em sistema, informatizado, desenvolvido pelo Inep, possibilitando análises maciças e segmentares, quantitativas e qualitativas.

- **Avaliação de diagnóstico e externa**

Ao final do 3.º ano, será aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação externa, anual, para indicar possíveis avanços e retrocessos no percurso de aprendizagem do aluno. De acordo com o PNAIC, “essa avaliação servirá para verificar se as crianças estão alfabetizadas e com condições de seguir seu fluxo escolar.” (BRASIL, 2012cc, p. 34). Afirmou-se, ainda, a importância desse tipo de avaliação para aferir “todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta” (BRASIL, 2012cc, p. 34).

Para as crianças que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem, são apontados, como medida para enfrentar o problema, a realização de trabalhos, de forma diferenciada, em sala de aula, e os sistemas de ensino devem lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças, sugerindo-se que, nesse sentido, o Programa Mais Educação¹⁹ poderá ser estruturado para ampliação da jornada, com foco no ciclo de alfabetização.

¹⁸ A Provinha Brasil é uma avaliação de diagnóstico que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidos pelas crianças matriculadas no 2.º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada, duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação, em períodos distintos, possibilita a realização de diagnóstico mais preciso, que permite conhecer o que foi agregado à aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. Informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>>.

¹⁹ O Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Esta estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola, com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isto porque

No que tange ao eixo das Avaliações Sistemáticas, identificamos que o PNAIC, ao abordar a avaliação formativa, valorizou o processo, a construção, a participação dos envolvidos nos processos educativos, uma vez que o objetivo da avaliação formativa, ao contrário da avaliação somativa, que visa classificar, volta-se para promover aprendizagem, à medida que “o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento – possibilidades, avanços e necessidades.” (MIRANDA, 2011, p. 78). Nessa perspectiva, Camargo (2014) se manifesta:

O objetivo da avaliação formativa é promover aos alunos uma aprendizagem com compreensão dos processos vivenciados, assim como possibilitar aos professores análise, reflexão e intervenção aprofundada do seu trabalho e dos processos de aprendizagens dos alunos, com vistas a transformar a prática docente. (CAMARGO, 2014, p. 60).

Constatamos que o PNAIC retoma os conceitos de avaliação formativa, ao considerá-la como princípio para as práticas avaliativas dos anos iniciais:

[...] A concepção de avaliação que adotamos parte da defesa da não-repetência, considerando o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracterizando-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, informativo, formativo-regulador. (BRASIL, 2012i, p. 19).

Verificamos também que os cadernos apresentam contribuições sobre métodos de avaliação e práticas de registros docentes e discentes, com potencial formativo. No que se refere aos registros dos alunos, o PNAIC aponta diagnósticos, portfólios, projetos, sequências didáticas; e, no âmbito dos registros feitos pelos professores, destacam-se planejamento, registro das conquistas dos alunos, registro das atividades cotidianas, mapeamento e análise dos percursos de aprendizagens das crianças, dentre outros. (BRASIL, 2012h, 2012p, 2012x).

Nesse sentido, quando os registros são utilizados, na prática pedagógica, como recurso formativo e avaliativo, oportuniza aos docentes documentar, analisar, refletir e (re)planejar ações para favorecer a aprendizagem individual e coletiva, contribuindo para uma prática transformadora. (CAMARGO, 2014).

No que se refere à avaliação externa, identificamos uma relação estreita entre o PNAIC e a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), e nos preocupamos com

a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2011).

esse tipo de avaliação. Embora a avaliação externa, em sua dimensão macro, apresente informações sobre a alfabetização ao governo federal, não pode conduzir o currículo dos anos iniciais, tendo em vista a construção coletiva de cada escola; e, ainda, não contempla a dinâmica processual da avaliação, por acontecer de forma precisa, objetiva, pontual.

Outro ponto preocupante a ser destacado é o reconhecimento desses dados, classificados e medidos em larga escala, como gratificações, recompensas às escolas e parâmetro para definir a qualidade da educação. Não são os dados da avaliação externa que devem conduzir o currículo escolar, o trabalho pedagógico dos professores, o que as crianças devem aprender ou ditar parâmetros da qualidade do ensino e da aprendizagem. Não se deve inverter os princípios e critérios, senão as práticas cotidianas das escolas servirão, lamentavelmente, como *lócus* de treinamento para os alunos saírem bem nos testes, respaldados por conteúdos que são apenas mensuráveis, deixando de lado aprendizados fundamentais, que são avaliados de forma processual e subjetiva.

Sobre esses apontamentos, Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, posiciona-se em entrevista concedida à revista Nova Escola:

Os problemas são evidentes. “Com o estabelecimento de sistemas de avaliação e de aprendizagem centralizados, a comunidade escolar se afasta de uma participação mais articulada e autoral. Os gestores trabalham para responder àquilo exigido na prova externa e, em menor grau, ao que efetivamente interessaria aos projetos políticos-pedagógicos (PPP) das escolas” argumenta. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2016, p. 59).

A esse respeito, Bernardete Gatti, pesquisadora e vice-presidente da fundação Carlos Chagas, contribui com a discussão sobre a vinculação do currículo a avaliações externas:

Bernardete alerta que essa prática é uma redução do processo curricular pleno, afinal a escola não deve apenas preparar o aluno para ter êxito numa prova. “Trata-se de formar integralmente para a cidadania as novas gerações, em um desenvolvimento da articulação de conhecimentos com seus significados para a vida, o que inclui comportamentos, valores e atitudes,” argumenta. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2016, p. 59).

A avaliação, em seu sentido amplo, deve estar integrada ao trabalho pedagógico das escolas para garantir a transformação educacional almejada. O principal da avaliação é que esteja a serviço da valorização da aprendizagem, tendo como princípios o diálogo, a autoria e a participação. Se não compreendermos a importância da avaliação na construção da

aprendizagem, poderemos cair na lógica que define os processos de avaliação em **Padronização** (dos conteúdos – o que ensinar, como ensinar, quando ensinar,), **Avaliação** (homogênea para todo o país), **Ranqueamento** (caráter classificatório, a partir dos resultados de provas), **Premiações** (para as escolas e profissionais que se destacarem), **Punições** (para as escolas que não alcançarem os índices).

Eixo 4: Gestão, controle social e mobilização

O eixo da gestão foi criado para gerenciar e monitorar o conjunto de ações previstas no PNAIC. As diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/distrital e municipal) são organizadas da seguinte forma:

- um Comitê Gestor Nacional;
- uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e pelo monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e pelo monitoramento das ações na sua rede.

As diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/distrital e municipal) terão as seguintes funções e atribuições:

No âmbito das ações do PNAIC, cabe ao Ministério da Educação:

- I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (Ipes), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo.
- II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação;
- III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil (BRASIL, 2012cc. p. 37).

No caso dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, as principais atribuições foram:

- I. Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- II. Gerenciar e monitorar a implementação das Ações do Pacto em sua rede.
- III. Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário.
- IV. Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação.
- V. Promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- VI. Aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico, a ser disponibilizado pelo Inep.
- VII. Designar coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver.
- VIII. Monitorar, em colaboração com o Ministério da Educação, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização.
- IX. Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização.
- X. Promover a articulação do programa com o programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades. No caso dos estados, espera-se ainda que viabilizem o funcionamento da coordenação institucional no estado e apoiem os municípios com maiores dificuldades. (BRASIL, 2012cc, p. 38-39).

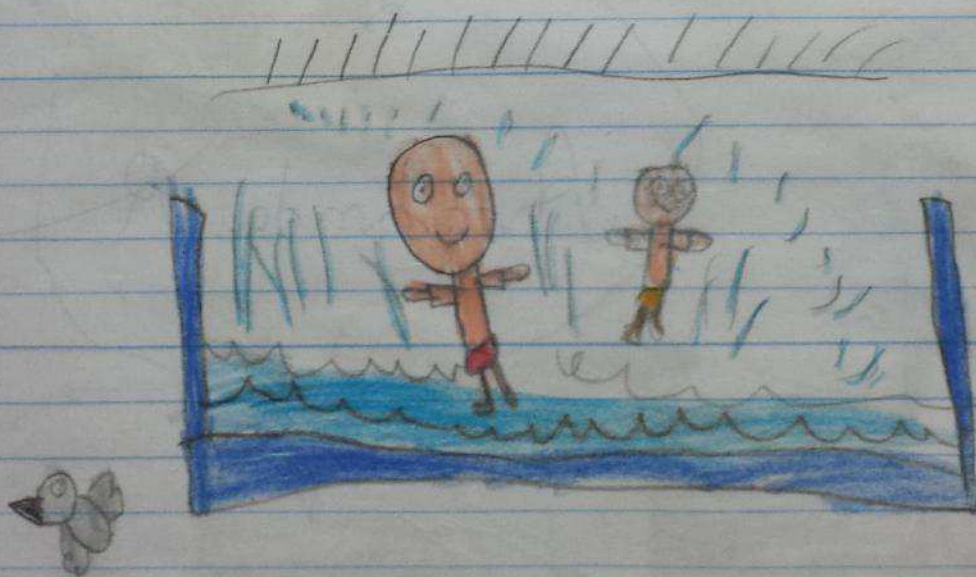
Como pôde ser observado, o PNAIC propõe a formação continuada em serviço para os professores do 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental, visando à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano. Para tanto, suas ações se apoiaram em quatro eixos de atuação, tal como descrevemos anteriormente: Formação, Materiais Didáticos, Avaliações e Gestão/Mobilização. Como parte desta pesquisa, analisaremos os materiais didáticos, os cadernos de alfabetização em língua portuguesa, voltados para os professores que atuam no 1.º ano, disponibilizados no processo de formação.

No próximo capítulo, apresentamos nossas análises sobre a configuração textual dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa na formação do PNAIC, apontando, além dos aspectos gerais, os autores que participaram da escrita desse material, os textos que o compuseram, os temas abordados e os conteúdos desenvolvidos, bem como as instituições

responsáveis por elaborar o material, desvelando concepções teóricas e indícios a respeito da criança, docência, leitura e escrita, que sustentam esse programa de formação continuada para professores alfabetizadores.

Ulsterlândia, 17 de agosto de 2011
 Hoje eu cheguei na sala e tínhamos
 lá. Fizemos rodinha depois fomos
 para a fortaleza para ouvir uma história
 de marcelo, marmelo, martelo depois
 fomos fazer uma atividade lá.
 História depois fomos para o lanche
 e pátio e depois para parquinho de areia
 e duchas depois para brinquedoteca
 esperamos a mamãe chegar.

Árvore



CAPÍTULO 2: CONFIGURAÇÃO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA FORMAÇÃO DO PNAIC

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara".

José Saramago

Com esta pesquisa teórica, de caráter qualitativo, buscamos compreender como o PNAIC, por meio dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, projeta a criança e seu aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental, tendo em vista seu propósito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Nesse sentido, intencionamos desvelar, a partir de nossas análises do material produzido para a formação docente e das discussões em torno desse programa, quais são as concepções teóricas a respeito da criança, docência, leitura e escrita, que sustentam esse programa de formação continuada para professores alfabetizadores.

Como fontes privilegiadas para o desenvolvimento da pesquisa, analisamos o (1) Manual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece; (2) o caderno Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação, (3) o caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e (4) os vinte e quatro cadernos de formação em Alfabetização em Língua Portuguesa do ANO 1, ANO 2 E ANO 3, que compõem o conjunto de materiais didáticos que instrumentalizaram a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nesses anos.

Neste capítulo, objetivamos analisar a configuração textual dos cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa na formação do PNAIC, material central da formação docente. Para tanto, optamos por compor nossas análises sobre os aspectos gerais dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC (item 2.1), bem como sobre a apresentação dos autores dos textos da seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC (item 2.2), os cadernos dos ANOS 2 e 3, para termos uma percepção geral, e, não, parcial da estrutura dos cadernos. Posteriormente, no eixo temas e conteúdos (item 2.3), focaremos no 1.º ano do ensino fundamental – ANO 1 – do programa PNAIC, por ser o foco de nosso problema de pesquisa.

Ao nos debruçar na leitura do material do PNAIC, por meio da análise da configuração textual dos oito cadernos do ANO 1 do programa PNAIC, na área de Alfabetização em Língua Portuguesa, buscamos analisar aspectos constitutivos de seu sentido, a saber: a forma e a

estrutura em que se apresentam; os autores e as instituições responsáveis pela elaboração da proposta; os temas e os conteúdos neles abordados, e seus fundamentos teóricos, especialmente sobre criança, docência, leitura, escrita, as relações entre ensino e aprendizagem; a relação entre as concepções neles defendidas, e o contexto histórico e educacional em que estão sendo trabalhados.

Investigamos quais foram as concepções teórico-metodológicas que nortearam a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam no 1.º ano do ensino fundamental, tendo em vista a relação da criança com o aprendizado da leitura e da escrita. Esses aspectos serviram de base para nossas discussões posteriores a respeito dos grupos temáticos de interesse que elegemos para analisar, partindo dos cadernos de formação em alfabetização em língua portuguesa.

2.1 Aspectos gerais dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC

O curso de formação de professores alfabetizadores, na área de língua portuguesa, realizado durante o ano 2013, proposto pelo PNAIC, foi composto e desenvolvido por um conjunto de oito cadernos para cada ano de ensino, e para a educação do campo.

Esses materiais estão publicados em formato impresso (cada caderno tem encadernação independente), e foram disponibilizados para todos os professores brasileiros que participaram dessa formação, os que atuam em escolas públicas municipais e estaduais. Estão disponíveis também em formato eletrônico, por meio do sítio do Ministério da Educação: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 maio 2015.

No sítio do PNAIC, encontramos informações básicas sobre o que é esse programa, como por exemplo: os eixos de atuação em que as ações se apoiaram (formação, materiais didáticos, avaliação, gestão e mobilização); documentos que regulamentaram a formação; manual do Pacto; os cadernos de formação em formato eletrônico, idênticos ao material impresso; bibliografia de apoio para as temáticas: Alfabetização e Letramento, Recursos didáticos, Currículo, Interdisciplinaridade, Planejamento, A organização da rotina, O lúdico e a literatura na alfabetização, Biblioteca Escolar, O ensino de língua portuguesa na alfabetização. Disponibilizam-se, ainda, *links* para *web* conferências, dúvidas frequentes, universidades parceiras na formação, relatos da prática, contatos e fale conosco. Na página, há espaço para Destaques em que se apresentam notícias, envolvendo o PNAIC, outro para Vídeos, e informações complementares, por meio do Saiba mais sobre o Pacto.

FIGURA 5 - Imagem do sítio do PNAIC



Fonte: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>

Quanto à forma impressa de apresentar e de organizar os conteúdos, esses materiais têm aspectos comuns, a exemplo do formato: tamanho do material impresso, características pré-textuais (capa, página de rosto, sumário), *layout* das páginas, apresentação dos conteúdos por meio das seções (Iniciando a conversa; Aprofundando o tema; Compartilhando; Aprendendo mais). O único aspecto que os diferencia é o referente às cores do material, por ano de ensino. O ANO1 apresenta a cor azul em todo seu *layout*, desenhos, caixa de texto, notas de rodapé, destaque de citações. Já o ANO 2 confere cor laranja, e o ANO 3 exibe cor verde.

Os cadernos apresentam formato retangular, medindo 27,5 x 20,5 cm, impressos em papel *offset*, totalizando em média 48 páginas. Os oito cadernos para cada ano apresentam uma

capa principal colorida, em papel laminado de gramatura superior aos demais, contendo os seguintes elementos descritivos: título do programa, escrito por extenso no alto da página, seguido da temática do caderno, desenho do mapa do Brasil envolvido de letras coloridas (azul, laranja e verde), marca d'água de letras, número correspondente ao ano de ensino e à unidade do caderno (ANEXO A). Contém folha de rosto, em papel branco, com o verso colorido, de acordo com o ano de escolaridade, contendo as mesmas informações da capa principal, com exceção do desenho, e com o acréscimo dos órgãos responsáveis pelo programa PNAIC e da cidade e do ano em que foram produzidos (ANEXO B).

O verso da folha de rosto contém novamente os órgãos responsáveis pelo programa, além da ficha catalográfica, detalhada, referente aos dados do caderno correspondente, a tiragem de cada caderno e o endereço do MEC e da Secretaria de Educação Básica, conforme (ANEXO C).

Apresentamos, detalhadamente, a quantidade de exemplares de cada caderno, conforme os Quadros 7, 8, 9 e 10, abaixo:

QUADRO 7 - Tiragem dos cadernos do ANO 1

UNIDADE 1	122.102 exemplares
UNIDADE 2	125.616 exemplares
UNIDADE 3	122.102 exemplares
UNIDADE 4	122.102 exemplares
UNIDADE 5	122.102 exemplares
UNIDADE 6	122.102 exemplares
UNIDADE 7	122.102 exemplares
UNIDADE 8	122.102 exemplares
TOTAL ANO 1	980. 330 exemplares

Fonte: Elaborado a partir da quantidade especificada da tiragem em cada caderno

QUADRO 8 - Tiragem dos cadernos do ANO 2

UNIDADE 1	125.616 exemplares
UNIDADE 2	125.616 exemplares
UNIDADE 3	122.102 exemplares
UNIDADE 4	125.616 exemplares
UNIDADE 5	125.616 exemplares
UNIDADE 6	125.616 exemplares
UNIDADE 7	125.616 exemplares
UNIDADE 8	125.616 exemplares
TOTAL ANO 2	1.001.414 exemplares

Fonte: Elaborado a partir da quantidade especificada da tiragem em cada caderno

QUADRO 9 - Tiragem dos cadernos do ANO 3

UNIDADE 1	134.158 exemplares
UNIDADE 2	125.616 exemplares
UNIDADE 3	122.102 exemplares
UNIDADE 4	134.158 exemplares
UNIDADE 5	134.158 exemplares
UNIDADE 6	134.158 exemplares
UNIDADE 7	134.158 exemplares
UNIDADE 8	134.158 exemplares
TOTAL ANO 3	1.052.666 exemplares

Fonte: Elaborado a partir da quantidade especificada da tiragem em cada caderno

QUADRO 10 - Total de tiragem para os três anos

ANO 1	980. 330 exemplares
ANO 2	1.001.414 exemplares
ANO 3	1.052.666 exemplares
TOTAL	3.034.410 exemplares

Fonte: Elaborado a partir da quantidade especificada da tiragem em cada caderno

Após a página de rosto, segue o sumário, impresso em papel branco, com detalhes coloridos, de acordo com o ano de escolaridade, seguindo sempre a ordem das seções em que estão organizados os conteúdos: Iniciando a conversa; Aprofundando o tema; Compartilhando e Aprendendo mais, disponível no (ANEXO D).

Como último elemento pré-textual, o verso do sumário, impresso em papel colorido, contém a temática do caderno, com a unidade correspondente e o ano de escolaridade, bem como o nome das autoras, em ordem alfabética, dos textos da seção Aprofundando o tema; autoras dos relatos de experiência e depoimentos; leitores críticos e apoio pedagógico; produção dos quadros de direitos de aprendizagem; revisor; projeto gráfico e diagramação; ilustrações e capa, (ANEXO E).

Na última página, também em papel laminado de gramatura superior aos demais, é apresentada, em caixa de texto, a sigla PDE, com o nome do programa escrito por extenso, com marca d'água de letras por toda a página, e, logo embaixo, o símbolo do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), da Universidade Federal de Pernambuco, bem como do Ministério da Educação, e a logomarca do governo federal: BRASIL – país rico é país sem pobreza, (ANEXO F).

Constatamos que os cadernos da formação, no que tange à forma impressa de apresentar os conteúdos são bastante organizados, coloridos, bonitos, de boa qualidade, o que nos leva a crer em alto investimento pelo governo na (re)produção dos 3.034.410 exemplares para a formação dos ANOS 1, 2 e 3.

Os materiais, Cadernos de Alfabetização em língua portuguesa, foram organizados para favorecer o desenvolvimento do trabalho da formação continuada para o professor alfabetizador e contêm textos teórico-conceituais, sugestões de atividades, sugestões de leituras adicionais para que reflita sobre suas ações e práticas, e relacione-as com os aportes teóricos.

Cada um dos cadernos da formação tem temas e conteúdos específicos, e os autores das oito unidades buscam estabelecer inter-relações entre os temas. O eixo/ponto comum realçado em todos os cadernos foi o ensino da leitura e da escrita, nos três primeiros anos do ensino fundamental.

A proposta da formação sinaliza para o professor favorecer a aprendizagem das crianças, aprofundando reflexões sobre o processo de alfabetização, e utilizando os materiais adicionais distribuídos pelo MEC, como por exemplo, jogos para o processo de alfabetização, livros literários adquiridos no PNBE, livros didáticos aprovados no PNLD, obras complementares adquiridas no PNLD, coleção de obras pedagógicas – disponível no portal do professor, dentre outros. Dessa maneira, os Cadernos de Alfabetização intentam informar, formar docentes sobre como alfabetizar e oferecem possibilidades de reflexão sobre o uso dos materiais didáticos disponibilizados para as escolas.

No Quadro 11, de acordo com a proposta do PNAIC, podemos visualizar as temáticas de todos os cadernos e perceber que, para cada unidade, um tema central foi desenvolvido em

cada ano de escolaridade, portando suas especificidades. Pareceu-nos que há maior nível de abrangência conceitual à medida que se avançam nos anos de escolaridade, e que determinadas temáticas precisam de mais tempo para a formação. O tempo destinado a cada unidade, na formação continuada, oscila entre 12 e 8 horas.

Quadro 11 – Títulos dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC e o tempo estimado para o estudo de cada caderno

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO CADERNO
1 (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
2 (8 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3 (8 horas)	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
4 (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
5 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
6 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
7 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
	Educação do campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
		Continua

		Continuação
8 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: (BRASIL, 2012z, p. 24-25).

Como apresentado no capítulo anterior, os professores foram atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo, em encontros presenciais, mensais, de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. No total, além das 80 horas relativas às unidades trabalhadas, foram computadas mais 8 de seminário final e 32 de estudo e atividades extraclasse, totalizando 120 horas.

Observando o Quadro 11, podemos considerar que, para os três primeiros anos do ensino fundamental, a temática central da unidade 1 é o Currículo; da unidade 2, o Planejamento; da unidade 3, o Sistema de Escrita Alfabética; da unidade 4, a Brincadeira/o lúdico; da unidade 5, Gêneros Textuais; da unidade 6, a relação entre Alfabetização e outras Áreas do Conhecimentos; da unidade 7, a Heterogeneidade na sala de aula, e da unidade 8, a Avaliação.

Esse conjunto de temáticas nos suscita questionar sobre a característica dessa organização, que começa com a discussão sobre currículo e termina com as reflexões a respeito da avaliação. Por que escolher tal disposição das temáticas? É sabido que a avaliação da aprendizagem dos alunos dissociada do currículo nos remete a uma pedagogia conservadora e superficial, que concebe o aprendizado de forma linear. Assim, quando a concepção de conhecimento se afina com essa visão superficial e mecânica do aprender, a proposta curricular para a escola costuma ser organizada na forma de disciplinas, que não dialogam entre si e não buscam pontos de articulação. A avaliação, nessa perspectiva, aparece no final do processo para verificar o que foi assimilado.

Nesse sentido, mesmo sabendo que alguns aspectos apresentados pelos autores são recorrentes nas oito unidades, o que demonstra esforço de integração entre conteúdos trabalhados, ainda assim podemos questionar sobre a existência de visão unilateral para a formação de professores, implicando em concepção de conhecimento fragmentado para formação das crianças.

Nessa perspectiva, é de suma importância que a formação continuada defina princípios pedagógicos, concepções e conceitos de alfabetização “que guiarão” todo o percurso, a partir do coletivo dos profissionais da educação: professores pesquisadores do ensino superior,

professores municipais, estaduais e federais da educação básica. Porém, é preciso que o faça desde o início.

Percebemos que a organização dos materiais e dos conteúdos, na formação, é sempre dividida, arrumada e bem articulada, de modo a facilitar a aprendizagem. Entretanto, acreditamos que não resolve tudo e, assim, algo fica de fora ou para depois: as relações estabelecidas no cotidiano das escolas, isto é, a realidade que os professores vivenciam no chão de cada escola; as infinitas maneiras de se pensar e fazer escola; a relação que os professores estabelecem entre si e entre outros profissionais da escola, com as famílias, com as crianças, com o conhecimento. Esses aspectos, que consideramos essenciais, devem fazer parte da formação docente no Brasil, uma vez que a formação se constitui nas relações.

Dessa forma, apoiamo-nos nas considerações de Cunha (2000) sobre a constituição do ser professor:

Acreditamos que a produção do professor, no dia-a-dia da sala de aula, está diretamente ligada à subjetividade da escola. Enquanto não levamos em consideração os significados e as configurações particulares que se fazem presentes no cotidiano da escola, não podemos apreender os sentidos particulares do trabalho de cada profissional da escola, principalmente do professor. Sem levarmos em conta as configurações subjetivas que se articulam na escola, torna-se fácil julgar o professor de forma simplista, em termos de certo e errado apenas. O maior desafio que se apresenta, nesse caso, é entender pensamentos, sentimentos e ações, enfim, o fazer do professor, a partir do próprio sujeito; ou seja, o que se pretende é compreender como a realidade engendra pessoas e grupos. (CUNHA, 2000, p. 151).

Em continuidade, os conteúdos foram organizados e estruturados por unidades textuais e por anos de escolaridade, didaticamente distribuídos, com ênfase em aspectos conceituais e metodológicos. Para cada unidade, os textos trouxeram reflexões ou sugestões de atividades que “propiciam condições para que o professor possa ter a oportunidade de, a partir das suas experiências, refletir sobre a ação docente de forma articulada com os estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema.” (BRASIL, 2012z, p.34).

No decorrer dos textos, apareceram destaques, coloridos, por meio de notas impressas, caixas de texto, fragmentos de livros ou depoimentos de professoras. Nas imagens, a seguir, podemos verificar exemplos desses aspectos:

FIGURA 6 – Exemplo de caixa de texto

Nas situações em que as crianças são estimuladas a escrever sozinhas elas mobilizam os conhecimentos e estratégias aprendidos nas situações partilhadas, mas, sem dúvidas, há outras aprendizagens em jogo, pois o escritor precisa saber coordenar as ações de definir o que vai dizer

(conteúdo do texto), como vai dizer e como registrar no papel. No quadro de direitos de aprendizagem destacamos algumas aprendizagens importantes no primeiro ano do Ensino Fundamental que podem ser introduzidas nas situações de escrita pelas próprias crianças:

- refletir sobre o contexto de produção de textos;
- planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais dos textos para atender a diferentes finalidades, com autonomia;
- produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades;
- gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos;
- utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas;
- revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes;
- revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar sua funcionalidade e adequação aos objetivos, aos leitores, à situação de interlocução (o que implica rever ortografia, pontuação, sintaxe, coesão, estrutura composicional, coerência, estilo de linguagem, estratégias discursivas).

Tais aprendizagens são mais complexas e exigem que o aprendiz já compreenda o Sistema de Escrita Alfabética. Por isso, tais conhecimentos e habilidades são introduzidos no primeiro ano, mas geralmente não se consolidam nesta etapa de escolarização.

Em relação aos textos orais, também podemos destacar que é relevante promover situações planejadas de ensino, que possam ajudar as crianças a aprender a:



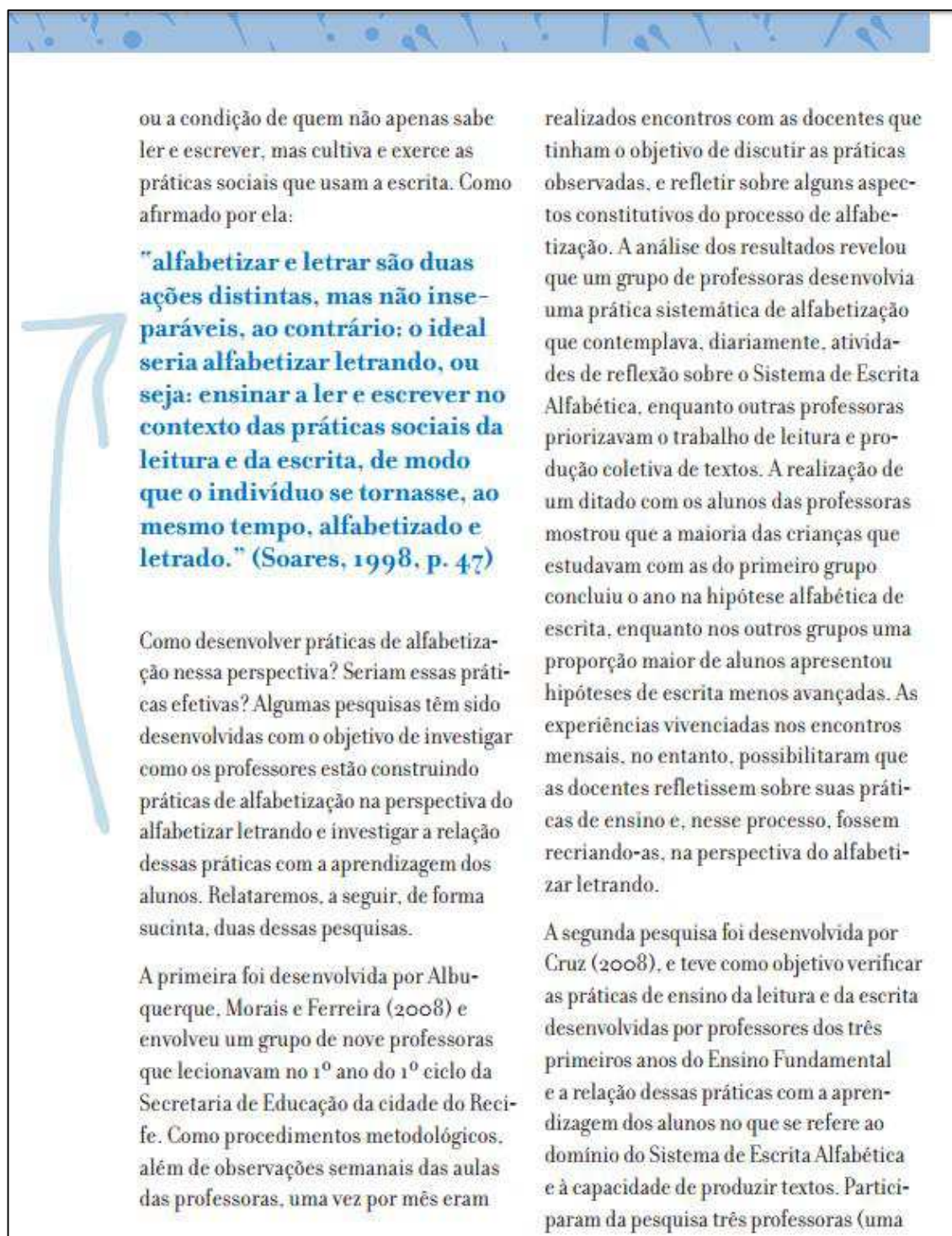
Fonte: Retirada do caderno - Os diferentes textos em salas de alfabetização. ANO 1 – UNIDADE 5 (BRASIL, 2012e, p. 12).

FIGURA 7 – Exemplo de relato de professora



Fonte: Imagem retirada do caderno - Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. ANO 1 – UNIDADE 2 (BRASIL, 2012b, p. 14).

FIGURA 8 – Exemplo de fragmento de livro



Fonte: Imagem retirada do caderno - Currículo na alfabetização: concepções e princípios. ANO 1 – UNIDADE 1 (BRASIL, 2012a, p. 20).

FIGURA 9 – Exemplo de notas

A experiência relatada foi bastante interessante. O livro trata da constituição identitária, por meio de comparações. A professora, explorando essa característica da obra, pediu que as crianças estabelecessem comparações entre elas próprias e os animais que elas escolheram. Foi uma atividade que envolveu toda a turma. Então, a escrita pelas crianças pôde ser vivenciada de modo compartilhado, pois tanto a professora quanto outras crianças puderam ajudar os alunos que ainda não tinham autonomia para fazer o registro com legibilidade.

Enfim, são muitas as possibilidades que podem promover, de maneira lúdica, a aprendizagem de compreensão de textos e, em alguns momentos, pode-se articular tal eixo com o de produção de textos, como foi feito pela professora citada.

Em relação à produção de textos, pode-se realizar também algum projeto ou sequência didática que tenha como produto final um texto a ser socializado pelo grupo. Por exemplo, pode ser pensada uma peça teatral e as crianças serem desafiadas a produzir o roteiro dessa peça para ensaiar e apresentar à comunidade. Neste caso, elas podem se divertir inventando uma história e ensaiando a apresentação. Ficarão também bastante alegres quando se apresentarem e se sentirem valorizadas pelo trabalho.

Quanto aos jogos, podem ser realizados diferentes tipos, a partir da decisão

didática por “atividades diversificadas”, para crianças em momentos diferentes da apropriação do sistema de escrita. Podem ser planejadas situações nas quais todo o grupo classe participa de um mesmo jogo, como, por exemplo, o jogo “Troca letras”, distribuído pelo MEC, ou o “Jogo da força”, de tradição popular. Há, ainda, a possibilidade de situações em que a turma esteja dividida em grupos que brincam de jogos diferentes a partir da decisão didática por “atividades diversificadas” para crianças em momentos diferentes da apropriação do sistema de escrita. Por exemplo, há alguns jogos que se destinam a desenvolver a consciência fonológica. Vários estudos evidenciam que há relações entre as capacidades de refletir sobre os sons e a aprendizagem do sistema de escrita. Desse modo, é impor-

 Jogos

Na unidade 3 são discutidas as relações entre consciência fonológica e aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.



Fonte: Imagem retirada do caderno – Ludicidade na sala de aula. ANO 1 – UNIDADE 4 (BRASIL, 2012d, p. 19).

Compreendemos que esses destaques foram direcionados aos professores em formação, com os seguintes propósitos: conceituar um termo, remeter o professor a uma publicação, com exemplos de práticas docentes de acordo com a temática abordada no caderno; complementar informação para incentivar os professores alfabetizadores a refletirem sobre suas práticas; indicar tema que será tratado nos cadernos posteriores, antecipando informações; ou ainda, retomar aspecto temático ou conceitual, abordado em caderno anterior, buscando relacionar e fazer conexões entre as temáticas discutidas, demonstrando ao professor possível articulação dos aspectos que envolvem a leitura e a escrita.

Todos os cadernos, para a formação dos professores alfabetizadores em língua portuguesa, seguiram modelo organizado em quatro seções, que, de acordo com o caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), pode ser compreendida da seguinte forma:

- **Iniciando a conversa:** encontra-se a “introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno. Apresenta também para o professor os objetivos da unidade, com indicação do foco central das discussões” (BRASIL, 2012z, p.34);
- **Aprofundando o tema:** apresentam-se textos com discussões teóricas que podem estar relacionadas com os relatos de práticas de professores, visando relacionar teoria e prática sobre a temática da alfabetização;
- **Compartilhando:** apresentam-se os direitos de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimentos a serem considerados no planejamento de ensino, os materiais distribuídos pelo MEC a serem utilizados pelos professores e “relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros”; (BRASIL, 2012z, p.35);
- **Aprendendo mais:** é configurada por sugestões de atividades e estratégias formativas e quatro sugestões de leituras para o grupo escolher uma para ser estudada e discutida.

A partir dessa apresentação inicial da estrutura dos cadernos, adentraremos um pouco mais em cada seção, a fim de elucidar a organização dos conteúdos, identificando dados que poderão nos servir de base para compor a pesquisa.

Na seção “**Iniciando a Conversa**”, de todos os anos de escolaridade (ANO 1, ANO 2, ANO 3) foram encontrados os mesmos objetivos para cada unidade. Tal como dito, no capítulo anterior, cada curso da formação do PNAIC foi organizado de acordo com as oito unidades de cada ano. Embora os cursos sejam diferenciados de acordo com o ano de atuação do professor

alfabetizador, os objetivos são os mesmos para cada unidade. No Quadro 12, podemos observar os objetivos para cada uma das 8 unidades.

QUADRO 12 - Objetivos de cada unidade dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa do PNAIC

<p style="text-align: center;">UNIDADE 1 – Currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; • aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; • construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.
<p style="text-align: center;">UNIDADE 2 – Planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; • conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; • planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; • criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; • compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.
<p style="text-align: center;">UNIDADE 3 - Sistema de Escrita Alfabética</p> <ul style="list-style-type: none"> • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; • analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; • entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; • analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.
<p style="text-align: center;">UNIDADE 4 - Brincadeira/lúdico</p> <ul style="list-style-type: none"> • conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; • compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; • compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; • conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.
Continua

Continuação
<p style="text-align: center;">UNIDADE 5 - Gêneros Textuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; • analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; • conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.
<p style="text-align: center;">UNIDADE 6 - Relação entre Alfabetização e outras Áreas de Conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; • aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; • analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; • conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.
<p style="text-align: center;">UNIDADE 7 – Heterogeneidade na sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; • criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; • compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; • planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; • analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; • conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.
<p style="text-align: center;">UNIDADE 8 – Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> • planejar o ensino na alfabetização; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; • construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaborado a partir da citação na íntegra dos objetivos de cada unidade dos 24 cadernos Alfabetização em Língua Portuguesa dos ANOS 1, 2 e 3.

Na apresentação/descrição dos objetivos gerais de cada unidade, identificamos que somente as unidades 4 (brincadeira/lúdico) e 8 (avaliação) dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa não trazem claramente a alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, essas unidades utilizam o conceito de letramento em seus textos, ao versarem sobre a alfabetização. Isso significa que esse conceito, defendido pelos autores, como princípio, conduziu a formação dos professores alfabetizadores.

Outro aspecto a ser destacado, na análise dos objetivos, foi que apenas as unidades 1 (currículo) e 8 (avaliação) não mencionaram a importância do conhecimento dos recursos didáticos, distribuídos pelo Ministério da Educação, e de sua utilização pelo professor, embora, no decorrer dos textos, seja lembrada. Esse objetivo foi demasiadamente lembrado por ser um dos eixos de atuação do PNAIC. Isso evidencia que a formação já está estruturada, a partir das concepções defendidas e do material produzido.

Embora cada unidade trate de tema específico, vale ressaltar que alguns aspectos apresentados são recorrentes nas oito unidades, por serem considerados conteúdos necessários, e as concepções, relevantes para a formação continuada dos professores na área de alfabetização e linguagem, a saber:

- O planejamento do ensino e das rotinas na alfabetização deve considerar a perspectiva do letramento;
- O currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve se basear na perspectiva da Educação Inclusiva e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento;
- A avaliação no ciclo de alfabetização precisa refletir, analisar e construir instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- Os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação devem fazer parte do planejamento dos projetos e das sequências didáticas;
- O ambiente alfabetizador pode favorecer a aprendizagem das crianças;
- A organização de diferentes agrupamentos em sala de aula visa considerar a heterogeneidade de aprendizagens.

Na seção “**Aprofundando o Tema**”, ao reunirmos todos os vinte e quatro cadernos dos três anos de escolaridade, enfocados pelo PNAIC, foi encontrado um total 60 textos com

discussões teóricas relativas aos temas, de autoria de professores/pesquisadores universitários.

De acordo com o PNAIC:

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012z, p. 34).

A autoria dos textos da seção “Aprofundando o Tema”, que compuseram os cadernos da formação, foi de responsabilidade de pesquisadores, em sua maioria de universidades públicas federais e estaduais. Os professores da educação básica que participaram da elaboração, tal como afirmado na citação anterior, apareceram no decorrer dos textos, relatando, exemplificando a discussão, com suas experiências de trabalho com crianças. Esses relatos fizeram parte de textos elaborados por professores/pesquisadores universitários. Assim sendo, sua autoria foi por nós considerada como composições de professores especialistas das universidades, mesmo porque seus nomes não apareceram como autores das produções, mas, no decorrer dos textos, exemplificando práticas pedagógicas; embora sem considerar a diversidade infinita das condições cotidianas de cada escola e de cada sala.

Portanto, com base nessa característica, identificamos separação entre quem pensa e quem executa, isto é, entre os professores e a organização curricular. Nesse sentido, Moro (2009) ressalta o importante papel que o professor tem no debate educacional, e, na mesma proporção, evidencia a falta de espaço destinado à sua participação na elaboração dos programas oficiais e das políticas públicas. Posteriormente, ainda neste capítulo, apresentaremos, com mais detalhes, esses autores e os temas/conteúdos dos textos dos cadernos.

A seção “**Compartilhando**” apresentou os materiais distribuídos pelo MEC a serem utilizados pelos professores. Por tratar-se de orientações práticas, há um texto que se repetiu em todos os cadernos dos cursos ANO 1, ANO 2 e ANO 3, intitulado: Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. Essa seção trouxe, ainda, relatos de experiências dos professores, por exemplo, sobre jogos na sala de aula, planejamento, a partir do livro didático, avaliação, como forma de monitorar as aprendizagens, dentre outros, bem como sugestões de atividades com livro didático, jogos, contação de histórias, poemas, verbetes, projetos didáticos, sequências didáticas, dentre outros; além de apresentar os direitos de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento a serem considerados no planejamento de ensino.

Sobre os direitos de aprendizagem, foram apresentados seis textos com os quadros de direitos de aprendizagem para cada área do conhecimento. Os quadros estão disponibilizados em diferentes unidades, com exceção daqueles da área de Geografia e Ciências, que estão organizados na unidade 5. A organização deu-se da seguinte forma: Língua Portuguesa (unidade 1), Matemática (unidade 4), História (unidade 2) e Arte (unidade 7). Nesta pesquisa, centramos nossa análise no quadro: Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa, que fez parte de nossos eixos de análises, no capítulo 3.

Para cada área do conhecimento, o PNAIC apresentou, portanto, quadros de direitos de aprendizagem, que delimitam conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos com as crianças, contemplando o que se espera que o professor ensine, e estabelece o que as crianças têm o direito de aprender, de modo geral e específico, em cada ano do ciclo de alfabetização. Diante disso, o PNAIC afirma que, “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.” (BRASIL, 2012a, p. 05):

Os quadros de Direitos de aprendizagem podem nos ajudar nessa questão [instrumento de avaliação], pois neles encontramos uma sinalização das habilidades e conhecimentos que as crianças têm o direito de aprender em cada ano escolar. Assim, o primeiro desafio do professor é justamente pensar no que ele quer avaliar e se esses objetivos estão condizentes com o que se espera que o professor ensine na etapa escolar (BRASIL, 2012bb, p. 30, acréscimos nossos).

Concordamos que é necessário ter orientações para se pensar e efetivar o currículo dos anos iniciais, mas seriam os direitos de aprendizagem a articulação necessária aos propósitos do ensino e da avaliação, impactando diretamente no currículo do 1.º ano? Acreditamos que não. Assim sendo, é lícito pensar sobre o direito de o professor ensinar, uma vez que os direitos de aprendizagem devem ser discutidos com os direitos de ensinar que o professor precisa ter reconhecidos. Ensinar e aprender não podem ser tratados como deveres. Tampouco o direito de aprender pode se sobrepor ao direito de o docente ensinar. O professor precisa ter condições para efetivar o direito de ensinar, o que requer garantir condições para tal. Não se trata de capacidade inerente ao professor.

Inquietamo-nos também com o fato de serem sugeridos aos professores os parâmetros para o que ensinar e o que avaliar, e, ao mesmo tempo, não se sugerem parâmetros para se analisar como a criança aprende; a não ser que o PNAIC esteja considerando que acolher um

tempo para introduzir, aprofundar e consolidar certas aprendizagens esgote etapas de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, o que, em nosso entendimento, é equívoco.

Sobre esses aspectos, no próximo capítulo, discutiremos, com mais profundidade, ao abordarmos o grupo temático de interesse “Leitura e escrita: caracterização dos direitos de aprendizagem”, analisando a caracterização dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa para o 1.º ano do ensino fundamental, bem como as inter-relações entre os direitos de aprendizagem em língua portuguesa e o tempo da infância: um olhar para a criança na formação do PNAIC.

Por último, a seção “**Aprendendo mais**” foi formada por duas partes. Na primeira, houve sugestões de leitura adicionais, em que foram apresentadas, em cada unidade, quatro resenhas de livros relacionados com a temática da unidade. No final do primeiro dia, em cada unidade, o grupo de professores escolheria, dentre as quatro sugestões, qual texto poderia ser discutido no encontro seguinte. No quadro a seguir, há um compilado dos textos sugeridos:

Quadro 13 – Leituras adicionais sugeridas na seção “Aprendendo mais” das oito unidades dos cadernos do ANO 1

As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?	ALBUQUERQUE, Eliana B. C., MORAIS, Artur G. e FERREIRA, Andréa Tereza B.
Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática	MACIEL, Francisca Izabel Pereira e LÚCIO, Iara Silva.
Alfabetização e Letramento: conceitos e relações	SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia.
Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental	CAFIERO, Delaine e ROCHA, Gladys.
O Fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna	FERREIRA, Andrea; ROSA, Ester.
A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento com eixos norteadores	GOULART, Cecília.
O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento	SILVA, Ceris S. Ribas.
O registro da rotina do dia e a construção de oportunidades de aprendizagem da escrita	GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maria Tomayno de Melo e SILVA, Luciana Prazeres.

Psicogênese da Língua Escrita	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana.
Sistema de Escrita Alfabética	MORAIS, Artur.
Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade	PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patricia.
A reinvenção da alfabetização	SOARES, Magda.
	Continua

	Continuação
Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita	LEAL, Telma Ferraz.
Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação	SARAIVA, Juracy Assman.
Jogos de Alfabetização	BRANDÃO, Ana Carolina P.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz.
Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental	BARBATO, Silviane Bonaccorsi.

Tijolo por tijolo: prática de ensino de Língua Portuguesa	NASPOLINI, Ana Tereza.
Para ensinar e aprender geografia	PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Tomoko Iyda; CACETE Núria Hanglei.
Falar, ler e escrever em sala de aula: do período pós-alfabetização ao 5º ano	BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de.
Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano	CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org.).
O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura a produção de textos	BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SELVA, Ana Coelho; COUTINHO, Marília Lucena.
O trabalho com gêneros por meio de projetos	SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B.
Diversidade textual: Propostas para a sala de aula	MENDONÇA, Márcia.
Mediação Pedagógica na alfabetização de jovens e adultos	SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, Sonia M. C. e STOLTZ, Tânia.

Escola em ciclos: o desafio da heterogeneidade na prática Pedagógica	COUTO, Cremilda Barreto.
Mudanças na prática docente em sala de aula: lidando com a heterogeneidade no regime de ciclos	CUNHA, Isabela Bilecki da.
A criança de 6 anos no ensino fundamental	RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia F.; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana M. (orgs.).
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos	MACIEL, Francisca Isabel P.; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão.
Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?	CRUZ, Magna do Carmo Silva.
Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória	BARRETO, Elba; MITRULIS, Eleny.
Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica	MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org.).
Organização do trabalho escolar e letramento	LEAL, Telma Ferraz.

Fonte: Elaborado a partir da seção “Aprendendo mais” das oito unidades do ANO 1

Sobre as leituras indicadas, ressaltamos algumas percepções. Identificamos que a maioria das leituras sugeridas esteve diretamente ligada à prática pedagógica, ao como fazer; a concepção que orienta a alfabetização não foi além do construtivismo; as autoras que mais

produziram textos, para a seção “Aprofundando o tema”, foram indicadas nas leituras, além de outros autores da UFPE/CEEL; e, por fim, não encontramos nenhuma referência sobre a infância, sobre os diferentes modos de ser criança, sobre as múltiplas linguagens. Essas percepções nos conduzem a pensar: De qual criança estamos falando? Como a criança é vista no PNAIC?

Na segunda parte da seção “**Aprendendo Mais**”, foram apresentadas sugestões de atividades e estratégias formativas, propostas para os encontros da formação que poderiam servir de orientação para dinamizar o planejamento dos encontros com os professores. Nesse sentido, o PNAIC propôs estratégias a serem utilizadas nos encontros (em todos ou quase todos):

- Leitura Deleite;
- Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior;
- Estudo dirigido de textos;
- Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
- Socialização de memórias;
- Vídeo em debate;
- Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas;
- Análise de atividades de alunos;
- Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas;
- Análise de recursos didáticos;
- Exposição dialogada;
- Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados;
- Avaliação da formação.

Segundo o programa, são sugestões gerais, que requerem a avaliação de sua pertinência ao grupo em formação. Não são ações pré-determinadas, que devam ser seguidas à risca pelos formadores, tendo em vista construir uma estrutura própria e singular.

Acreditamos que diferentes estratégias são relevantes para o processo de formação, principalmente quando o professor possa ser protagonista. Embora as ações não sejam pré-determinadas, os conteúdos já foram estabelecidos. Nesse sentido, as ações já estavam, de certa forma, organizadas à priori pelos formadores e orientadores de estudo.

2.2 – Apresentação dos autores dos textos da seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC

Os textos que compõem a seção *Aprofundando o Tema* na área de Alfabetização em Língua Portuguesa, para os três primeiros anos do ensino fundamental foram elaborados por profissionais – professores ou pesquisadores – vinculados às universidades públicas e aos centros de pesquisa conveniados à Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, num total de 34 autores²⁰.

A seguir, nos Quadros 14, 16 e 18, apresentamos os textos da seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos do ANO 1, ANO 2 e ANO 3, respectivamente, que compreendem as UNIDADES 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, os autores dos textos, as universidades e os centros de pesquisas a que os autores estão vinculados. Intercalando esses quadros, apresentamos os Quadros 15, 17 e 19 sobre os pesquisadores que mais produziram textos na seção *Aprofundando o Tema*, para os anos 1, 2 e 3.

QUADRO 14 - Textos e autores da seção *Aprofundando o Tema* do ANO 1, universidades e centros de pesquisas a que os autores se vinculam

ANO/UNIDADE/ TÍTULO DO TEXTO	AUTORES	UNIVERSIDADE/CENTRO DE PESQUISA
ANO 1 – UNIDADE 1 Texto 1: Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais Texto 2: Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização Texto 3: Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 1 – UNIDADE 2 Texto 4: Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa	Luciane Manera Magalhães Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo Simone Borrelli Achtschin Terezinha Toledo Melquíades de Melo	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Texto 5: As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador	Andréa Tereza Brito Ferreira Eliana Borges Correia de Albuquerque	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
		Continua

²⁰ As autoras Rafaella Asfora e Wilma Pastor de Andrade Sousa apareceram no verso do sumário, com Eliana Borges Correia de Albuquerque, como autoras da seção *Aprofundando o Tema* da Unidade 1, ano 1. Entretanto, os três textos desta unidade aparecem apenas com a autoria de Eliana Borges Correia de Albuquerque.

		Continuação
ANO 1 – UNIDADE 3 Texto 6: A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? Texto 7: O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?	Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S.B. Rios Leite	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 1 – UNIDADE 4 Texto 8: Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças Texto 9: Que brincadeira é essa? E a alfabetização?	Margareth Brainer Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Texto 10: Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?	Margareth Brainer Rosinalda Teles	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
ANO 1 – UNIDADE 5 Texto 11: Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letorando	Ivane Pedrosa de Souza Telma Ferraz Leal	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 12: Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula Texto 13: Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento	Leila Nascimento da Silva Vera Lúcia Martiniak Adriana M. P. da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL) Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
ANO 1 – UNIDADE 6 Texto 14: Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento	Ivane Pedrosa de Souza	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 15: Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Maria Helena Santos Dubeux Rosinalda Teles	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 16: Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas	Maria Helena Santos Dubeux Ivane Pedrosa de Souza	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 1 – UNIDADE 7 Texto 17: Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes Texto 18: Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente	Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
		Continua

		Conclusão
ANO 1 – UNIDADE 8 Texto 19: Ciclo de alfabetização e progressão escolar Texto 20: Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC e do acesso à Plataforma Lattes

Como pode ser observado no Quadro 14, cada unidade tem de um a três textos, perfazendo um total de 20 produções para o ano 1. Há autores que participaram apenas de 1 texto, como: Luciane Manera Magalhães, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Simone Borrelli Achtschin e Terezinha Toledo Melquíades de Melo, da UFJF, e Andréa Tereza Brito Ferreira da UFPE; todas as autoras citadas produziram para a unidade 2. Houve também autores que participaram da elaboração de mais de um texto, como: Telma Ferraz Leal, 7; Eliana Borges Correia de Albuquerque, 6; Rosinalda Teles, 4; Ivane Pedrosa de Souza e Margareth Brainer, 3; Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S.B. Rios Leite, Maria Helena Santos Dubeux, Magna do Carmo Silva Cruz, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Leila Nascimento da Silva, Vera Lúcia Martiniak, Adriana M. P. da Silva e Ana Beatriz Gomes Carvalho, 2. Outra característica dessa produção é que 14 textos têm mais de um autor, e 6 foram produzidos individualmente.

A elaboração do material didático foi majoritariamente de responsabilidade de profissionais da Universidade Federal de Pernambuco: 13 professores (Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Rosinalda Teles, Ivane Pedrosa de Souza, Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S.B. Rios Leite, Maria Helena Santos Dubeux, Magna do Carmo Silva Cruz, Andréa Tereza Brito Ferreira, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Leila Nascimento da Silva, Adriana M. P. da Silva e Ana Beatriz Gomes Carvalho), com exceção da unidade 2 em que há um texto desenvolvido por 4 professoras da Universidade Federal de Juiz de Fora (Luciane Manera Magalhães, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Simone Borrelli Achtschin e Terezinha Toledo Melquíades de Melo). Na Unidade 4, uma integrante (Margareth Brainer) é do grupo de professores da Universidade do Rio de Janeiro, e, na Unidade 5, uma integrante (Vera Lúcia Martiniak) é do grupo de professores da Universidade Federal de Ponta Grossa.

No Quadro 15, a seguir, apresentamos as pesquisadoras que mais produziram textos na seção *Aprofundando o Tema*, para o ano 1.

QUADRO 15: Quantidade de participações de Professores/Pesquisadores que mais produziram textos para os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – ANO 1

Nome dos Professores/Pesquisadores	Quantidade de textos produzidos	Unidades para as quais escreveu textos	Modalidade de participação na escrita de textos	Nome dos parceiros na escrita dos textos
Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL)	7	4, 5, 7 e 8	Parceria e individual	Margareth Brainer (UFRJ) Rosinalda Teles (UFPE/CEEL) Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (UFPE/CEEL) Ivane Pedrosa de Souza (UFPE/CEEL) Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE/CEEL) Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE/CEEL)
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE/CEEL)	6	1, 2 e 7	Parceria e individual	Andréa Tereza Brito Ferreira (UFPE/CEEL) Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL) Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE/CEEL)
Rosinalda Teles (UFPE/CEEL)	4	4 e 6	Parceria	Margareth Brainer (UFRJ) Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL) Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (UFPE/CEEL) Maria Helena Santos Dubeux (UFPE/CEEL)
Ivane Pedrosa de Souza (UFPE/CEEL)	3	5 e 6	Parceria e individual	Maria Helena Santos Dubeux (UFPE/CEEL) Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL)
Margareth Brainer (UFRJ)	3	4	Parceria	Rosinalda Teles (UFPE/CEEL) Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL) Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (UFPE/CEEL)

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC e do acesso à Plataforma Lattes

Nos cadernos do ANO 1, as pesquisadoras que mais produziram textos foram Telma Ferraz Leal e Eliana Borges Correia de Albuquerque, da Universidade Federal de Pernambuco.

O Quadro 16, a seguir, traz informações da seção *Aprofundando o Tema*, para os cadernos do ANO 2.

QUADRO 16 – Textos e autores da seção *Aprofundando o Tema* do ANO 2, universidades e centros de pesquisas aos quais os autores se vinculam

ANO/UNIDADE TÍTULO DO TEXTO	AUTORES	UNIVERSIDADE/CENTRO DE PESQUISA
ANO 2 – UNIDADE 1 Texto 1: Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças	Magna do Carmo Silva Cruz	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 2: A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 3: Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 2 – UNIDADE 2 Texto 4: Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa Texto 5: Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.	Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL) Universidade Estadual Paulista (UNESP)
ANO 2 – UNIDADE 3 Texto 6: A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização Texto 7: O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização	Alexsandro da Silva Ana Gabriela de Souza Seal	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL) Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA/CEEL)
ANO 2 – UNIDADE 4 Texto 8: O lúdico na sala de aula	Andrea Tereza Brito Ferreira Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 9: O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
		Continua

		Continuação
Texto 10: O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras	Maria Thereza Didier Rosinalda Teles	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 2 – UNIDADE 5 Texto 11: Por que ensinar gêneros textuais na escola?	Maria Helena Santos Dubeux Leila Nascimento da Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 12: Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula	Maria Helena Santos Dubeux Ana Beatriz Gomes Carvalho Francimar Martins Teixeira	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 13: Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos	Maria Helena Santos Dubeux Ana Beatriz Gomes Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 2 – UNIDADE 6 Texto 14: Planejar para integrar saberes e experiências	Juliana de Melo Lima Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 15: Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 16: Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens	Juliana de Melo Lima Telma Ferraz Leal Rosinalda Teles	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 2 – UNIDADE 7 Texto 17: A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos	Alexsandro da Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 18: O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização	Ana Gabriela de Souza Seal	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 2 – UNIDADE 8 Texto 19: Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização Texto 20: Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes	Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC e do acesso à Plataforma Lattes

Observamos, no Quadro 16, que cada unidade tem de um a três textos, perfazendo-se um total de 20 produções. Constatou-se, novamente, a predominância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na produção dos textos, contidos nos cadernos de formação, com a participação de 15 professores (Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Rosinalda Teles, Maria Helena Santos Dubeux, Magna do Carmo Silva Cruz, Andréa Tereza Brito Ferreira, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Leila Nascimento da Silva, Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Ester Calland de Sousa Rosa, Maria Thereza Didier, Francimar Martins Teixeira, Juliana de Melo Lima e Alexsandro da Silva).

Com exceção das unidades 2 e 3, todos os autores foram da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Dentre as 8 unidades, houve dois textos de autoria coletiva, com duas integrantes de outras universidades: na unidade 2, há uma autora (Rosa Maria Manzoni) da Universidade Estadual Paulista e, na unidade 3, uma autora (Ana Gabriela de Souza Seal) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. No que tange aos textos, vários autores participaram da elaboração de mais de um, tal como apresentado no Quadro 17.

QUADRO 17: Quantidade de participações de Professores/Pesquisadores que mais produziram textos para os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – ANO 2

Nome dos Professores/Pesquisadores	Quantidade de textos produzidos	Unidades para as quais escreveu textos	Modalidade de participação na escrita de textos	Nome dos parceiros na escrita dos textos
Alexsandro da Silva (UFPE/CEEL)	3	3 e 7	Parceria e individual	Ana Gabriela de Souza Seal (UFERSA)
Ana Gabriela de Souza Seal (UFERSA)	3	3 e 7	Parceria e individual	Alexsandro da Silva (UFPE/CEEL)
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE/CEEL)	3	1 e 8	Parceria	Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE/CEEL)
Juliana de Melo Lima (UFPE/CEEL)	3	6	Parceria	Rosinalda Teles (UFPE/CEEL) Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL)
Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE/CEEL)	7	1, 2 e 8	Parceria e individual	Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE/CEEL) Rosa Maria Manzoni (UNESP) Adriana M. P. da Silva (UFPE/CEEL)
				Continua

				Continuação
Maria Helena Santos Dubeux (UFPE/CEEL)	3	5	Parceria	Leila Nascimento da Silva (UFPE/CEEL) Ana Beatriz Gomes Carvalho (UFPE/CEEL) Francimar Martins Teixeira (UFPE/CEEL)
Rosinalda Teles (UFPE/CEEL)	3	4 e 6	Parceria	Maria Thereza Didier (UFPE/CEEL) Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL) Juliana de Melo Lima (UFPE/CEEL)
Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL)	3	6	Parceria	Juliana de Melo Lima (UFPE/CEEL) Rosinalda Teles (UFPE/CEEL)

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC e do acesso à Plataforma Lattes

A pesquisadora que mais produziu textos dos cadernos do ANO 2 foi Magna do Carmo Silva Cruz, também da Universidade Federal de Pernambuco. Nesse caso, produziu 7 textos, em parceria ou individual.

O Quadro 18, por sua vez, aborda informações da seção *Aprofundando o Tema* para o ANO 3.

QUADRO 18 – Textos e autores da seção *Aprofundando o Tema* do ANO 3, universidades e centros de pesquisas a que os autores se vinculam

ANO/UNIDADE TÍTULO DO TEXTO	AUTORES	UNIVERSIDADE/CENTRO DE PESQUISA
ANO 3 – UNIDADE 1 Texto 1: Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização Texto 2: Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental Texto 3: Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 3 – UNIDADE 2 Texto 4: Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico Texto 5: Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
		Continua

		Continuação
ANO 3 – UNIDADE 3 Texto 6: A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização Texto 7: O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 3 – UNIDADE 4 Texto 8: A criança que brinca, aprende?	Ester Calland de Sousa Rosa Margareth Brainer Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Texto 9: A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares Texto 10: Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 3 – UNIDADE 5 Texto 11: Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos	Leila Nascimento da Silva	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 12: Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos	Leila Nascimento da Silva Adriana M. P. da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho Francimar Martins Teixeira	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
Texto 13: Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades	Leila Nascimento da Silva Adriana M. P. da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho Lourival Pereira Pinto	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 3 – UNIDADE 6 Texto 14: Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento Texto 15: Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos Texto 16: Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL) Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
ANO 3 – UNIDADE 7 Texto 17: Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula Texto 18: Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos	Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S.B. Rios Leite	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)
ANO 3 – UNIDADE 8 Texto 19: Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL)

Texto 20: O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização		
---	--	--

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC e do acesso à Plataforma Lattes

Nos cadernos do ANO 3, também há predominância de pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco. No total das 20 produções, encontra-se a participação de 17 professores (Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Rosinalda Teles, Magna do Carmo Silva Cruz, Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S.B. Rios Leite, Andréa Tereza Brito Ferreira, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, Leila Nascimento da Silva, Adriana M. P. da Silva, Ana Beatriz Gomes Carvalho, Ester Calland de Sousa Rosa, Francimar Martins Teixeira, Juliana de Melo Lima, Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Lourival Pereira Pinto).

Nas Unidades 1, 4, 5 e 6 apareceram pesquisadores de outras universidades, como Ana Lúcia Guedes-Pinto, da Universidade Estadual de Campinas, Margareth Brainer, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Débora Anunciação Cunha, da Universidade do Estado da Bahia, e Adelma Barros-Mendes, da Universidade Federal do Amapá, dividindo a autoria com a Universidade Federal de Pernambuco. Posteriormente, no Quadro 23, mostraremos o total de autores dos cadernos, comparando o quantitativo da Universidade Federal de Pernambuco com outras universidades.

Seguindo a ordem que estabelecemos, o Quadro 19 traz os autores que mais produziram no caderno do ano 3.

QUADRO 19: Quantidade de participações de Professores/Pesquisadores que mais produziram textos para os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – ANO 3

Nome dos Professores/Pesquisadores	Quantidade de textos produzidos	Unidades para as quais escreveu textos	Modalidade de participação na escrita de textos	Nome dos parceiros na escrita dos textos
Ester Calland de Sousa Rosa (UFPE/CEEL)	3	4	Parceria	Margareth Brainer (UFRJ) Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (UFPE/CEEL) Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE/CEEL)

				Rosinalda Teles (UFPE/CEEL)
Leila Nascimento da Silva (UFPE/CEEL)	3	5	Parceria e individual	Adriana M. P. da Silva (UFPE/CEEL) Ana Beatriz Gomes Carvalho (UFPE/CEEL) Francimar Martins Teixeira (UFPE/CEEL) Lourival Pereira Pinto (UFPE/CEEL)
Rosinalda Teles (UFPE/CEEL)	5	4 e 6	Parceria	Andrea Tereza Brito Ferreira (UFPE/CEEL) Ester Calland de Sousa Rosa (UFPE/CEEL) Adelma Barros-Mendes (UNIFAP) Débora Anunciação Cunha (UNEB)
Adelma Barros-Mendes	3	6	Parceria	Débora Anunciação Cunha (UNEB) Rosinalda Teles (UFPE/CEEL)
Débora Anunciação Cunha	3	6	Parceria	Adelma Barros-Mendes (UNIFAP) Rosinalda Teles (UFPE/CEEL)
Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL)	5	1 e 2	Parceria	Ana Lúcia Guedes-Pinto (UNICAMP) Juliana de Melo Lima (UFPE/CEEL)
Ana Lúcia Guedes-Pinto (UNICAMP)	3	1	Parceria	Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL)

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC e do acesso à Plataforma Lattes

De acordo com os quadros 15, 17 e 19, verificamos que vários autores produziram mais de um texto para o mesmo caderno, e também produziram textos para a seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos de formação de todos os três anos. Constatamos que as autoras que mais escreveram textos para essa seção foram Telma Ferraz Leal, com quinze textos no total, em seguida Eliana Borges Correia de Albuquerque e Magna do Carmo Silva Cruz²¹, com onze textos escritos; todas da Universidade Federal de Pernambuco. O anexo (G) reúne os textos produzidos por essas três autoras, e constatamos que dizem respeito às áreas de atuação e linhas de pesquisas que desenvolvem.

²¹ Atualmente, Magna do Carmo Silva Cruz e Telma Ferraz Leal estão na coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Por meio do Quadro 20, podemos identificar que as autoras têm experiência com alfabetização, letramento, leitura, produção de textos, didática do ensino da língua portuguesa.

QUADRO 20 – Formação profissional, áreas de atuação e linhas de pesquisa das autoras que mais produziram textos para a seção *Aprofundando o Tema*

AUTORAS	VINCULAÇÃO INSTITUCIONAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ÁREAS DE ATUAÇÃO	LINHAS DE PESQUISA
Tema Ferraz Leal	CEEL/UFPE	Graduação em Psicologia pela UFPE; Mestrado e Doutorado em Psicologia Cognitiva pela UFPE	Prática pedagógica, produção de textos, leitura, alfabetização, oralidade, desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e propostas curriculares	Leitura e produção de textos; Didática do Ensino da Língua Portuguesa.
Eliana Borges Correia de Albuquerque	CEEL/UFPE	Graduação em Pedagogia pela UFPE; Mestrado em Psicologia Cognitiva pela UFPE; Doutorado em Educação pela UFMG e Pós-doutorado pela Université Paris 8 - Vincennes-Saint-Denis	Ensino-Aprendizagem, apropriação, leitura, professor, ensino	Ensino da língua; Psicologia cognitiva; Didática do ensino da língua portuguesa; Educação e linguagem.
Magna do Carmo Silva Cruz	CEEL/UFPE	Graduação em Pedagogia pela UFPE; Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPE.	Alfabetização, leitura e escrita, ciclos de alfabetização, letramento e avaliação.	Educação: a construção dos sujeitos nos significados narrativos; Didática da Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado a partir da Plataforma Lattes

No entanto, por intermédio do Quadro 20, evidenciamos que as autoras, embora qualificadas, não demonstram pesquisas sobre crianças e infâncias. Sendo assim, constatamos lacuna na produção desse material, uma vez que o viés é voltado para o ensino, quer seja da alfabetização, do letramento, da leitura, da produção de texto, direcionado para as crianças, em especial, nesse estudo, para as crianças de seis anos, do 1.º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, até criam Direitos de Aprendizagem para orientar o ensino, porém não se voltam para como, realmente, as crianças aprendem. Por isso, não basta orientar e refletir com o professor sobre o ensino, é preciso discutir sobre o aprender das crianças.

Mediante as informações analisadas, identificamos a expressiva participação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) na produção do material do PNAIC, que faz parte do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). De acordo com o sítio, o CEEL integra a rede de formação continuada de professores, sendo um núcleo de pesquisa e extensão criado, em 2004, para desenvolver “atividades voltadas para a melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares”:

O CEEL desenvolve pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa, atua na formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, além de participar de programas em avaliação e produção de material didático. Dedicase, ainda, a prestar assessoria a diversas secretarias de educação e a divulgar os trabalhos realizados por meio de publicações em livros, revistas, boletins e eventos científicos. O objetivo do CEEL é a formação continuada de professores de Língua Portuguesa de diferentes níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino da língua materna. A importância social desse Centro consiste assim em integrar as suas ações através de projetos direcionados não apenas a professores de Língua Portuguesa, como também a gestores em educação e às secretarias de educação.

(Disponível em <<http://www.portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>>)

Evidenciamos, portanto, a predominância dos professores da Universidade Federal de Pernambuco na produção do material escrito para o PNAIC, tendo em vista o quantitativo de autores expressos na Tabela 1, que apresenta o quantitativo de autores de textos da seção *Aprofundando o Tema*, a instituição de origem, bem como a produção dos textos constantes dos cadernos dos anos 1, 2 e 3.

TABELA 1 – Quantidade de textos, autores e vínculo institucional da seção Aprofundando o Tema dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC

UNIVERSIDADES	QUANTIDADE DE AUTORES	QUANTIDADE DE TEXTOS PRODUZIDOS ANO 1	QUANTIDADE DE TEXTOS PRODUZIDOS ANO 2	QUANTIDADE DE TEXTOS PRODUZIDOS ANO 3	TOTAL DE TEXTOS PRODUZIDOS
UFPE	23	19	20	20	59
UFJF	4	1	-	-	1
UFRJ	1	2	-	1	3
UEPG	1	2	-	-	2
UFERSA	1	-	2	-	2
UNESP	1	-	2	-	2
UNICAMP	1	-	-	3	3
UNEB	1	-	-	3	3
UNIFAP	1	-	-	3	3
TOTAIS	34	24	24	30	78

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC e do acesso à Plataforma Lattes

Observando a tabela acima, é necessário esclarecer dois aspectos. Primeiro: dos 60 textos produzidos (conforme os quadros 14, 16 e 18), **apenas um** não teve a participação da Universidade Federal de Pernambuco, uma vez que foi elaborado exclusivamente por professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, no caderno do ano 1. Segundo: dos 60 textos, 18 foram produzidos em parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco e outras universidades. Nesse sentido, os textos que aparecem ligados às seguintes universidades: **UFRJ, UFRJ, UFERSA, UNESP, UNICAMP, UNEB e UNIFAP** foram computados duas vezes para representar tais universidades, visto que já estavam representados nos números da **UFPE**. Isso significa que 41 textos foram produzidos exclusivamente pela **UFPE**, o que confere 68,3% de participação na produção do material.

Constatamos que a produção do material para o PNAIC envolveu 34 autores, 9 universidades, 60 textos, dentre eles, 20 para o caderno ANO 1, 20 para o caderno ANO 2 e 20 para o caderno ANO 3. Grande maioria de autores é proveniente do CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco: 23 autores, de um total geral de 34, produziram 59 textos, de um total de 60; ou seja, elaboraram 98,3% dos textos para a seção *Aprofundando o Tema*.

Nesse sentido, é fundamental considerar que os autores e o CEEL instituíram conceitos teóricos que subsidiaram a formação continuada, comum, em todo o país. Entretanto, podemos indagar: por que a produção de material para o PNAIC se concentrou no CEEL? Seria o CEEL

o único grupo de estudos sobre a alfabetização existente no Brasil? Como entender a participação minoritária das outras universidades nesse processo? Em que medida, esse tipo de centralização de produção de material e orientação para o PNAIC incorpora a diversidade de referências e de práticas que caracterizam o universo educacional brasileiro?

Analisando o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2006d), identificamos que foi criada pelo MEC em 2004, para contribuir com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento profissional do professor, articulando a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores. “A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada” (BRASIL, 2006b, p.9). A função dos Centros de Pesquisas vinculados a uma universidade

[...] é desenvolver pesquisas, articular-se com outras Universidades e com as Secretarias de Educação, produzir materiais didáticos para cursos de formação semipresenciais, preparar/orientar o coordenador de atividades de cada Secretaria. Cada Centro tem um coordenador que organiza os trabalhos com uma equipe de professores e colaboradores e é gerido por um Comitê Gestor (BRASIL, 2006d, p. 32).

Em linhas gerais, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é coordenada pela Secretaria de Educação Básica do MEC, que estabeleceu convênios com universidades públicas para desenvolver programas de formação continuada por áreas específicas do conhecimento (MARTINS, 2010). As universidades criam programas por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que, por intermédio de respostas aos editais, concorrem à participação, apresentando propostas de formação continuada, na modalidade de cursos a distância e semipresenciais, que são avaliadas e aprovadas pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC).

A efetivação dos programas é de responsabilidade dos centros de pesquisas, por meio da articulação com os sistemas municipais e estaduais de educação e Distrito Federal. O monitoramento dos programas de formação em cada centro é feito “por um Comitê Gestor constituído por três membros: o coordenador do Centro, um representante da Universidade indicado pelo Reitor e um representante da SEB/ MEC”. (BRASIL, 2006d, p. 29).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica estabeleceu cinco áreas prioritárias de formação continuada de professores, a saber: 1 – Alfabetização e linguagem; 2 – Educação Matemática e Científica; 3 – Ensino de Ciências Humanas e Sociais; 4 – Artes e Educação Física; 5 – Gestão e Avaliação da Educação.

No Quadro 21, a seguir, podemos conferir a distribuição das universidades e centros de pesquisa que integram a área da Alfabetização e Linguagem da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, de 2004 até o presente momento.

QUADRO 21 – Centros brasileiros de pesquisas com temáticas relativas à alfabetização e linguagem e formação docente

ÁREA DE FORMAÇÃO	UNIVERSIDADE	CENTRO DE PESQUISA
Alfabetização e Linguagem	1 – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL)
	2 – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)
	3 – Universidade Federal de Ponta Grossa (UFGP)	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino. (CEFORTEC)
	4 – Universidade de Brasília (UnB)	Centro de Formação Continuada de Professores (CFORM)
	5 – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL)

Fonte: Elaborado a partir do estudo do documento “Orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Catálogo 2006”. (BRASIL, 2006d).

Ressaltamos que não encontramos, explicitamente, em nossos estudos, os motivos pelos quais a UFPE e o CEEL foram as instituições que conduziram a produção dos cadernos em Alfabetização em Língua Portuguesa do PNAIC, tendo em vista a existência de outros centros que abordam a temática da Alfabetização e Linguagem.

Por meio das informações anteriormente apresentadas, interrogamo-nos sobre a prevalência da UFPE e do CEEL na produção dos cadernos de formação do PNAIC. Os pesquisadores oriundos de outras universidades, que aparecem na autoria dos textos, teriam sido convidados pelo CEEL? Como se estabeleceu essa parceria? Por que algumas universidades e alguns centros de pesquisas não foram requeridos? Seriam as concepções teóricas defendidas no material do PNAIC os critérios para a escolha dos autores dos cadernos de formação do PNAIC?

O estudo realizado por Souza (2014) sobre a formação continuada do professor alfabetizador, nos cadernos do PNAIC, apresentou análise crítica a respeito dos cadernos, e constatou a expressiva participação do CEEL/UFPE e a ausência dos demais centros de pesquisas e universidades. Souza interroga, em sua investigação: “Estas perspectivas teóricas estavam entre os critérios para a escolha dos autores dos cadernos de formação deste Pacto? As demais universidades do país terão sido convidadas a participar das discussões sobre a

idealização do Pacto (ou da escrita dos textos que compõem os cadernos desta formação) antes de o PNAIC ser instituído?” No decorrer de sua pesquisa, revelou intencionalidades que, também, suspeitamos, mas ainda não podemos comprovar:

O MEC, que instituiu o PNAIC, tem uma gênese e está ligado a uma história mais ampla, pertence a uma continuidade (sem determinismo) de posições e atividades humanas anteriores e, ao mesmo tempo, provoca continuidade da história. Cabe ressaltar que a fundação do PNAIC não foi literalmente de responsabilidade do MEC (a este órgão colocou-se a competência de generalização e legitimidade jurídica do compromisso referente à alfabetização). Grupos de pessoas com intencionalidades específicas e com apoio e interesses políticos fazem parte da pré-história do ato de “instituir”; no entanto, o levantamento dessa historicidade ainda não é possível, pois não há registros oficiais que tratem do assunto e somente uma pesquisa voltada ao propósito de desvelar a origem do PNAIC e seus nexos com outros complexos sociais, poderia expor esse desenvolvimento. (SOUZA, 2014, p. 112-113).

Se compararmos a produção dos cadernos do PNAIC ao Pró-Letramento, perceberemos que, no Programa Pró-Letramento (Quadro 4), houve a participação de todas as universidades e todos os centros de pesquisa envolvidos com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o que evidencia participação mais representativa.

Consideramos fundamental o diálogo entre as diversas concepções, teorias e práticas, não no sentido de refutar ou suprimir ideias. Pelo contrário, para oferecer reais possibilidades de interação e trocas de experiências, buscando compreender e enfrentar os desafios da alfabetização no Brasil, no que tange ao aprendizado da leitura e da escrita.

Nesse sentido, é notável que os princípios contidos nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa conduziram a formação dos professores alfabetizadores em âmbito nacional. Contudo, está claro que a produção do material de base do PNAIC não expressa a diversidade nacional de referências e experiências em alfabetização.

2.3 – Apresentação dos temas e conteúdos dos Cadernos de Formação em Alfabetização em Língua Portuguesa do ANO 1

Os cadernos de formação do programa PNAIC, na área de Alfabetização em Língua Portuguesa, distribuídos aos professores da rede pública estadual e municipal, como material didático para instrumentalizar a formação continuada desses professores, abordaram temas e conteúdos específicos considerados fundamentais pelos autores – professores pesquisadores de

universidades públicas – para que a formação de professores pudesse atingir o objetivo de alfabetizar crianças, até os oito anos de idade.

Por meio desse material, o MEC preconizou buscar caminho para minimizar as dificuldades encontradas por professores alfabetizadores, auxiliando-os em suas práticas, por meio do fornecimento de informações, relatos de experiência, projetos pedagógicos, sequências didáticas, sugestões de livros literários, jogos, dentre outros.

Analisando os 8 cadernos de formação, referentes ao 1.º ano do ensino fundamental, tentamos descrever como os temas e os conteúdos foram apresentados para que, no próximo capítulo, possamos investigar, a partir de eixos próprios de análise, como os conteúdos produzidos para o material do PNAIC conceberam as crianças no 1.º ano, e o processo de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita.

A seguir, no Quadro 22, apresentamos o resumo dos cadernos do ANO 1, em Alfabetização em Língua Portuguesa, destacando-se os temas, objetivos da unidade e os conteúdos a partir das seções: *Aprofundando o Tema e Compartilhando*.

QUADRO 22 – Temas, objetivos e conteúdos a partir das seções: *Aprofundando o Tema e Compartilhando* dos cadernos de formação do ANO 1 do PNAIC

CADERNOS: ANO/UNIDADE TEMAS	OBJETIVOS DA UNIDADE	SEÇÃO APROFUNDANDO O TEMA TÍTULO DOS TEXTOS/ CONTEÚDOS	SEÇÃO COMPARTILHANDO TÍTULO DOS TEXTOS/CONTEÚDOS
Caderno: Ano 1/ Unidade 1 <i>Currículo na alfabetização: concepções e princípios</i>	<ul style="list-style-type: none"> - entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; - aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização; - compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; - construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização. 	Texto: Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais Texto: Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização Texto: Avaliação no ciclo de alfabetização	Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma
			Continua

			Continuação
<p>Caderno: Ano 1/ Unidade 2</p> <p><i>Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; - planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; - criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; - compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. 	<p>Texto: Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa</p> <p>Texto: As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador</p>	<p>Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização</p> <p>Materiais didáticos no ciclo de alfabetização.</p>
<p>Caderno: Ano 1/ Unidade 3</p> <p><i>A aprendizagem do sistema de escrita alfabética</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; - analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; - entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; - analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados. 	<p>Texto: A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?</p> <p>Texto: O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?</p>	<p>Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula</p> <p>O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares</p>
			Continua

			Continuação
<p>Caderno: Ano 1/ Unidade 4</p> <p><i>Ludicidade na sala de aula</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; - compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; - compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. 	<p>Texto: Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças</p> <p>Texto: Que brincadeira é essa? E a alfabetização?</p> <p>Texto: Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?</p>	<p>Direitos de aprendizagem de matemática</p> <p>Jogando na sala de aula: relato de uma experiência</p> <p>Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula</p> <p>Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias</p>
<p>Caderno: Ano 1/ Unidade 5</p> <p><i>Os diferentes textos em salas de alfabetização</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; - analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados. 	<p>Texto: Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando</p> <p>Texto: Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula</p> <p>Texto: Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento</p>	<p>Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências</p> <p>Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia</p> <p>Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais</p>
			Continua

			Continuação
<p>Caderno: Ano 1/ Unidade 6</p> <p><i>Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; - aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; - analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados; - compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização. 	<p>Texto: Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento</p> <p>Texto: Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos</p> <p>Texto: Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas</p>	<p>Projeto Didático: Os nomes e perfis dos animais de estimação</p> <p>Sequência Didática: conhecendo Aves</p>
<p>Caderno: Ano 1/ Unidade 7</p> <p><i>Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; - criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; - compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; - planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; - analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, 	<p>Texto: Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes</p> <p>Texto: Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente</p>	<p>Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte</p> <p>Dia Internacional da Mulher</p> <p>Poemas em sala de aula</p> <p>Obras Complementares: cada livro, uma viagem</p> <p>Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização</p> <p>Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas</p>
Continua			

Conclusão			
	<p>contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;</p> <p>- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; - conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.</p>		
<p>Caderno: Ano 1/ Unidade 8</p> <p><i>Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem</i></p>	<p>- planejar o ensino na alfabetização;</p> <p>- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;</p> <p>- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.</p>	<p>Texto: Ciclo de alfabetização e progressão escolar</p> <p>Texto: Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros</p>	<p>Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens</p> <p>Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?</p> <p>Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?</p> <p>Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática</p> <p>Sugestão de roteiro para avaliação do curso</p>

Fonte: Elaborado a partir da citação, na íntegra, dos objetivos e das seções Aprofundando o Tema e Compartilhando dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do ANO 1 do curso de formação do PNAIC

Na unidade 1, do caderno Ano 1, intitulada *Currículo na alfabetização: concepções e princípios*, são apresentadas as várias concepções que estruturam a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC. Esse caderno faz uma espécie de diagnóstico da situação do ensino, no que se refere à história de diferentes concepções e métodos de alfabetização e avaliação no Brasil, tendo em vista que:

As mudanças relativas às práticas de alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se relacionam a mudanças curriculares se tomarmos a definição de currículo como apontado por Moreira e Silva (1994), não como um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, nessa perspectiva, à criação, recriação, contestação e transgressão. (BRASIL, 2012a, p. 6-7).

A autora Eliana Borges Correia de Albuquerque reflete sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização, baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Propõe reflexões pedagógicas com fundamento na perspectiva da Educação Inclusiva em todos os assuntos educacionais abordados, como currículo, alfabetização, avaliação, planejamento, organização do trabalho pedagógico, heterogeneidade, jogos, dentre outros, para uma escola democrática, e educação de qualidade.

Nesse modelo de educação, está a defesa da heterogeneidade, isto é, do educar na diversidade, do currículo multicultural, do alfabetizar letrando e dos direitos de aprendizagens. Além disso, outro apontamento central destacado nesse caderno é que, “para garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas.” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Na unidade 2, do caderno Ano 1, intitulada *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*, são discutidas questões sobre a importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção de rotinas no processo de alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. São apresentados os quatro eixos estruturantes do ensino da língua portuguesa, para o planejamento escolar: (1) Leitura; (2) Produção de textos; (3) Oralidade; (4) Análise linguística – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Destaca-se a importância da elaboração do planejamento anual para orientar a organização dos planejamentos diários, semanais, mensais. Aponta-se que as rotinas escolares que privilegiam o trabalho da alfabetização com os diferentes eixos da língua, a partir de planejamento alicerçado na realidade de cada aluno e escola, pode “favorecer a construção e a realização de atividades que ajudam a promover a autonomia e a criatividade dos alunos no mundo da leitura e escrita” (BRASIL, 2012b, p. 27).

Na unidade 3, do caderno Ano 1, intitulada *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*, são apresentados vários conceitos fundamentais sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), que subsidiam o processo de formação continuada de professores do PNAIC. Traz o porquê de o sistema alfabético ser um sistema notacional, e, não, um código,

numa visão construtivista, com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente.

Para aprender como o SEA funciona, a criança tem que desvendar duas questões fundamentais: 1- O que as letras notam (isto é, registram) 2- Como as letras criam notações (ou palavras escritas). Apresenta o percurso evolutivo das crianças para compreender o Sistema de Escrita Alfabética, com base na teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual os aprendizes passam por quatro períodos, em que têm diferentes hipóteses ou explicações sobre como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Os autores Artur Gomes de Moraes e Tânia Maria S.B. Rios Leite enfatizam o papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA, tendo em vista que essa capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras contribui para a criança avançar em direção a uma hipótese alfabética.

A unidade 4, do caderno Ano 1, intitulada *Ludicidade na sala de aula*, discute e reflete sobre a ludicidade, a partir do tema brincadeiras na alfabetização. Afirma-se que todas as crianças têm o direito de ser cuidadas, de brincar e de aprender. Nesse sentido, defendem que a brincadeira possibilita vários ganhos no desenvolvimento e na aprendizagem de qualquer criança. Dentre esses ganhos, indicam as contribuições para os aspectos físico, cognitivo e social.

As autoras Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante consideram, que, do ponto de vista didático, “as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas. [...] Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares.” (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002 apud BRASIL, 2012d, p. 7).

As autoras assinalam a importância dos jogos, voltados para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, e de brincadeiras tradicionais, voltadas para o ensino da matemática, por exemplo. A partir da definição de lúdico que os autores estabelecem, o significado apresentado não se restringe apenas aos jogos e às brincadeiras, mas também a várias situações de ensino, diferentes tipos de atividades, em que haja prazer e sensação de plenitude. “Sendo assim, parte dos conteúdos curriculares pode ser ensinada por meio de atividades predominantemente lúdicas, que podem ser aplicadas como desafios cognitivos, com o objetivo de promover avanços no seu desenvolvimento” (BRASIL, 2012d, p. 22).

A unidade 5, do caderno Ano 1, intitulada *Os diferentes textos em salas de alfabetização*, apresenta reflexões sobre a articulação do trabalho com diferentes textos, com os eixos de ensino da Língua Portuguesa e com o processo de alfabetização, tendo como base uma abordagem sociointeracionista. Apontam que, por meio do alfabetizar letrando, os diferentes textos podem integrar o trabalho com os diversos componentes curriculares.

A proposta, retratada nessa unidade, sublinha que “um trabalho efetivo implica, portanto, na realização em sala de aula de atividades, as mais variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística).” (BRASIL, 2012e, p.9). São apresentadas experiências sobre o trabalho com a diversidade textual em sala, envolvendo diversos componentes curriculares, e demonstrando como tal trabalho caminha na perspectiva do alfabetizar letrando.

Na unidade 6, do caderno Ano 1, intitulada *Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequências didáticas*, apresentam-se os modos de organização do trabalho pedagógico, por meio de projetos didáticos e de sequências didáticas, integrando as diferentes áreas do conhecimento. As reflexões, nessa unidade, buscam uma articulação, integração entre as diversas áreas do conhecimento com uma rotina pedagógica que contemple os diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa. “Pensar temas e conteúdos, definir metodologias relacionadas às diversas áreas do conhecimento, articulando-as e pondo em destaque o papel dos diversos eixos da língua [...], numa perspectiva de letramento, constituem-se, então, num grande desafio ao professor.” (BRASIL, 2012f, p. 10).

Ressaltam a necessidade de se construir propostas pedagógicas coerentes com as especificidades da criança de seis anos e dos anos subsequentes, promovendo a alfabetização e o letramento, além de aprendizagens ligadas às demais áreas do conhecimento, tendo em vista a implantação do ensino fundamental de nove anos e as orientações do documento: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”.

Nesse sentido, apresentam-se duas modalidades de planejamento para auxiliar o professor do 1.º ano no atendimento às necessidades das crianças de seis anos de idade: **os projetos didáticos**, caracterizados por aprofundar “conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas. [...] (permitem) às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas” (BRASIL, 2012f, p. 14, acréscimos nossos); e as **sequências didáticas**, que exemplificam como “um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de

aprendizagem. [...] a ordem do plano geral é centrado no professor, ou seja, é ele quem monitora o processo todo” (BRASIL, 2012f, p. 27-28). Como exemplo, apresenta-se o relato das experiências sobre um projeto didático: “Os nomes e perfis de animais de estimação” e sobre a sequência didática: “Conhecendo Aves”.

A unidade 7, do caderno Ano 1, intitulada *Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais*, apresenta aspectos da heterogeneidade de conhecimentos das crianças no processo de alfabetização, revelando diferentes percursos de vida. São apresentadas, no decorrer do texto, pesquisas que refletem sobre o tema da heterogeneidade em sala de aula, a partir de práticas de professoras alfabetizadoras. Coutinho-Monnier (2009) desenvolveu um estudo com o objetivo de investigar as práticas de ensino de professoras alfabetizadoras que apresentavam rotinas diferenciadas em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Em uma pesquisa sobre o ensino da leitura na alfabetização, Goigoux (2002) investigou a prática de uma professora. Albuquerque e Cruz (2009), também realizando pesquisa sobre prática docente, analisaram a relação entre a prática de alfabetização de uma professora que lecionava no 1.º ano do ensino fundamental e a aprendizagem dos alunos de seis anos, no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, considerando a heterogeneidade da turma. Essas pesquisas mostram práticas de ensino de professoras alfabetizadoras que revelam como se pode atuar com as diferenças de aprendizagem em sala de aula, garantindo os direitos de aprendizagem a todos. Destacam duas razões para que a diversificação de atividades seja realizada: “(1) o aprendiz precisa refletir sobre os diversos conhecimentos que compõem o objeto de ensino; (2) em uma mesma turma, as crianças têm necessidades diferentes” (BRASIL, 2012g, p. 8).

Nesse sentido, apresentam exemplos de como agrupar os alunos, de modo a atender os que estejam com dificuldades em seu processo de alfabetização, uma vez que “a heterogeneidade é um fenômeno intrínseco ao fenômeno educativo [...] o princípio é o de garantir os direitos de aprendizagem a todos” (BRASIL, 2012g, p. 14). A proposta apresentada nesse caderno, ainda destaca que, para propiciar aprendizagens a todos por meio de diferentes tipos de atividades, “o docente precisa conhecer bem o objeto de ensino, saber o que seus alunos sabem ou não sabem sobre esse objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir diferentes conhecimentos sobre ele” (BRASIL, 2012g, p. 9).

Na unidade 8, do caderno Ano 1, intitulada *Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem*, são discutidas questões sobre o ciclo de alfabetização e progressão escolar, bem como sobre a importância dos registros nos processos de avaliação e organização do trabalho docente. Para tanto, princípios foram retomados, por exemplo, a inclusão de todos

os estudantes no processo educativo, a promoção de um ensino problematizador, os direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos, e para tal o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam à heterogeneidade da turma.

A autora Telma Ferraz Leal defende que é preciso repensar os modos de organização escolar, para “que o trabalho com a linguagem constitua-se como eixo que integre os diferentes componentes curriculares, contribuindo para a compreensão da sociedade e para o fortalecimento das identidades.” (BRASIL, 2012h, p.8). Nesse sentido, defende o regime de ciclos (bloco de três anos – ciclo de alfabetização), por entender que essa estrutura oferece possibilidades de repensar os tempos e espaços escolares, primando por um ensino mais problematizador ao abordar os conhecimentos, e “porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação e para engajarem-se na cultura escolar.” (BRASIL, 2012h). Destaca-se que o ciclo de alfabetização, ao abordar os direitos de aprendizagem (disponibilizados na unidade 1), como possibilidades de progressão do ensino, favorece a progressão das aprendizagens.

Nessa perspectiva, para que os professores favoreçam novas aprendizagens e a consolidação das aprendizagens realizadas ou iniciadas, precisam

ter clareza sobre quais são os direitos de aprendizagem das crianças, considerando suas vivências na escola e fora dela. Tendo consciência sobre quais são esses direitos, o docente precisa, por meio da avaliação, distinguir entre quais já foram garantidos, quais estão em processo e quais ainda não foram contemplados. Desse modo, ao pensarmos o currículo no ensino da língua materna, precisamos considerar, em relação à linguagem, o que precisa ser ensinado, considerando as práticas de linguagem das quais os aprendizes participam e as que podem participar, os saberes e habilidades já construídos e os que precisam ser apropriados. (BRASIL, 2012h, p. 10).

Nessa unidade, foram sistematizadas reflexões sobre a progressão escolar no ciclo de alfabetização, na perspectiva da não reprovação, mas com ações concretas que promovam condições para avanços na aprendizagem das crianças. Outro ponto abordado refere-se à organização do planejamento de ensino, com foco na dimensão formativa e organizativa do trabalho docente. A avaliação é encarada como um instrumento para redimensionamento da prática. A avaliação, portanto, é vista como forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo.

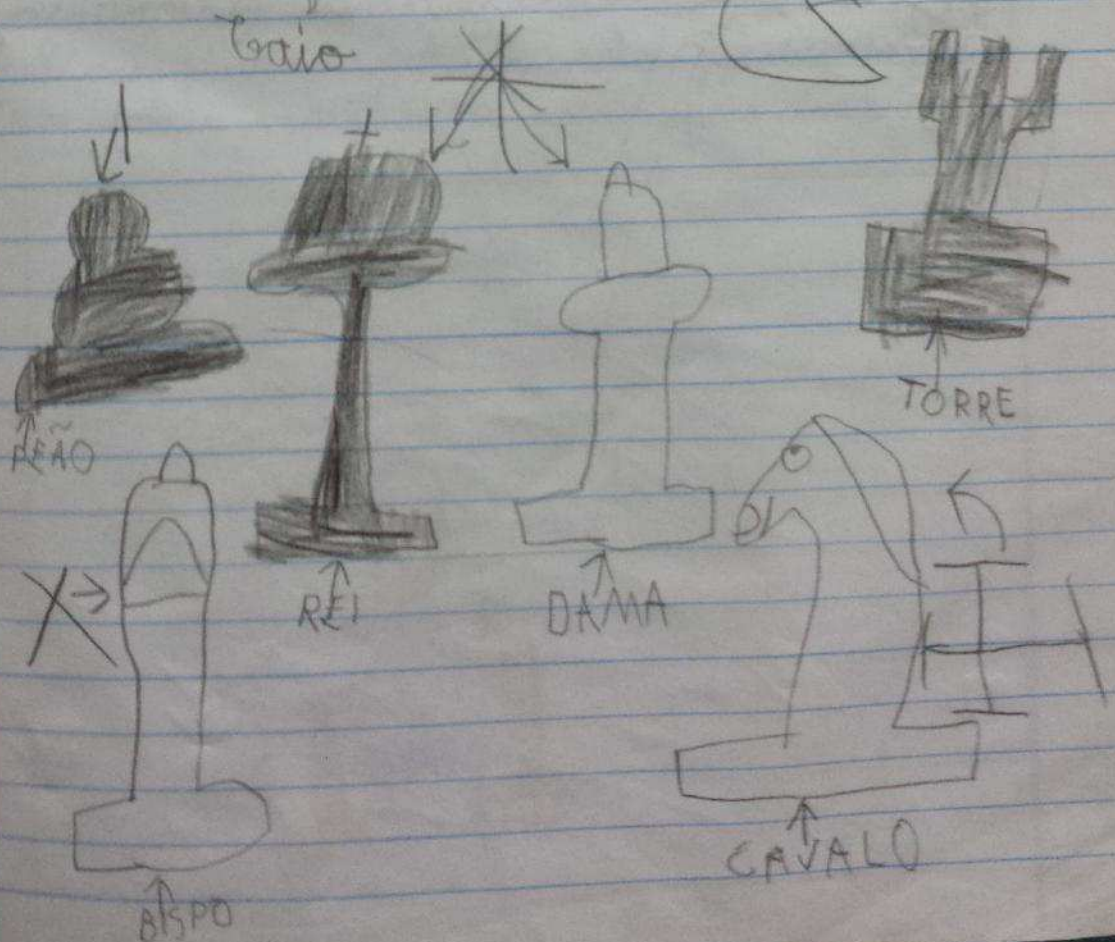
Telma Ferraz Leal sugere a criação de boas situações de avaliação e boas estratégias de registro, exemplificando “os quadros de acompanhamento da aprendizagem”, e apresenta

outras formas de registro, como o portfólio, o diário de classe ampliado, o caderno de registro dos alunos (com uma página para cada estudante, em que são registradas informações sobre as aprendizagens realizadas, dentre outras).

O estudo das iniciativas, dos apontamentos teóricos e práticos, das discussões incorporadas nos cadernos de formação nos permitiram compreender qual concepção o PNAIC expressa, ou seja, qual é sua proposta de formação, de criança, de infância, de leitura e de escrita, de ensino e de aprendizagem, uma vez que esses cadernos se destinam à formação continuada do professor alfabetizador. Sendo assim, é de extrema importância refletir sobre as ações norteadoras para a linguagem oral e escrita no 1.º ano, o espaço-tempo de aprender, além de identificar e analisar os direitos de aprendizagem em língua portuguesa para os anos iniciais, tendo como foco o 1.º ano e suas inter-relações com o tempo da infância.

No entanto, nosso trabalho não se limitou a apresentar as considerações dos documentos oficiais no âmbito do PNAIC. A compreensão da realidade somente foi possível por meio de análise de contexto social mais amplo, em que se produziu e em que se divulga tal Programa, tendo em vista o caráter dialético das relações sociais, bem como os conceitos presentes nos documentos que o compõem. Com essa intenção, o próximo capítulo foi elaborado.

Uruelândia, 26 de setembro de 2017
 Hoje é segunda-feira e eu deveria con-
 tar sobre o que eu fiz na sexta dia 23.
 Acontece, que eu me lembro apenas
 da aula de arte. confesso que esta sú-
 bita perda de memória aconteceu no
 exato momento em que minha
 mãe pediu para que eu parasse
 de brincar e fosse escrever este texto.
 Como eu estava no quintal
 brincando de giz com os cachorros
 desenhando peças de xadrez é esse
 desenho que eu vou fazer.



CAPÍTULO 3: OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA NO PNAIC E AS CRIANÇAS: INTERFERÊNCIAS E AUSÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA O 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

De quem é o olhar
que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
quem continua vendo
enquanto estou pensando?

Fernando Pessoa

Com o objetivo de analisar como o PNAIC, por meio dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, projeta a criança e o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita no 1.º ano do ensino fundamental, o presente capítulo apresenta análises empreendidas, a partir dos cadernos de formação do PNAIC, buscando estabelecer diálogo, reflexão crítica, entre as informações apresentadas e nossas concepções.

Para a organização dos grupos temáticos de interesse que compõem nossa análise, as informações foram apreendidas com base em leituras e no estudo das fontes primárias, que se referem aos 8 Cadernos de Formação do PNAIC, especialmente as Unidades 1, 2 e 4 do Ano 1, por considerarmos que trazem aspectos diretamente relacionados ao objetivo da presente pesquisa. Os dados organizados neste capítulo foram coletados prioritariamente da seção “Aprofundando o tema”, com exceção da Unidade 1, em que recorreremos também à seção “Compartilhando”, tendo em vista que, nessa seção, encontramos dado indispensável para a composição do *corpus* de análise.

Para apresentar as informações que tratam das concepções defendidas nos Cadernos 1, 2 e 4, recorreremos às citações, diretas e indiretas, dos textos, encadeando diálogos e reflexões. No decorrer das análises, apresentamos fragmentos de autores citados nos textos dos Cadernos, visto que essas referências endossam os princípios e as concepções defendidos pelo PNAIC.

Ao tecermos reflexões sobre a composição dos grupos temáticos de interesse que nos permitiriam problematizar nossas interrogações, percebemos que, a partir das oito unidades do Ano 1, dos Cadernos de formação, poderíamos ter criado diversas ações estruturantes ou eixos de análise.

Dessa forma, optamos por constituir nossos quatro grupos de interesse, partindo da organização dos dados do recorte realizado, por entendermos que essas ações estruturantes para

a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ano, orientadas pelo PNAIC e destinadas aos professores, são fundamentais para tentarmos nelas identificar as concepções de criança, docência e leitura e escrita, pois são balizadas pelos pressupostos teóricos que estruturam a investigação, e orientadas pelos objetivos a serem problematizados.

Os questionamentos desta investigação (De que forma o PNAIC estabelece ações para a linguagem oral e escrita no 1.º ano do ensino fundamental por meio de seus cadernos? Quais são e o que significam os direitos de aprendizagem que o PNAIC sugere para os anos iniciais? Quais os impactos do PNAIC, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita para o tempo da infância, especialmente para as crianças do 1.º ano? Qual é a imagem de criança que emerge desses documentos, cadernos e demais orientações do PNAIC?) conduziram nosso olhar para os Cadernos, desencadeando os grupos temáticos de interesse.

No primeiro - **Leitura e escrita: caracterização dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa para o 1.º ano do Ensino Fundamental**, organizamos, caracterizamos e refletimos sobre os Direitos de Aprendizagem que conduziram os cinco eixos de trabalho com a língua portuguesa, os processos de ensino e os tempos de aprendizagem da leitura e escrita.

No segundo, nomeado **Rotinas da escola/sala de aula/ criança: o espaço-tempo de aprender**, foi possível identificar, no material do PNAIC, como se deu a organização do cotidiano escolar nas turmas de 1.º ano do ensino fundamental, e compreender como a organização do espaço-tempo de aprender, nessa proposta, concebeu a criança e suas singularidades.

O terceiro, intitulado **O brincar como atividade inerente à infância**, estruturou-se com o objetivo de compreender de que maneira o PNAIC explicita, em sua proposta, a importância do brincar, isto é, como situa o brincar na vida das crianças e de que modo se apresenta para a prática do professor.

Em nosso último grupo temático, **As inter-relações entre a aprendizagem da leitura e escrita e o tempo da infância: um olhar para a criança na formação do PNAIC**, realizamos análise, a partir da conexão entre os três grupos temáticos anteriores, buscando problematizar como as concepções de criança foram produzidas nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, nos Cadernos em Alfabetização da língua portuguesa do PNAIC, e como tais aspectos podem influenciar no tempo da infância.

Após os esclarecimentos e os apontamentos iniciais do capítulo, apresentaremos nossas análises, conforme os grupos temáticos de interesse apresentados.

3.1. Leitura e escrita: caracterização dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa para o 1.º ano do ensino fundamental

Buscando compreender como o PNAIC orienta o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, e como a criança é vista nesse processo, identificamos que este Programa sinalizou e se fundamentou, dentre outros conceitos, no “direito(s) de aprendizagem” das crianças, no cotidiano escolar. Os direitos de aprendizagem apareceram relacionados com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes, contemplados no ciclo da alfabetização.

No presente trabalho, colocamos nosso olhar e nos detivemos, em nossas análises, nas aprendizagens do componente curricular da Língua Portuguesa, a partir dos cinco eixos apresentados pelo PNAIC: 1- leitura; 2- produção de textos escritos; 3- oralidade; 4- análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; 5- análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

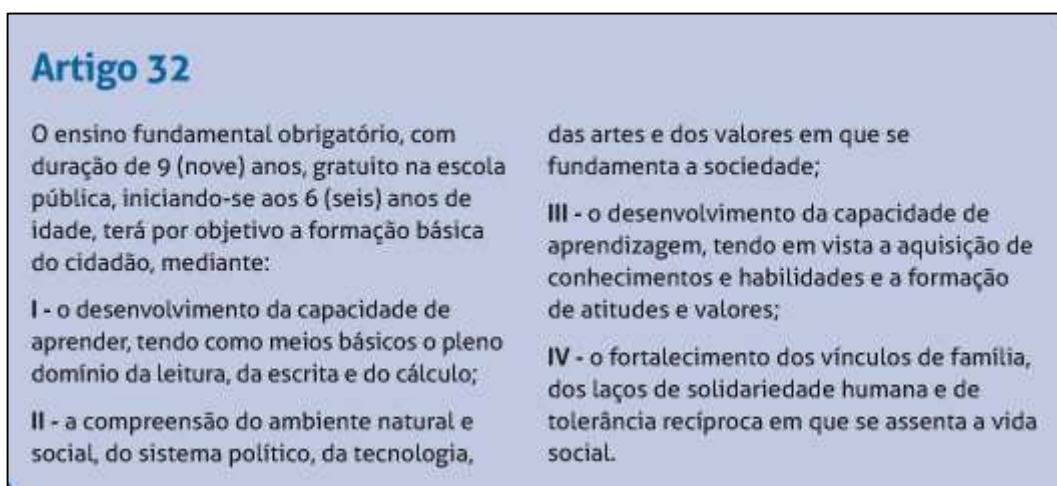
Para cada um desses eixos, os Cadernos do PNAIC apresentaram quadros de direitos de aprendizagem que delimitam conhecimentos, capacidades e atitudes a serem desenvolvidos com as crianças no decorrer do 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino fundamental, de modo a introduzir, aprofundar e consolidar os conteúdos, que contemplariam o que se espera que o professor ensine para que o estudante aprenda. Cada eixo estabelece ainda o que as crianças têm como direito de aprender, de modo geral e específico, em cada ano do ciclo de alfabetização. Diante disso, afirma-se que “para garantir que todas as crianças aprendam a ler e a escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas” (BRASIL, 2012a, p.05). Precisamos compreender o que tais direitos e ações preconizadas significam, pois poderão impactar, significativamente, no tempo e na compreensão das infâncias, especialmente para as crianças do 1.º ano.

Ao apresentar os direitos de aprendizagem em língua Portuguesa, o PNAIC recorreu ao direito à Educação Básica que é garantido a todos os brasileiros, segundo prevê a LDB – Lei n.º 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22 da LDB).

O PNAIC apropriou-se do artigo 32 da LDB – Lei n.º 9.394/96 – para reafirmar que o objetivo do ensino fundamental é “a formação básica do cidadão”. Ainda segundo a LDB, essa formação dar-se-á a partir de 4 princípios, dentre os quais, apresenta-se como primeiro, a

capacidade de aprender, que se desenvolveria a partir de “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Da forma como a questão é apresentada no PNAIC, parece que o aprendizado da leitura, da escrita e dos cálculos são prioritários, de maneira que ofusca a garantia dos outros três princípios. Porém, entendemos que o artigo 32 prevê como fundamentais à cidadania todos os quatro incisos apresentados, tal como veremos abaixo:

FIGURA 10 – Artigo 32 da LDB n.º 9.394/96



Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 30)

A partir do Artigo 32, desdobram-se reflexões e considerações. Consideramos que o direito de aprender implica não apenas em aprender a leitura, a escrita e os cálculos, mas também requer criar condições de acesso a outros conhecimentos mencionados nesse mesmo artigo, por exemplo: artes e tecnologia, as práticas que fundamentam a aprendizagem de valores e atitudes cidadãs (aquelas, regida por normas, que nos permitem viver em grupo na cidade, tendo em vista a consecução da democracia, por exemplo, as vivências políticas expressas nas diferenças, no diálogo, na construção de acordos e consensos, nas leis, na convivência nas famílias, dentre outras). Embora concordamos que a leitura e a escrita sejam realmente muito importantes para a formação do cidadão, verificamos a ênfase nesses processos, ao ponto de descaracterizar os outros princípios.

Para atender às exigências da LDB – Lei n.º 9.394/96 – e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, delimitou-se os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas, subjacentes ao direito de aprender, em cada componente curricular. O PNAIC sugere que “alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento do debate” (BRASIL, 2012a, p. 31), com os professores e as escolas.

De onde vêm os direitos? Em nossos estudos, não encontramos a origem do conceito “direitos de aprendizagem”. Compreendemos que estão relacionados aos componentes curriculares do ciclo de alfabetização, isto é, as aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. No entanto, embora os textos que tratam dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização tenham como fundamento principal o artigo 32 da Lei n.º 9.394, não está claro se os “direitos de aprendizagem”, realmente podem ser utilizados como sinônimo dos conteúdos curriculares ou se significa algo novo. Qual o significado de “direitos de aprendizagem”? Ponderamos que o PNAIC precisaria objetivar, contextualizar e materializar a defesa que faz do direito das crianças.

No caderno do Ano 1, unidade 1, “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, na seção “Compartilhando”, são apresentados os direitos de aprendizagem, gerais e específicos, para o componente curricular de língua portuguesa, que devem permear toda a ação pedagógica. De acordo com esse caderno, “a definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento de ensino e do que pode ser avaliado” (BRASIL, 2012a, p. 22).

Nesse sentido, constatamos que os saberes necessários aos docentes, nessa proposta de formação, implicam em compreender as capacidades, os conhecimentos e as habilidades dos distintos eixos da Língua Portuguesa, o que nos instiga a compreender a sistematização das aprendizagens relativas à língua portuguesa (oral e escrita).

Na figura 11, na próxima página, podemos visualizar os direitos gerais de aprendizagem em língua portuguesa:

FIGURA 11 – Direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa

Direitos gerais de aprendizagem: <u>Língua Portuguesa</u>
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).

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 32).

A partir dos direitos gerais de aprendizagem, foram criados direitos específicos, considerados conhecimentos, habilidades e capacidades, em cada etapa da escolarização das crianças. Nos quadros dos direitos específicos de aprendizagem, organizados de acordo com os eixos de ensino da Língua Portuguesa, são expostas sugestões de como tratar a progressão de conhecimentos, capacidades e habilidades durante o ciclo de alfabetização. A letra **I** é utilizada para indicar que determinado conhecimento, ou capacidade, deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra **A** indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra **C** indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado.

Sendo assim, apresentamos cada um dos eixos da língua portuguesa, com seus respectivos direitos de aprendizagem, que devem ser conquistados, necessariamente, por todas as crianças que transitam no ciclo de alfabetização.

FIGURA 12 – Eixo: Leitura

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 33).

No eixo Leitura, identificamos que, no 1.º ano, são introduzidas todas essas práticas, com exceção da última, e que a maioria das ações previstas deve ser aprofundada. Já no 2.º ano, são aprofundadas as aprendizagens referentes à fluência da leitura em voz alta, localização de informações explícitas, realização de inferências, estabelecer relações lógicas e apreender assuntos/temas a partir de diferentes gêneros, intertextualidade. Além da continuação do

aprofundamento das aprendizagens iniciadas no 1.º ano, há expectativa de que a maioria das aprendizagens seja consolidada nesse momento.

Entretanto, a fluência da leitura em voz alta, e a leitura de diversos gêneros, com autonomia, são apenas aprofundados, e há também a introdução do uso do dicionário. No 3.º ano, todas as aprendizagens são consolidadas, com exceção de saber procurar palavras no dicionário, que continua sendo aprofundada. De acordo com a análise realizada, a partir do quadro em que se apresenta o eixo da “leitura”, notamos haver esforço para se consolidar todos os conhecimentos, todas as habilidades e todas as atitudes ao final do 3.º ano, principalmente ler e compreender diversos gêneros textuais, materializando, assim, o acordo de alfabetizar crianças até os oito anos de idade.

FIGURA 13 – Eixo: Produção de textos escritos

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 34).

No eixo Produção de textos escritos, no 1.º ano, são introduzidas as ações para o planejamento e a produção de textos escritos, com o aprofundamento dessa ação, com auxílio de escriba, no uso do vocabulário diversificado, de acordo com o gênero, e, na revisão coletiva

de textos, em que o professor é o escriba. Nesse momento, não se visa à organização de parágrafos e da pontuação.

No 2.º ano, a maioria das aprendizagens é aprofundada, com exceção da organização em parágrafos, pontuação e revisão dos textos, possibilitando a reescrita, que são, nesse momento, introduzidas. A produção de texto de diferentes gêneros, por meio de escriba, é consolidada nessa etapa, isto é, no 2.º ano; não acontecendo ações dessa natureza no ano seguinte.

No 3.º ano, todas as aprendizagens previstas são consolidadas, restringindo-se apenas a revisão de textos, oportunizando a reescrita, para o aprofundamento da aprendizagem.

Ao final dos três anos do ciclo inicial da alfabetização, apenas o item revisão de textos, após diferentes versões, reescrevendo de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas, continua sendo aprofundado. Todas as outras aprendizagens, relacionadas à produção de textos escritos, deverão estar consolidadas. Constatamos, nesse eixo, que, aos oito anos de idade, a criança deverá produzir variados textos, com autonomia, compreendendo a intenção de sua escrita.

FIGURA 14 – Eixo: Oralidade

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 35).

No eixo “Oralidade”, todas as ações são introduzidas no 1.º ano, e aquelas que dizem respeito à participação nas interações em sala, a escuta de textos de diferentes gêneros e a valorização dos textos de tradição oral são também aprofundadas. Com relação a “valorizar os

textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais”, busca-se consolidar tal habilidade e atitude já no primeiro ano de escolaridade.

No 2.º ano, aprofundam-se os conhecimentos e as habilidades apresentados nesse eixo, realizando um trabalho voltado para as interações, a escuta, os debates, as exposições, a contação de histórias e a valorização da tradição oral, com perspectivas de consolidar tais aprendizagens. A produção de textos orais, de diferentes gêneros, continua sendo introduzida e aprofundada.

Já no 3.º ano, indica-se o aprofundamento da capacidade de escuta, da produção de textos orais, compreendendo seus propósitos, o reconhecimento da diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais e os textos de tradição oral.

Verificamos que as crianças devem ter aprendido todos os conhecimentos, todas as habilidades e todas as atitudes apresentadas no eixo oralidade, ao final do 3.º ano do ensino fundamental, demandando do professor a organização de um trabalho que vise assegurar a aprendizagem desses direitos, decompondo, em partes menores, habilidades que são a totalidade.

FIGURA 15 – Eixo: Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 36).

O quarto eixo, “Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade”, demonstra que a maioria das aprendizagens é introduzida no 1.º ano, exceto as ações de usar, adequadamente, a concordância verbal e nominal, fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares e irregulares, saber usar o dicionário e pontuar textos. Nesse momento, a organização do trabalho volta-se para constituir ações que buscam analisar os textos, tanto no que diz respeito à sua finalidade (lido, escrito ou escutado), o conhecimento dos suportes textuais, o reconhecimento dos gêneros textuais e seus contextos de produção, o uso de palavras que expressam coesão, bem como o uso de grafias com correspondências regulares, e a segmentação de palavras na composição dos textos.

Durante o 2.º ano, são introduzidas as aprendizagens voltadas à concordância nominal e verbal, ao uso de grafias com correspondências regulares e irregulares, ao uso do dicionário e à pontuação de textos. Também continuam introduzindo-se as ações relativas ao reconhecimento de gêneros e seus contextos de produção, bem como aprofundando e consolidando esse aspecto, nos três anos do ciclo de alfabetização. Continuam sendo aprofundados os itens relativos à adequação do texto e suas finalidades aos suportes textuais, com perspectivas de consolidar essas aprendizagens. Aprofundam o conhecimento de palavras que dão coesão ao texto, da utilização de pronomes pessoais, de sinônimos, para retomar, coesivamente, o que já foi escrito, do uso de grafias regulares, do emprego das letras maiúsculas e minúsculas, do reconhecimento de registros, de acordo com os gêneros e seus usos. A segmentação de palavras continua sendo aprofundada, e deve ser consolidada nesse ano de ensino, pois não será trabalhada no ano seguinte.

Já no 3.º ano, todas as outras aprendizagens devem ser consolidadas. Nessa etapa, não há mais o aprofundamento dos suportes textuais, do uso de grafias, com correspondências regulares, e do reconhecimento dos registros, de acordo com os gêneros e situações de uso. O trabalho com o reconhecimento de gêneros textuais e seus contextos de produção continua sendo introduzido, de modo a aprofundar e consolidar essa e todas as outras aprendizagens.

Identificamos que o trabalho pedagógico, a partir desse eixo, exige do professor domínio de conhecimentos linguísticos, de metodologia rigorosa, para promover todas essas aprendizagens, de modo que a criança consiga analisar textos, levando em consideração a discursividade, a textualidade e normatividade, até os oito anos de idade.

FIGURA 16 – Eixo: Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p. 37).

No quinto e último eixo, “Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética”, identificamos que todas as aprendizagens são introduzidas e aprofundadas no 1.º ano, com exceção do uso de diferentes tipos de letras, em situações de escrita, que é apenas introduzida. Prevê-se que a maioria dos direitos de aprendizagem, contidos nesse eixo, seja consolidada no 1.º ano.

No segundo ano, prevê-se o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens relativas ao reconhecimento e ao uso dos diferentes tipos de letras, em diferentes gêneros e suportes textuais e em situações de escrita de palavras e textos, o domínio de “correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro de modo a ler e escrever palavras e textos”.

No 3.º ano, o trabalho volta-se para consolidar as aprendizagens referentes ao uso de diferentes tipos de letra, em situações de escrita, e ao domínio das correspondências entre letras, ou grupos de letras, e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos.

Observamos que esse quinto eixo evidencia o 1.º ano do ensino fundamental para consolidar a maior parte dos objetivos apresentados. As crianças devem se apropriar do sistema de escrita alfabética, praticamente aos seis anos de idade, excluindo-se algumas que se estendem até os oito anos, para serem consolidadas.

Mediante o exposto, verificamos que essa organização de aprendizagens, prevista pelo PNAIC, apresenta também caminho metodológico, que, para garantir os direitos das crianças em relação aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes no processo de alfabetização, estipula um tempo cronológico, linear para os aprendizados correspondentes. Transforma o conhecimento e a aprendizagem num processo linear, cumulativo, gradual e fragmentado, movimento esse que pode ser questionado quando se entende que o foco central, nesse caso, é o aprendizado da língua portuguesa, complexo sistema social simbólico de comunicação e expressão.

Podemos verificar que fica subentendido descompasso na proposta do PNAIC, que se apresenta a partir da leitura de seus cadernos. Ao mesmo tempo em que temos uma organização, visando à formação técnica, quando do que se necessita é de formação cultural geral, aquela que nos permite ensinar com o próprio exemplo de padrões culturais desenvolvidos e adotados – o que podemos chamar de bom senso –, também temos aspectos que necessitam, de fato, de formação mais aprofundada, singularizada e organizada para o professor, no entanto, é feita de maneira superficial e massificada, uma vez que o modelo de formação adotado (piramidal, sem aprofundamento, baseado no repasse de informações) e os próprios cadernos são insuficientes para tal.

Os eixos 1, 2 e 3 (produção de textos escritos, leitura e oralidade) são exemplos dessa formação que chamamos de cultural, do bom senso. Aprende-se fazendo, e ensina-se pelo exemplo. Por outro lado, nos demais eixos, o 4 e 5 (análise linguística), o aprendizado do docente, para ensinar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes sugeridos, requer aprofundamento do conhecimento, e não apenas repasse de informação. Entender os aspectos linguísticos da língua portuguesa requer estudos, uma formação singularizada e aprofundada para os docentes²².

²² Segundo Resende (2015, p. 105) “torna-se fundamental que o professor compreenda as propriedades do sistema alfabético, que se aproprie criticamente do arcabouço linguístico, à luz de estudos das áreas da Linguística, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, dentre outras áreas afins, para desenvolver atividades pertinentes à apropriação da escrita alfabética pelas crianças no âmbito das relações sociais e interdiscursivas que se estabelecem no interior da sala de aula, conforme os apontamentos de Miller (2003) e Geraldi (1997).”

Nessa perspectiva, buscando facilitar ou concretizar o aprendizado docente sobre a língua, o objeto a ser ensinado às crianças, é apresentada de forma fragmentada, nos eixos de aprendizagem. O que é feito, visando à otimização e operacionalização dos processos de alfabetização e de letramento, em um tempo que se pretende que seja, objetivamente, demarcado; tempo esse, traduzido em termos do trabalho docente, como introduzir, aprofundar e consolidar conhecimentos que garantam o cumprimento de um pacto, que, na prática, exclui seus sujeitos, as crianças e os professores, por não os concebê-los como sujeitos, constituídos numa relação histórica e humana.

Em sua pesquisa sobre as concepções de linguagem, escrita e alfabetização no PNAIC, Resende (2015) analisou os pressupostos linguísticos deste Programa, especialmente 2 de seus eixos, Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, e constatou que:

É consensual a pertinência desses conhecimentos no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, se forem forjados na confluência da discursividade, textualidade e normatividade. Entretanto, na proposta de estudo para a compreensão da língua do Programa, prevalece o princípio da ‘normatividade’, visto a ênfase nas convenções ortográficas, fonográficas, (ir)regularidades das palavras, o que dificulta o desenvolvimento discursivo pelas crianças. Assim, a aprendizagem da língua escrita pela criança centra-se na língua-padrão, nas normas e convenções linguísticas, nas características externas dos gêneros do discurso, na ênfase da correspondência grafofônica das palavras, delineando, assim, arbitrariamente a unicidade de significação. Isso implica desconsiderar a natureza plural, dialógica/discursiva da própria palavra no texto a partir dos interlocutores e do contexto social (RESENDE, 2015, p. 111).

Dessa forma, a proposta do PNAIC para a língua escrita “restringe os elos de sentidos, ao enfatizar a significação, o idêntico da pronúncia, da forma. E evita o movimento provisório e inacabado da escolha das letras, das palavras, impossibilitando a experiência de leitor e escritor por parte das crianças” (RESENDE, 2015, p. 112). Sendo assim, o pressuposto de língua no arcabouço do PNAIC é de uma “[...] concepção puramente mecanicista da necessidade no domínio da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1995. p. 109).

Verificamos que a proposta do PNAIC disponibiliza aos professores orientação curricular que organiza os tempos escolares, dosando a aprendizagem das crianças, de modo a introduzir, aprofundar e consolidar, em cada uma delas, e durante os três primeiros anos do ensino fundamental, as capacidades e os conhecimentos referentes ao componente curricular da língua portuguesa. Nesse sentido, o formato desse Programa é totalmente prescritivo, orientado por pedagogia que normatiza a linguagem, e que não contempla “efetivamente a contrapalavra

das crianças para que haja uma efetiva apropriação da linguagem escrita” (RESENDE, 2015, p. 157).

Evidenciou-se modelo educativo que busca desenvolver o ensino, visando a uma aprendizagem controlada, marcada por níveis de conhecimento, indiretamente, de acordo com as idades das crianças, mesmo quando menciona, poucas vezes, de maneira direta o aspecto da idade cronológica das crianças. Diante desse Programa, constatamos uma concepção de aluno ideal, criança hipotética e modelar, que transitará num ciclo cronológico de alfabetização, previamente determinado, perfazendo seu caminho de aprendizagem ano após ano, concretizando o que se determinou como seu direito de aprender.

Dos professores alfabetizadores requer-se que organizem um planejamento, partindo dos eixos da língua portuguesa apresentados pelo PNAIC, por meio de sequências didáticas, projetos didáticos, jogos pedagógicos, contemplando a alfabetização na perspectiva do letramento, e possibilitando o avanço nas aprendizagens da linguagem oral e escrita pelas crianças.

Para tal objetivo, devem aprender a organizar e favorecer ações pedagógicas que permitam às crianças, gradativamente, se alfabetizarem até o 3.º ano do ensino fundamental. Por mais que o PNAIC sugira esse caminho metodológico, objetivamente apresentado em termos das ações introduzir/aprofundar/consolidar, como possibilidade para a alfabetização, paralelamente deixa subentendido que as crianças têm o dever de consolidar, num determinado tempo escolar, os direitos de aprendizagem, apresentados no currículo proposto.

As práticas docentes previstas, exemplificadas e incentivadas nos Cadernos do Programa estão voltadas para uma tentativa hegemônica, e pretensamente objetiva, de organizar o trabalho educativo, de forma sistemática e paulatina, por meio de uma regulação e escansão dos tempos de aprendizagem das crianças. Como se o que faltasse para o sucesso do trabalho escolar da alfabetização fosse a objetividade de conhecimentos e a objetiva organização do currículo e das atividades educativas. Segundo Souza (2014, p. 14), “O PNAIC desconsidera o desenvolvimento cultural e supõe que o problema da aprendizagem está limitadamente nos modos de ensinar, sendo capaz, inclusive, de mobilizar grande parte dos professores a assumirem um pacto, buscando cumprir suas metas e objetivos.”

Leal (2014) considera o sistema de aprendizagem, cumulativa em etapas, como uma das qualidades principais dos cadernos de formação. De acordo com a autora, que esteve à frente desse Programa, desde seu início, “[...] os conceitos introduzidos não aparecem uma única vez no material. Eles vão sendo retomados nas unidades seguintes e somados a outros novos, para que o professor vá revisitando esses conceitos” (LEAL, 2014, apud MOREIRA; OLIVEIRA,

2014, p. 9). Esta citação dá margem para se entender que, para a autora, é a repetição que traz o aprendizado. Acreditamos que a repetição poderá contribuir para a memorização, mas memorizar nem sempre significa compreender, ser capaz de fazer pleno uso do conhecimento.

Por mais que o PNAIC sugira esse caminho metodológico, (introduzir / aprofundar / consolidar), como ponto de partida para a alfabetização, esse processo inicial de escolarização determina que a criança tenha o dever de consolidar, num determinado tempo escolar, os direitos de aprendizagem propostos no currículo, a fim de ser alfabetizada, uma vez que as práticas docentes estão voltadas para tentativa hegemônica de organizar o trabalho pedagógico docente, de forma sistemática e paulatina, por meio da previsão de tempos de aprendizagem das crianças.

Nessa perspectiva, os direitos de aprendizagem das crianças preconizados pelo PNAIC, em seus Cadernos, podem ser interpretados como deveres de aprendizagens, que também subentendem, para os professores, deveres de ensinar, por sinalizarem tanto o que ensinar e como desenvolver as práticas educativas, quanto o que devem as crianças aprender.

Bem sabemos que as crianças têm sensações, vivências, aprendizados, e que nenhuma concepção de criança é neutra nem universal. Portanto, não será a normatização de tempo certo para introduzir, aprofundar e consolidar aprendizagens que fará com que as crianças se alfabetizem e sejam autônomas em seus processos de leitura e produção de texto. Por constatar a ênfase numa prática pedagógica voltada exclusivamente à linguagem oral e escrita, principalmente para crianças do 1.º ano do ensino fundamental, acreditamos que devemos alargar o tempo das crianças para outras experiências, por exemplo, tempos para vivenciarem as múltiplas linguagens²³. Caso contrário, corremos risco de produzir uma infância precarizada, desprovida de tempo; nesse caso, para que as crianças possam viver suas infâncias.

É necessário, na contramão dessa perspectiva, questionar e superar tais estratégias didáticas que pretendem tudo explicar às crianças, acelerando, assim, o tempo dos aprendizados, tornando-os estanques, disciplinares e rígidos, e tentar, de fato, planejar e organizar o trabalho pedagógico com a valorização do professor, como sujeito que pode construir sua profissionalidade, voltando-se para a pluralidade das linguagens, promovendo experiências corporais e afetivas, de modo que as crianças possam aprender cantando, desenhando, pintando, dramatizando, experimentando.

²³ Os autores Edwards, Gandini, Forman (2016) defendem que a criança se constitui de múltiplos pensamentos e maneiras de brincar, expressar, descobrir, falar, escutar. Por isto, acreditam nas infinitas possibilidades de transformar o conhecimento em 100 linguagens, 100 diálogos com as crianças.

Tais transformações requerem também fazer da escola um espaço-tempo em que prevaleçam as relações alteritárias. Isto significa que nós nos formamos e nos constituímos a partir do outro. Assim, precisamos respeitar o tempo das crianças, das infâncias. Os tempos delas não são os mesmos dos adultos.

Acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita é construída pela criança, em meio a inúmeros fatores culturais, e de acordo com a forma singular com que vivencia esse processo. A escola não tem como negar, transformar ou impedir tal condição. Ao contrário, trabalha imersa nessa condição. Portanto, o aprendizado da criança não pode ser considerado ou analisado apenas como habilidade a ser adquirida, por meio de ensino regulado de fora da escola, por mais competentes que sejam os formuladores de propostas e de metodologias preconizadas. Ademais, aprender possibilita transformações nas crianças, por meio de suas relações com a cultura. Isso não significa, em hipótese alguma, que as mudanças serão as mesmas para todos os envolvidos. Pelo contrário, cada criança vai construindo seu caminho e se constituindo de forma única, por meio das relações que estabelece, no movimento das relações sociais.

Com base na perspectiva histórico-cultural que assumimos, é preciso considerar a complexidade que envolve o aprendizado da leitura e da escrita e seu caráter subjetivo, reconhecendo que o brincar, a imaginação, o faz de conta, as multidimensionalidades das linguagens e das relações humanas constituem elementos essenciais do aprender. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita não diz respeito apenas ao aprendizado da escrita de letras e de palavras, e não se limita às relações entre som e letra. Sobretudo, requer processos relacionais/sociais, culturais, afetivos e cognitivos que corroboram sua materialização.

O direito de a criança aprender e do professor de formar-se, continuamente, é expresso no PNAIC, como necessidade dos sujeitos envolvidos e dever do Estado. Assim sendo, o direito apresenta-se, como afirma Souza (2014, p. 99), entrelaçado com a “finalidade político-social”, corroborando para que os envolvidos na prática educacional a elas se adequem naturalmente, sem conflito. Ou seja, garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados e garantir as condições do trabalho docente, por meio da formação continuada, é apresentado como consenso e resultante de um pacto harmônico e natural.

Além disso, concordamos com Souza (2014) quando afirma que, no PNAIC, adota-se um discurso que não se diz fechado, porém se apresenta acabado, quando, por meio de currículo estático, universaliza os tempos de aprendizagem de todas as crianças, dos fazeres docentes, quando não aborda as complexidades e as singularidades/realidades das escolas, e considera os sujeitos, seja professor ou aluno, sem incluí-los em um contexto histórico-social. De acordo

com tal proposição, os problemas de aprendizagem ou de formação docente apresentam-se como meros indicativos de capacidades, estranhas ou inadequadas a um modo correto e adequado de ser e estar no mundo.

Por isso, questionamo-nos em que medida são problematizadas as condições de trabalho das escolas, das infâncias e dos professores nos documentos do PNAIC. Constatamos que essas questões são extremamente relevantes para compreender a alfabetização das crianças, por revelarem que vários problemas são sociais e históricos. Contudo, essas condições não são levadas em consideração nas propostas para ensinar e aprender, e nos mostram o quanto o aprender da criança depende não somente do empenho pessoal do professor, mas também das condições sociais da escola, como um todo.

Diante disso, problematizamos que poderá haver desequilíbrio, quando entendemos que o currículo proposto no PNAIC foi produzido por pesquisadores da educação e fundamentado em bases legais, uma vez que,

dessa forma, a intenção do PNAIC é fortalecer a prática pedagógica dos professores das redes de ensino a fim de que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Assim, esses pesquisadores aportam-se nos documentos legais, entre eles a LDBEN, Lei nº 9.394/96, e produzem a lógica de pensar o processo de escolarização a partir de normas que possibilitam a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças (HERMES, 2015, p. 82).

Sob essas circunstâncias, como oportunizar espaços-tempos escolares para se respeitar os tempos das infâncias, desvelando a pluralidade de linguagens, em processo de escolarização e de práticas pedagógicas voltadas para o alfabetizar na idade certa? Interrogar o programa seria passo inicial para problematizar tal questão, e expandir o diálogo, de modo a rever as práticas e concepções que regem o processo de escolarização das crianças, bem como o contexto de produção das infâncias nesse espaço-tempo escolar, pois, em nossa breve análise, parece-nos que não há intenção de compreender e reconhecer os diferentes modos de ser, pensar, agir e aprender dos sujeitos. Pelo contrário, o Programa parece delimitar o desenvolvimento de uma personalidade repleta de sentido, em perspectiva unilateral e hegemônica, em que os interesses de alguns são valorizados, e de outros são destituídos.

3.2 Rotinas da escola/sala de aula/criança: o espaço-tempo de aprender

Ao tentarmos apreender a proposta do PNAIC, sobre os processos de leitura e de escrita estabelecidos para as crianças, especialmente as do 1.º ano, vimos que não há como fazê-lo se não analisarmos o cotidiano escolar, espaço-tempo do ensino e da aprendizagem.

A partir do momento em que analisamos os direitos de aprendizagem em língua portuguesa, apresentados no grupo temático anterior, buscamos identificar, no material do PNAIC, como esse programa constrói ou preconiza a organização do cotidiano escolar nas turmas de 1.º ano do ensino fundamental, e compreender como a organização do espaço-tempo de aprender, nessa proposta, concebe a criança e suas singularidades no processo de ensinar-aprender. Para tanto, as informações aqui produzidas voltam-se para o caderno da Unidade 2, Ano 1, que diz respeito ao “Planejamento escolar: Alfabetização e Ensino da língua Portuguesa”. De acordo com o PNAIC, nessa unidade, discute-se “a importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção de rotinas no sentido de promover o atendimento e a formação das crianças em alfabetização.” (BRASIL, 2012b, p. 05).

O caderno da Unidade 2 do PNAIC frisa a importância de se planejar o ensino, tendo em vista perspectiva ampla do processo a ser desenvolvido durante o ano letivo (planejamento anual), bem como a importância de se levar em consideração os microprocessos que revelam planejamento mais pontual (exemplo: planejamento semanal, mensal). Tais aspectos são justificados, considerando-se que “precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos.” (BRASIL, 2012, p. 07).

Outra perspectiva a que conduz o material analisado é o planejamento do processo de alfabetização e de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, voltado, exclusivamente, para os eixos direcionadores da língua (leitura; produção de textos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética), como orientação estruturante para o planejamento escolar.

No planejamento do ensino, com o objetivo de organizar as ações a serem empreendidas durante o ano letivo, em turmas do 1.º ano do ensino fundamental, sobressai o trabalho com os diferentes eixos da língua portuguesa. Por exemplo: no eixo leitura, os usos que fazemos em nossas práticas sociais de letramento devem ser tomados como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura; no eixo produção de texto, o professor deverá promover situações

comunicativas para as crianças terem o que dizer e a quem dizer, incentivando a formação da criança produtora de textos para buscar estratégias de escritas. Um exemplo para esse eixo seria incentivar as crianças a escreverem “do jeito que acham que é”; o eixo oralidade aborda a importância de as crianças serem sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar; no eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, deve-se pensar sobre a língua, que tem regras próprias de funcionamento, exigindo conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura.

É notório que o trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita com as crianças precisa ser planejado, discutido, articulado dentro e para fora do espaço escolar. Mas, planejar os processos de alfabetização para as crianças do 1.º ano implica planejar os eixos de ensino da língua, de modo a delimitar tempos e espaços de ensino e aprendizagem, enfatizando prioritariamente conhecimentos linguísticos, técnicos e escolares da língua portuguesa? Como não envolver ou mencionar, em currículo de 1.º ano, a vivência com outras linguagens, por exemplo, as linguagens artísticas e corporal?

Nessa análise, buscamos problematizar tais questões, a fim de produzir conhecimentos acerca dos limites e das possibilidades das proposições contidas no PNAIC, reafirmando a importância da pluralidade de linguagens na vida das crianças e do rompimento com posturas que se fundamentam em dosagens do que ensinar e do que aprender, no tempo considerado certo; conceitos e posturas que universalizam as práticas pedagógicas, e lhes retira infinitas possibilidades de saberes e fazeres no cotidiano escolar.

O caderno da Unidade 2, do Ano 1, afirma que o desafio enfrentado pelos professores para as crianças vivenciarem os eixos da língua, como práticas relevantes e interessantes, poderá ser vencido se “o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia.” (KLEIMAN, 2005, p. 34 apud BRASIL, 2012b, p. 08). Ainda sobre esse aspecto, defende-se que o ensinar, voltado para os usos dos gêneros textuais, “[...] significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um.” (BRASIL, 2012b, p. 08).

Utilizar os gêneros textuais, em sala de aula, é recurso que viabiliza conhecer, criar e partilhar inúmeras possibilidades do trabalho com os gêneros, devido a sua diversidade e importância na convivência social. Entretanto, o desafio de se oportunizar aula prazerosa, significativa, em turma de alfabetização, com crianças de seis anos, vai muito além da proposta

de conhecimentos sobre a língua portuguesa, apresentados a partir do uso dos gêneros textuais. Diz respeito, também, às diversas relações estabelecidas entre as crianças, ao respeito às singularidades infantis, a organização do tempo no espaço educacional, direcionada para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por isso, é imprescindível garantir, na rotina escolar, por exemplo, tempo e espaço para o brincar. Nesse sentido, investigamos como o PNAIC orienta, em sua proposta de formação docente, a organização das rotinas no cotidiano escolar.

O discurso apresentado sobre as rotinas, no cotidiano escolar, evidencia referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. O caderno analisado faz espécie de retrospectiva para explicar o termo rotina. Manifesta que o termo rotina “é usado em um sentido negativo quando envolve a realização diária de atividades repetitivas, cansativas, que fazemos sem refletir, sem saber o que, como e para que as fazemos.” (BRASIL, 2012b, p. 17) e que tal concepção se iniciou com a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo. Com isso, os trabalhadores não tinham controle do que produziam, e a produção em série levava o trabalhador a realizar, em jornada intensa de trabalho, atividades mecânicas e repetitivas. Dessa forma, tal concepção de rotina passou a fazer parte nas salas de aulas, e nas práticas de alfabetização.

Nas décadas de 1960/70, no Brasil, quando se falava de rotina na escola, pensava-se logo nas atividades que tinham sido planejadas de modo a dividir o conteúdo em pequenas dosagens diárias com o objetivo de se fazer cumprilas, independentemente do que pudesse acontecer no decorrer do processo. Essa maneira de organizar o trabalho pedagógico estava baseada em uma concepção de ensino pautada principalmente na memorização dos conteúdos escolares, bastante articulada às abordagens positivistas de ciências. (BRASIL, 2012b, p. 18).

Diante dessa concepção de rotina, o ensino e a aprendizagem eram controlados como atividades que se podia medir, manipular, controlar e prever. Nessa perspectiva, ter boa prática pedagógica significa o domínio pleno dos instrumentos didáticos (o como fazer) e, com isso, o dia a dia da sala de aula transformou-se em sucessão de atividades, repetitivas e descontextualizadas, impermeável a qualquer novidade que pudesse surgir.

A partir da década de 1980, com a divulgação dos estudos das teorias construtivista e sócio-interacionistas de ensino e de aprendizagem, as práticas pedagógicas que contemplavam a realização diária das mesmas atividades, passaram a ser amplamente questionadas. Entretanto, por meio de uma interpretação equivocada da teoria construtivista, passou-se a criticar tudo o que se referia à organização do trabalho pedagógico, como algo ultrapassado e tradicional,

desencadeando discurso de que o professor não precisaria se programar para realizar as atividades, pois estas surgiriam, espontaneamente, na própria prática cotidiana, considerando-se principalmente o que os alunos traziam de sua realidade. Por sua vez, de acordo com os pressupostos construtivistas e sócio-interacionistas de ensino e aprendizagem,

é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula. Nessas perspectivas, a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos (BRASIL, 2012b, p. 19).

De acordo com os pressupostos construtivistas e sócio-interacionistas, o caderno da Unidade 2 reafirma a importância do planejamento para a vida escolar, tendo em vista que “planejar e organizar uma rotina voltada para reflexão constante sobre a prática social, considerando uma boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados, selecionados das bases das ciências é o que propõem os novos estudos sobre ensinar e aprender” (BRASIL, 2012b, p. 20).

O PNAIC defende a construção de rotinas que possibilitem aos professores desenvolver e diversificar atividades no cotidiano escolar, para que os alunos “possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Desse modo, defendemos que a organização e a sistematização do trabalho pedagógico é muito importante para a aprendizagem dos alunos. 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 da escrita (BRASIL, 2012b, p. 20).

A partir da defesa do PNAIC, em relação ao planejamento e à organização das rotinas, constatamos movimento duplo e ambíguo, que produz incerteza e imprecisão conceitual para os docentes, e, possivelmente, ausência ou fragilidade de conexão entre o pensar e o fazer de professores. Caso o que se pretenda seja formar professores críticos, criativos e autores de seus trabalhos pedagógicos, entendemos ser importante informar e esclarecer posicionamentos históricos e epistemológicos presentes na história da educação e no trabalho de alfabetizar. É o

debate sobre diferentes posturas e visões, que prevaleceram ao longo da história, que possibilita aos professores contribuir com a materialização do direito de aprender das crianças.

Identificamos, em nossas análises, que, por um lado, criticam-se com veemência as abordagens positivistas das ciências para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que se sustentam na psicologia comportamentalista e no tecnicismo, no planejamento das rotinas, mas, por outro, afirmam-se que, a partir do trabalho com os eixos estruturantes para o ensino da língua, promover-se-á a criatividade e autonomia dos alunos, em seus processos de leitura e escrita, tornando práticas de alfabetização diferentes das anteriormente realizadas. Porém, nessa proposta de trabalho, fragmenta-se a compreensão da língua portuguesa em eixos de ensino, delimitando, de maneira predominantemente técnica, para os docentes, o que e como fazer.

O discurso apresentado no caderno da unidade 2, Ano 1, materializa-se nas palavras de Telma Leal, apresentadas no referido caderno, quando defende a importância do planejamento para a vida escolar, tendo em vista que,

[...] 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 de conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (BRASIL, 2012b, p. 19-20).

Concordamos com as considerações de Leal (BRASIL, 2012b), à medida que as rotinas assegurem uma organização do tempo e espaço escolar. Entretanto, Proença (2004) alerta-nos para fator ideológico que a rotina assume: o espaço-tempo de aprender, a partir das atividades e dos encaminhamentos propostos no processo de ensino e aprendizagem, envolve razões que se sustentam por meio das prioridades e opções estabelecidas no fazer pedagógico:

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que **envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades**. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico (PROENÇA, 2004, p. 13 grifos nossos).

Questionamos a postura apresentada no caderno em análise e as palavras de Leal (BRASIL, 2012b, p.19-20), anteriormente apresentadas, quanto à ausência da explicitação de que prioridades e opções docentes não são meramente técnicas, mas também políticas. Para exemplificar sua concepção sobre prioridades e opções acerca da rotina, o caderno analisado traz exemplo de uma professora do 1.º ano do ensino fundamental que atua em escola municipal da cidade do Recife/PE. A professora relata como contempla regularmente, em sua rotina, “as atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos, uso do livro didático (dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática) e jogos relacionados à área de linguagem (como os jogos distribuídos pelo MEC) e a outros conteúdos.” (BRASIL, 2012b, p. 21).

Por meio do depoimento dessa professora, constatamos que, em sua rotina semanal, há, pelo menos, duas atividades que acontecem predominantemente, como a leitura deleite e atividades que envolvem a apropriação do sistema de escrita, por exemplo: construção de palavras, usando o alfabeto móvel. As atividades que se alternam e que podem, ou não, fazer parte de determinado projeto ou sequência didática estão presentes também, porém, de forma mais flexível.

A figura a seguir, na próxima página, apresenta e exemplifica a rotina de trabalho de uma semana dessa professora:

FIGURA 17 – Rotina de uma professora alfabetizadora

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- 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 - 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 relacionada 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 de 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, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	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 de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-canta 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 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 (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 26).

A partir das concepções defendidas e do exemplo indicado pelo PNAIC sobre a organização do trabalho pedagógico, é relevante tecermos reflexões acerca das rotinas das crianças nas turmas de alfabetização, especialmente, nas turmas de 1.º ano.

Ressaltamos que, no caderno da unidade 2, Ano 1, foi apresentado apenas um exemplo sobre como uma professora organiza sua rotina. Sentimos falta do contraste, das variadas

formas de pensar e de construir as práticas pedagógicas. Sabemos que seria impossível esgotar as possibilidades do cotidiano escolar em um caderno, porém, esperávamos aprofundamento e diversificação de exemplos e de conversas sobre diferentes maneiras de pensar e organizar rotinas escolares com crianças, no primeiro ano do ensino fundamental.

Constatamos que o foco da rotina apresentada, no caderno em análise, está voltado para a linguagem oral e escrita, e privilegia vários aspectos que o PNAIC sugere para alfabetizar as crianças, por exemplo: trabalho sistemático com a alfabetização; atividade permanente com a leitura deleite; todos os dias, os alunos são levados a refletir sobre as unidades menores das palavras por meio dos gêneros textuais; jogos didáticos voltados para a exploração de rimas, sons iniciais e trabalho com escrita das palavras; utilização do livro didático de língua portuguesa e de matemática; atividades voltadas para o sistema de escrita alfabética (SEA) para que os alunos pensem constantemente sobre a relação som-grafia. Nesse material, também constatamos praticamente a ausência das linguagens artísticas e de brincadeiras.

A maneira como esse exemplo de rotina para o 1.º ano do ensino fundamental é apresentado inquieta-nos sobremaneira, pela ausência de características próprias das crianças nessa faixa etária, em relação ao modo de organização do tempo e espaço escolar. Acreditamos que o planejamento de rotina escolar envolve, como já abordamos anteriormente, prioridades e opções dos docentes, por exemplo, o brincar como atividade inerente à infância. Porém, na organização apresentada pelo Programa, tal atividade é indicada no último horário, do último dia da semana, o que demonstra desvalorização do brincar e distanciamento das necessidades das crianças. O brincar acaba por se constituir como atividade sem importância, à medida que as crianças devem, primeiro, realizar todas as outras atividades previstas na rotina escolar.

Analisando especificamente os jogos e as brincadeiras apresentados nessa rotina, para o trabalho no primeiro ano do ensino fundamental (caderno da unidades 2, Ano 1), constatamos que se voltam para o eixo da análise linguística, por exemplo: apropriação do sistema de escrita alfabética e a brincadeira das cadeiras para identificar antecessor e sucessor, tornando-se evidente o caráter restrito e eminentemente funcional dos jogos e das brincadeiras, isto é, brincadeiras e jogos como ferramentas voltadas para o ensino de conteúdo.

O caráter lúdico das brincadeiras e dos jogos didáticos se faz presente em vários exemplos apresentados pelos autores dos textos da seção “Aprofundando o tema”, bem como pela professora que relatou sua experiência no caderno da unidade 2, Ano 1. Segundo ela, com o intuito de tornar o aprendizado prazeroso e significativo para as crianças. Entretanto, mesmo existindo discussões, indicações e exemplos da utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, identificamos postura questionável de conceber jogos e brincadeiras,

voltados estritamente para o ensino da língua portuguesa. A partir de tal constatação, observamos que no PNAIC se concebe função restrita para o brincar. Em sua proposta, projeta-se representação restrita e idealizada de criança e de infância.

Inquieta-nos, nesse caso, o lugar restrito da infância no processo educativo, tendo em vista que prevalece visão adultocêntrica do aprender, valorizando aspectos técnicos da alfabetização, em detrimento do reconhecimento da infância como diversidade nos modos de ser, o que se expressa numa necessidade de experimentação com múltiplas linguagens para a concretização do aprendizado escolar das crianças. Delimitar uma rotina escolar para as crianças, em especial para as de 6 anos, requereria contemplar suas singularidades, como crianças reais, sujeitos históricos, produtoras de cultura, e seus direitos, principalmente o de aprender e o de brincar.

Nesse sentido, identificar como formas de brincar, expressões lúdicas e livres das crianças apresentam-se nas rotinas, desvelam posturas e concepções sobre a infância que poderiam ser mais valorizadas no processo educacional, o que requereria, além de massiva formação docente, preconizada no PNAIC, a criação de condições para que as escolas pudessem continuar o trabalho iniciado nesse Programa, por meio da efetivação de processo de formação continuada de docentes, e em serviço. A rotina que defendemos visualiza, valoriza e trabalha a linguagem oral e escrita. Sobretudo, abre-se para o reconhecimento e incorporação de infâncias diversas, de sujeitos sociais diferentes. Sujeitos que se constituem nas relações sociais, na produção da cultura e no brincar. Sujeitos que se expressam de forma plural, em múltiplas linguagens.

Sendo assim, na proposta do PNAIC, não se incentiva o trabalho docente com outras linguagens, além da língua portuguesa. Uma proposta coerente e significativa de trabalho, com as crianças, necessita criar meios para que os professores possam promover relação significativa entre ensino e aprendizagem. Por isso, destacamos a importância de se valorizar as brincadeiras e os brinquedos (os quais não constam como material do PNAIC, destinado às escolas), os jogos simbólicos, o movimento, as expressões artístico-culturais, tais como, teatro, música e dança. Enfim, trata-se de valorizar as inúmeras manifestações de linguagens e sua incorporação nas práticas de planejamento das atividades escolares diárias.

O trabalho pedagógico, no primeiro ano do ensino fundamental, caracteriza-se pelo trabalho com as múltiplas linguagens. A aprendizagem da leitura e da escrita pode ser compreendida numa outra lógica.

Caso consideramos que a alfabetização envolve construção que se constitui por meio de processo de ensinar e de aprender, que não se dá em momentos específicos, restritos à escola e

à sala de aula, e que as múltiplas linguagens se expressam constantemente no trabalho com as crianças, poderemos conceber que a criança aprende a ler e a escrever, a partir de suas brincadeiras, de sua imaginação, de suas emoções, de suas relações sociais e culturais. Dessa forma, as atividades planejadas, levando em consideração especificidades das crianças, “enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização, quer a nível do reconhecimento e representação dos objetos e das suas vivências, quer a nível de seus pensamentos e afetos.” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104). Ainda, de acordo com essas autoras,

Então, se estamos considerando que a alfabetização não se dá em um momento; e sim através de construção, precisamos ter em mente que as formas de representação e expressão do e sobre o mundo vão se diversificando, aos poucos, e se tornando mais complexas: de início são motoras e sensoriais (aparecem basicamente como ação); em seguida, simbólicas (aparecem como imitação, dramatização, construção, modelagem, reconhecimento de figuras e símbolos, desenho, linguagem); posteriormente são codificadas (aparecem como leitura e escrita). Compreender que a alfabetização tem esse caráter dinâmico de construção, significa, então, compreender que os mecanismos da leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo, que se beneficia se são exploradas as etapas anteriores. Quanto mais forem, portanto, trabalhadas as formas de representação e expressão, mais se estará contribuindo para a aprendizagem específica da linguagem escrita (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985, p. 104).

Diante do que analisamos, a partir do material produzido para o PNAIC, observamos que compreender as crianças – considerando processos sociais que caracterizam sua vida e processos singulares de compreensão, diferentes culturas, suas capacidades físicas, cognitivas, estéticas, éticas, expressivas e emocionais – continua sendo desafio para a alfabetização, o que foi, parcialmente, enfrentado pelo Programa.

Permanece sendo grande desafio para educadores e escolas a produção de práticas pedagógicas que valorizem, cotidianamente, em suas rotinas, a imaginação infantil, o brincar, os diversos saberes e as múltiplas linguagens, com o propósito de produzir espaços lúdicos e culturais na aprendizagem das crianças do 1.º ano do ensino fundamental.

Para tanto, a superação de rotinas, mecanizadas e estereotipadas, e a valorização do ponto de vista das especificidades infantis tornam-se pertinentes à medida que favorecem ação pedagógica respaldada em visão integrada do desenvolvimento infantil, respeitando peculiaridades das crianças e oportunizando, de fato, situações de aprendizagem significativas e prazerosas:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 139).

Por isso, torna-se imprescindível garantir, na rotina escolar, de todas as crianças, tempo e espaço para brincar. O brincar, entendido aqui não como recurso pedagógico, mas, sim, como prática inerente à infância, e que se constitui de múltiplas linguagens. Identificamos, portanto, que, por mais que o PNAIC tente combater e criticar visões e práticas educativas tecnicistas, prevalecem, em suas orientações, a visão e o incentivo para a criação de rotina escolar predominantemente tecnicista e tecnicizante, centrada nos eixos estruturantes da língua portuguesa, conduzindo à fragmentação da linguagem.

Mediante as considerações, acreditamos que devemos repensar os paradigmas de formação docente para a infância, tendo em vista que proposta que atenda à formação social e cultural do professor pode promover uma

Docência que, ao exercer-se, inventa. Reescreve os roteiros rotineiros de outras épocas. Desenvolve a “artistagem” de práticas, que desfazem a compreensão, a fala, a visão e a escuta dos mesmos sujeitos e saberes, dos antigos problemas e das velhas soluções. Dispersam a mesmice e fazem diferença ao educar as diferenças infantis. Uma “artistagem” de ordem poética, estética e política, derivada dos sobressaltos e alegrias de trabalhar nas fronteiras entre disciplinas, os sujeitos e não sujeitos, os sentidos e os sem sentidos. Docência de um artista, que promove o auto-despreendimento, implicado no questionamento dos próprios limites, que renova e singulariza o seu educar. Docência artística, portanto, nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. [...] Assumir o risco de educar sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais, nos empurrem para o conservadorismo ou violentam a heterogeneidade da infância (CORAZZA, 2006, p. 81).

(Re)significar a docência e sua relação com as infâncias e os processos de alfabetização leva-nos a valorizar a organização de rotinas escolares, como tempos-espacos que favoreçam, coerentemente, as linguagens, oral e escrita, com as singularidades das crianças e de suas infâncias.

3.3 O brincar como atividade inerente à infância

Compreender como a proposta do PNAIC situa o brincar na vida das crianças e de que modo se apresenta para a prática do professor, torna-se fundamental, principalmente, após as constatações e reflexões tecidas, no grupo temático anterior, a respeito da descaracterização do brincar na organização do cotidiano escolar, do espaço-tempo de aprender. Nesse sentido, buscamos aprofundar nossas reflexões sobre a temática do brincar, identificando e colhendo informações sobre como o PNAIC, a partir do caderno 4, Ano 1, intitulado “Ludicidade na sala de aula”, explicita, em sua proposta, a importância do brincar.

Na apresentação do caderno, identificamos o objetivo dos autores (Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante) de refletir sobre a ludicidade na sala de aula, a partir do tema brincadeiras na alfabetização. Em suas discussões, priorizaram as brincadeiras e os jogos que articulem as diversas áreas do conhecimento, as diferentes formas de agrupamentos das crianças, sempre tomando como foco os direitos de aprendizagem.

O PNAIC defende que o cuidado, o brincar e o aprender são direitos de todas as crianças. Sobre esses aspectos reforçam que as ofertas de situações lúdicas, em que as crianças brincam, são favoráveis à aprendizagem. Em seu discurso, busca a inclusão das crianças, com e sem deficiências, e ressalta que a dimensão cuidadora da ação docente visa atitude inclusiva de avaliação permanente, no que tange às necessidades e possibilidades didáticas que ajudem cada criança, em seu percurso de aprendizagem:

Dentro de uma perspectiva que amplia a noção de sujeitos aprendizes e tenta contemplar os diferentes direitos de aprendizagem, propomo-nos a refletir sobre a inclusão de crianças sem e com deficiência no primeiro ano do ensino fundamental, pensando na prática pedagógica com a utilização de materiais lúdicos já existentes nos acervos escolares. (BRASIL, 2012d, p. 08).

Identificamos que, a todo instante, o caderno se preocupa em contemplar as crianças com deficiência, na realização das atividades lúdicas, principalmente nas brincadeiras e nos jogos propostos em sala de aula, com os estudantes sem deficiência. Afirma defender uma escola inclusiva e centrada no prazer de aprender, e que os cuidados com as crianças implicam no respeito às diferenças e no favorecimento de situações seguras e lúdicas de aprendizagem.

Antes de tratar especificamente de brincadeiras, o caderno traz o significado da palavra lúdico. A palavra vem do latim *ludus*, e está associada à brincadeira, ao jogo, ao divertimento. Entretanto, descreve que o sentido do lúdico foi ampliado, e passou a ser “elemento essencial

do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2012d, p. 14). Assim se caracteriza como “a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos” (LUCKESI, 2000, apud GRILLO et al, 2002, p.2 apud BRASIL, 2012d, p. 14). Nesse sentido, afirma que o lúdico não pode se restringir apenas à brincadeira e ao jogo, mas deve estar associado a algo alegre, agradável, que o sujeito faz de forma livre e espontânea.

Argumentam que as reflexões, envolvendo o lúdico e a sala de aula, devem-se a diferentes abordagens teóricas. Apesar de não mencionarem nenhum teórico construtivista, afirmam que o lúdico foi objeto de reflexão de teóricos construtivistas, à medida que defendem a participação do sujeito na construção do conhecimento e que as brincadeiras estão presentes desde os primeiros dias de vida, e se constituem como situações de aprendizagem. Apresentam a perspectiva sociointeracionista de Leontiev (1988), que defende, segundo os autores do Caderno, que, na infância, a principal atividade da criança é a brincadeira e que, com base nela, interage e compreende o mundo.

Após as justificativas apresentadas para a presença da brincadeira no espaço-tempo escolar, esperávamos discussões acerca de tal proposta para as crianças do 1.º ano. Entretanto, as discussões se voltaram para o papel do professor, como mediador nas situações de brincadeiras, e como poderia realizar diversos agrupamentos com as crianças, em sala de aula, a partir de suas intenções. Por exemplo: nas situações de jogos voltados para o SEA, os agrupamentos podem ser com crianças que tenham conhecimentos aproximados ou que o critério seja a heterogeneidade quanto aos conhecimentos já adquiridos.

Nesse momento, compreendemos, de fato, que as reflexões apresentadas não giram em torno do que julgamos importante discutir. O que foi apresentado se resumiu ao como realizar agrupamentos para executar atividades lúdicas ou jogos/brincadeiras, com caráter exclusivamente didático. O PNAIC defende que várias atividades, dependendo do jeito como forem planejadas, podem ser lúdicas, “um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude”. (BRASIL, 2012d, p. 16).

Gostaríamos de conversar sobre as brincadeiras e os jogos, como atividades características da infância, compreendidos e pensados para o espaço-tempo de aprender, realmente a partir de sua plenitude, e, não, com o viés didático para a apreensão de diferentes conteúdos curriculares.

A partir do viés sobre os jogos e as brincadeiras apresentados, constatamos que o PNAIC não se refere apenas a esse tipo de atividades como contribuição na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas também aos conteúdos de outros componentes curriculares. Vejamos um exemplo a partir do componente curricular de Matemática:

[...] no ensino de Matemática deve-se incluir a proposta de jogos e brincadeiras tradicionais, como amarelinha, bola de gude, brincadeiras com bolas (queimada, bola ao cesto, boliche), que favoreçam explorações de natureza numérica, tais como registro e organização em listas ou tabelas e posteriormente construção de gráficos. (BRASIL, 2012d, p. 16).

Quando analisamos o caderno Ludicidade na sala de aula, acreditávamos que poderíamos encontrar reflexões sobre a importância do brincar na vida da criança de seis anos, tendo em vista que esse caderno está voltado para a formação de professores que atuam no 1.º ano do ensino fundamental. Apesar de nomearem a importância do brincar, como atividade inerente à infância, as discussões não se dirigem à brincadeira e aos jogos em si, mas, sim, para situações lúdicas, que podem envolver qualquer atividade que dê prazer e que auxilie no aprender.

Nesse sentido, podemos dizer que não houve discussão sobre a importância do brincar, como manifestação da criança, mas, sim, sobre atividades lúdicas, brincadeiras e jogos (distribuídos pelo MEC), como estratégia para o ensino dos conteúdos, em seus diferentes componentes curriculares, tal como evidenciamos abaixo:

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. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002 apud BRASIL, 2012d, p. 07).

Ressaltamos a importância da ludicidade na prática pedagógica do professor, como algo dinâmico, alegre e pleno. Contudo, precisamos esclarecer alguns pontos. Falar em situações lúdicas, na organização do trabalho pedagógico, é muito diferente de defender o brincar como prática fundamental na organização do espaço-tempo para a aprendizagem e expressão plena da criança. Como exemplo, mostraremos uma situação de atividade lúdica, defendida pelo PNAIC:

Em relação à leitura de textos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, é muito importante a realização de leitura em voz alta pelo professor. Nestes casos, o professor assume o papel de leitor e, ao mesmo tempo, de mediador da discussão. Se forem realizadas escolhas de textos interessantes ao público infantil, a situação será lúdica. O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos. Assim, ressaltamos a importância dos textos literários, que ao longo da história da humanidade vêm encantando gerações. Na conversa sobre o texto, a criança pode aprender tanto sobre o conteúdo do

texto, quanto pode desenvolver estratégias de leitura fundamentais para a inserção em práticas sociais em que a leitura é requerida. Por exemplo, as situações de leitura partilhada pode estimular a realização de antecipações de sentidos, inferências, estabelecimento de relações de intertextualidade. A leitura protocolada é uma forma bastante interessante de engajar as crianças na leitura. Neste tipo de situação, o professor pode dizer o título do livro e/ou mostrar as imagens e perguntar como as crianças imaginam que a história vai ser. Depois que as crianças fizerem suas antecipações, pode ser realizada a leitura com pausas no meio do texto, em que é perguntado o que vai acontecer no episódio seguinte da história. Pode também ser feita uma parada antes do desfecho e pedir que as crianças imaginem o final da história e desenhem como será. Por fim, após a leitura do desfecho podem ser feitas outras atividades em que as crianças emitam opiniões e extrapolem os sentidos do texto. (BRASIL, 2012d, p. 17-18).

A partir do exposto, podemos claramente compreender para quem o PNAIC está concebendo a expressão atividades lúdicas/ludicidade. Está centrado no trabalho lúdico do professor, isto é, o professor assume o papel central no planejamento, devendo ter, em sua prática, o caráter lúdico das atividades. Nesse sentido, inferimos que, nesse caso, as discussões sobre o lúdico não foram articuladas para/com as crianças, mas para o fazer pedagógico do professor. Nessa lógica, segundo o PNAIC:

O professor, portanto, desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades. Cabe a ele, ao trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno, considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída. É sua função prever o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado estudante. Ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que se deseja ensinar é fundamental para que se programem os jogos que serão disponibilizados. (BRASIL, 2012d, p. 23-24).

Sendo assim, chamamos a atenção para algo não mencionado no caderno “Ludicidade na sala de aula”, e que está sendo descaracterizado: o brincar das crianças, a prática que as crianças realizam de forma plena, inclusive as crianças de seis anos que estão sendo desprovidas dessa dimensão, devido às exigências do ensino fundamental; o brincar, no Caderno, refere-se às atividades lúdicas, às brincadeiras e aos jogos como ferramentas voltadas para o ensino dos conteúdos. Tais estratégias são importantes e contribuem para o ensino e a aprendizagem, propiciando interações das crianças com os conhecimentos de maneira prazerosa. No entanto, “quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo seu caráter lúdico, assumindo muito mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos” (BORBA, 2007, p. 43).

O caderno analisado não distingue o jogo e a brincadeira, ora aparecem juntos, complementando-se como atividades lúdicas, outras vezes, são trazidos como sinônimos. São enaltecidos pela importância que têm para as crianças, e indica-se como usar as brincadeiras e os jogos, como forma de garantir a heterogeneidade e os conteúdos pedagógicos. Por isso, são associados ao lúdico. Não conceituam o que seja brincadeira ou o que seja jogo; talvez, supondo que o professor já compreenda tais conceitos.

Porém, acreditamos que a ausência dessa caracterização limita a discussão e a própria compreensão do conceito de jogo e de brincadeira. Apesar dessa ausência, a todo tempo, preconiza-se que “jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído. Por meio dessas atividades lúdicas, pode-se criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado” (BRASIL, 2012d, p. 22). Será que a importância das brincadeiras na educação de crianças deve-se ao fato de que tais atividades facilitam o aprendizado?

As análises realizadas esclareceram-nos um pouco mais sobre por que o brincar foi apresentado, na rotina escolar, como estratégia para o último horário do último dia da semana. Essa organização se relaciona com aquela postura que, primeiro, estão as “atividades lúdicas” para ensinar os conteúdos, caso sobre tempo, aí brincaremos. Tal constatação nos faz refletir justamente sobre o que o PNAIC traz, em sua concepção: que as crianças têm direitos, entretanto, não encontramos, nos direitos de aprendizagem nem nas rotinas estabelecidas, o direito que é reconhecido a todas as crianças, desde a declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959: o direito de brincar. Nesse sentido, ratificamos as palavras de Hermes (2015), ao defender esse direito no currículo do ensino fundamental:

Entre todos esses direitos apresentados na materialidade do Programa, parecia pertinente, sim, pensar numa infância brincante para as crianças. Então, inspirada na filosofia de Bachelard (1988), encontrei o conceito de infância, “estado da alma”. Assim, pensando numa infância brincante, trato de trazer mais um “direito” a ser incluído no currículo e nas práticas de alfabetização/letramento: o “direito ao brincar”. Este direito é das crianças ao passo que nós gestores podemos contribuir para uma infância brincante, crianças que necessitam ser pensadas em sua condição [...]. (HERMES, 2015, p. 89).

Consequentemente às ideias anteriores, as brincadeiras e os momentos de brincar apresentam-se como atividades permanentes nas rotinas, ou seja, deveriam permear absolutamente o cotidiano escolar da alfabetização inicial, reafirmando seu lugar, no currículo e nas práticas escolares de uma escola brincante.

Com base nos documentos que regulamentam a educação infantil, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (2010), os documentos apresentados para a alfabetização inicial, como o PNAIC, e também em nossa atuação, como docente dos anos iniciais, constatamos que, enquanto a criança de seis anos era atendida pela educação infantil, o brincar, direito garantido nos documentos oficiais, estava previsto no currículo escolar. No entanto, esta mesma criança de seis anos, agora inserida no ensino fundamental, tem, de fato, seu direito de brincar expresso no currículo da escola e nas práticas docentes? Por que as crianças perdem o direito de brincar, ao ingressar no ensino fundamental?

No documento divulgado pelo MEC, sobre o ensino de nove anos, Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, analisado no primeiro capítulo deste estudo, observamos a preocupação em “orientar” os sistemas escolares na implementação da ampliação do ensino fundamental para 9 anos que revejam, reformulem os currículos e as propostas pedagógicas, a fim de que as peculiaridades da criança de seis anos sejam consideradas, e uma das peculiaridades mencionadas é o brincar. Nas Orientações, constam o seguinte:

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática [...] O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar com uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/ séries iniciais do EF de nove anos (BRASIL, 2007, p. 09-10).

Contudo, mesmo com tais orientações para a criação de novo currículo para as crianças de seis anos de idade, agora, no 1.º ano do ensino fundamental, observamos a construção de um (des)caminho de aprendizagem voltado para a sistematização pedagógica de práticas de alfabetização, focadas diretamente na linguagem oral e escrita, que, por sua vez, desconsidera o brincar, como processo, eminentemente, constitutivo, vivo e pleno do ser criança.

Nesse sentido, interrogamos as orientações dessa formação docente que centraliza na linguagem oral e escrita a forma de exercer a docência no 1.º ano do ensino fundamental, e que, dessa forma, passam a impactar as experiências/vivências das crianças de seis anos de idade, com a ausência de outras linguagens, especialmente, o brincar. Nascimento (2007) a esse respeito salienta sobre o desafio que o ensino fundamental tem de romper com essa postura. Ressalta a autora:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

A pesquisa de Ferraresi (2015), a partir da realização de pesquisa bibliográfica sobre teses e dissertações que discutem as contribuições e os problemas gerados pela implantação do ensino fundamental de nove anos, questionou se houve, com essa política, ampliação de direitos das crianças. Sobre o brincar, constatou, na análise dos trabalhos pesquisados, que, em apenas alguns casos, houve a preocupação, por parte de gestores e professores, de inserir o brincar na rotina das crianças de seis anos (AGUIAR, 2012; ALMEIDA, 2011; BOENO, 2011; BRANDÃO, 2012; GIL, 2012; HEINIG, 2010; PORTELLA E HICKEL, 2010; RANIRO, 2009; SOUZA 2012 E VARGAS, 2010). Como exemplos, podemos apresentar algumas constatações:

Na pesquisa de Brandão (2012), sobre o ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização, analisada por Ferraresi (2015), foi constatado que, todos os dias, constavam, no planejamento da aula e na prática da professora, momento para brincadeiras, no pátio ou na sala de aula, e que a professora constantemente levava brinquedos para a turma. Vargas (2010), em sua pesquisa sobre as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a infância e a ludicidade, diante da ampliação do ensino fundamental, trabalho que também foi analisado por Ferraresi (2015), relatou que as professoras se preocupavam em inserir o brincar no trabalho com as crianças de seis anos, tendo em vista que a valorização do lúdico estava entrelaçada na aprendizagem do aluno e no respeito à infância.

Porém, a grande maioria das pesquisas analisadas por Ferraresi (2015) apontou que, por mais que o brincar seja observado nas rotinas, ainda é pouco valorizado. (ABREU, 2010; AMARAL, 2008; ALMEIDA, 2011; ANTUNES, 2010; ARAÚJO, 2008; ARELARO, JACOMINI E KLIN, 2011; BARBOSA, 2009; BONAMIGO, 2010; BUENO, 2010; CAPUCHINHO, 2007; CARNEIRO, 2006; CORREA, 2011; COSTA, 2009; DELFIN, 2012; DORNELLES, 2011; FONTES, 2009; FURTADO, 2009; JACOMINI, ROSA E ALENCAR, 2012; KLEIN, 2011; MALTA, 2012; MARCONDES, 2012; MAREGA, 2010; MASCIOLI, 2011; MIRANDA, 2012; MORENO, 2012; MORO, 2009; MOYA, 2009; NOGUEIRA, 2011; NOGUEIRA E CATANANTE, 2011; RANIRO, 2009; ROCHA, 2009; ROCHA, 2012; SAMWAYS, 2012; SILVA, 2008; TENREIRO, 2011; ZINGAELI, 2009).

Várias outras pesquisas, analisadas por Ferraresi (2015), mostraram que o brincar, no 1.º ano do ensino fundamental, restringiu-se às aulas de educação física (MARCONDES, 2012; COSTA, 2009; JACOMINI, ROSA E ALENCAR, 2012; CORREA, 2010), ou acontecia, no parque infantil, em um horário por semana, não sendo prioridade nos planejamentos (MORO, 2009), e somente acontecia quando sobrava tempo entre uma atividade e outra de leitura, escrita e matemática (ROCHA, 2009):

Com isso, observamos que as pesquisas sobre o ensino fundamental de nove anos ressaltam que há uma preocupação em inserir o brincar no cotidiano escolar, especialmente das turmas de primeiro ano, mas que de forma geral este ainda é pouco valorizado, ocorrendo na maior parte das vezes dissociado do ensino e sendo colocado para segundo plano. Como afirma Fontes (2009, p. 123), o que se observa é que “a ludicidade que perpassa toda a trajetória escolar da criança na educação infantil, desaparece ou se reduz apenas a alguns horários ou componentes curriculares em favor das atividades em torno da sistematização dos conhecimentos”, sobretudo a leitura e escrita. (FERRARESI, 2015, p. 168).

As análises de Ferraresi (2015) indicaram, ainda, a existência de diferentes usos para o brincar, surgindo, no cotidiano escolar, como:

- **Uma atividade de descanso entre uma atividade e outra** (CORREA, 2010; CORREA, 2011; KLEIN, 2011; MOYA, 2009; MORO, 2009; ROCHA, 2009; ZINGARELLI, 2011);
- **Um instrumento para sistematização do ensino** (FONTES, 2009; KLEIN, 2011; MORO, 2009; RANIRO, 2009);
- **Um recurso disciplinador** (ABREU, 2010; BARBOSA, 2009);
- **Um conteúdo a ser ensinado para as crianças** (MAREGA, 2010) (FERRARESI, 2015, p. 168-169, grifos nossos).

A pesquisa de Ferraresi (2015) mostrou-se para nós interessante, por corroborar as análises que procedemos a respeito do brincar no PNAIC, e sobre os caminhos de aprendizagens que estão sendo formados para as crianças do 1.º ano do ensino fundamental de nove anos. Essas crianças estão sendo destituídas de seu direito de brincar, pois precisam realizar “atividades lúdicas” para aprenderem conteúdos, de acordo com os componentes curriculares.

Há uma distorção da palavra brincar e da ação de brincar. Tal palavra está sendo corriqueiramente substituída por lúdico e atividades lúdicas. Não que o brincar não seja lúdico. Ele o é. Todavia, é algo que se compreende como plenitude das crianças, é o próprio trabalho delas, é a própria linguagem, é a própria expressão. Caso não consideremos que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil estão no brincar, como manifestação da realidade e da cultura,

como valorizar a produção do conhecimento infantil e a infância viva, na experiência brincante, inventiva, criativa, poética?

Mesmo o caderno defendendo discurso bonito, não abre possibilidade e tempo para o brincar no espaço da escola, caracterizando-o como instrumento. Falamos do brincar livre, espontâneo, que surja do referencial das próprias crianças. Isso não quer dizer que o professor não possa propor novas brincadeiras, bem como com elas brincar. As brincadeiras, os jogos simbólicos (brincar de boneca, de carrinho, pular corda, amarelinha, dentre outras) “exercem papel significativo, no desenvolvimento das crianças, levando-as à vivência de conflitos, à organização de ideias, ao desenvolvimento das relações sociais, contribuindo para a formação de novos conceitos essenciais à sua formação humana.” (BARROS, 2009, p. 126). Ainda de acordo com essa autora,

O que tem ocorrido na escola é a substituição das brincadeiras de jogo simbólico, brincadeiras tradicionais, o contar histórias, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças, em razão do uso excessivo de brincadeiras com fins didáticos, ou seja, impossibilitando o aparecimento de brincadeiras espontâneas que podem surgir em atividades livres, e que, portanto, perdem seu valor e significado. (BARROS, 2009, p. 116-117).

Considerar o brincar como processo, que constitui o sujeito e sua subjetividade, parte do pressuposto de respeitar a infância e valorizar as crianças como sujeitos que têm voz e vez, sujeitos de direitos, competentes, criativos. Qual concepção de criança está guiando as práticas educativas para a infância?

Conjecturamos, na contramão dessa perspectiva, que disciplina e didatiza o brincar, outros modos de pensar os processos de escolarização na alfabetização inicial, envolvendo, nessa dimensão, espaços e tempos para a vivência das múltiplas linguagens, alargando o tempo das experiências em linguagens da criança. Tal tempo não se refere ao cronológico, linear e evolutivo que limita e fragmenta as aprendizagens destinadas à leitura e à escrita com a pretensão de se alfabetizar na “idade certa”. Falamos de um tempo amplificado para as experiências da própria condição de ser criança, um tempo em que a criança, tomada com seu modo de ser e de estar na relação com o mundo, expressa-se nas linguagens, no brincar, em sua inteireza.

3.4 As inter-relações entre a aprendizagem da leitura e escrita e o tempo da infância: um olhar para a criança na formação do PNAIC

Esse quarto grupo temático é fruto das constantes inquietações a respeito da problematização de como as crianças são pensadas, consideradas ou concebidas, no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, nos Cadernos do PNAIC destinados à formação de docentes do 1.º ano do ensino fundamental. Assim, temos o desejo de contribuir com a discussão sobre as inter-relações entre as crianças, infâncias, prática docente, leitura e escrita, produzidas no contexto das políticas públicas, especialmente no âmbito do PNAIC.

Ao analisarmos e problematizarmos questões referentes aos direitos de aprendizagem em língua portuguesa, às rotinas estabelecidas e como se concebe o brincar em turmas de 1.º ano do ensino fundamental, torna-se importante, nesse momento, voltarmos nosso olhar para a criança e tentar identificar as inter-relações que se movem no contexto de ensino e de aprendizagem, no cotidiano escolar.

A partir de nossas análises sobre os direitos de aprendizagem em língua portuguesa, contidos no PNAIC, e sua concepção de aprender, baseada no *introduzir, aprofundar e consolidar* conteúdos, identificamos proposta que fragmenta o tempo, a linguagem, o ensino e a aprendizagem, dosando o que ensinar, como ensinar, o que aprender e como aprender. Sendo assim, constatamos, nessa proposta, rotinas tecnicizantes para as crianças de seis anos, com práticas voltadas, exclusivamente, para a alfabetização e o letramento.

Crianças sem tempo e sem espaço para brincar e se expressar, por meio de outras linguagens que compõem nossa cultura. Sem espaço, pois “não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um “sentido” ao corpo.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 15). Sem tempo, uma vez que “nossas ações não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo. Muito mais do que isso, é na própria ação que se institui um tempo capaz de ser percebido e de ter algum sentido para nós. Dito de outra maneira, o tempo se institui e se organiza por nossa ação.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 17).

Nessa perspectiva, pensar o material do Programa, seus tempos e seus espaços, as teorias difundidas, os discursos constituídos nos documentos legais e as práticas de formação docente apresentadas implica perceber que o processo de escolarização reflete e refrata as infâncias, por meio das concepções defendidas, uma vez que correspondem ao como as crianças e suas vivências/experiências são produzidas nos grupos culturais. Nesse enredo, os sujeitos envolvidos, mediante a pressão da própria política em questão, podem ser capturados pelo

discurso preconizado nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. A pesquisa de Hermes (2015) constatou esse efeito cascata, que captura professores e crianças, retirando-lhes o protagonismo e a autoria:

As professoras talvez estejam sendo capturadas por programas de Governo que tratam de procedimentos didáticos pautados em técnicas de fazer ler e escrever. Esta captura aparece nos registros das professoras no ano de 2014, e nas vivências com elas e as crianças em sala de aula. Nestas vivências, o Programa Alfa e Beto²⁴, mesclado com a proposta do PNAIC, assume o tempo das crianças, de forma que a criança não esteja em linguagem, com a palavra, na palavra, porém aprendendo tecnicamente uma linguagem “oral e escrita”. Estar em linguagem, nas proposições de Fronckowiak (2011), não remete apenas a pensar na aquisição da linguagem oral e escrita, mas em linguagens com um corpo em movimento, recuperando, assim, a ação imaginante, em contrariedade àquilo que a aprendizagem contínua, linear, reta da leitura e escrita prejudica nas linguagens da criança. (HERMES, 2015, p. 74).

Refletir sobre a citação acima instiga-nos, mais uma vez, a problematizar aspectos do PNAIC, importantes para a presente investigação: como a criança é compreendida em sua especificidade, nos processos de alfabetização, em relação a outras linguagens, além das linguagens oral e escrita, na prática do professor, nos Projetos Político-Pedagógicos e nas propostas de formação docente?

O que se depreende a partir do questionamento anterior, no confronto dos cadernos do PNAIC destinados à formação de docentes do 1.º ano do ensino fundamental, é a construção, mesmo sem afirmar diretamente tal concepção, de uma criança que tem direito de aprender conhecimentos estabelecidos, por meio da fragmentação da linguagem oral e escrita, de forma linear, num tempo que é cronologicamente certo para aqueles que falam da criança, em vez de estarem com a criança. Uma criança que não tem corpo, que não se movimenta, não gesticula, não canta, não dança, não desenha, não interpreta, não sonha, não se cansa, não descansa, duvida, questiona, erra, aprende, levanta, cai, cria, produz, inventa, constrói, (re)cria, (re)inventa, (re)constrói. Enfim, ali não se apresenta concepção de crianças reais. Assim,

²⁴ O Programa/instituto Alfa e Beto visa alfabetizar as crianças com “recursos didático-metodológicos” (destinados a decodificação, as chamadas “cartilhas”, bem como memorização, caligrafia, ditado e cópia) voltados para o método fônico. Várias secretarias de educação do país fizeram parceria com o Instituto Alfa e Beto, adotando suas filosofias e seus pressupostos sobre a alfabetização, minando completamente a autonomia do professor. Nesse sentido, fica evidenciado um conjunto de equívocos conceituais, pedagógicos e políticos no material, representando um retrocesso descomunal e o retorno ao velho modelo de repetição e memorização, de forma restrita ao código, sem pensar o aluno como um sujeito criador e sem levar em conta os aspectos socioculturais. Sendo assim, O Alfa e Beto faz um retorno ao modelo de memorização dos fonemas, padronização da caligrafia, indo na contramão do pensamento mais contemporâneo de educação.

constatamos grande ausência de estudos sobre as crianças e as infâncias, na proposta de formação docente do PNAIC, tal como analisamos também no capítulo 2 deste trabalho.

Ao tentar compreender o que é uma criança, não pretendemos decifrá-la, rotulá-la como se tivéssemos o entendimento final e concreto do ser criança, pois, como nos adverte Larrosa (2015, p. 184):

a infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (LARROSA, 2015, p. 184).

Assim, identificamos, no material analisado na presente investigação, concepção simplista e unidimensional dos processos que envolvem as crianças. Não se considera que a cada proposta, atividade, situação lúdica, conversa, observação, o inesperado, o surpreendente, vá aparecer, de forma diferente, transgredindo normas, regras, resistindo a qualquer forma de imposição aos modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, identificamos, em nossa pesquisa, a existência de caminho que se pretende como único, preparado para as crianças brasileiras, voltado para interesses em alfabetizar numa idade considerada certa, a partir da gestão e dos interesses econômicos em curso, na atual dinâmica da educação brasileira, desde a ampliação do ensino fundamental de 9 anos e as orientações do PNE, na Meta 5, que prevê alfabetizar até os 8 anos de idade.

Para a efetivação de tais resultados não se considera as crianças brasileiras reais nem se considera o professor, em seu processo autoral de criação e na sua liberdade para ensinar²⁵, pois há um modelo a ser seguido. Não se considera as crianças reais, como protagonistas, como sujeitos de direitos, uma vez que se desconsideram suas singularidades de aprendizagem, no

²⁵ Em um momento histórico, social e político complexo, tal como o que hoje vivenciamos no Brasil, por exemplo, com a apresentação do Projeto de Lei n.º 867/2015, pelo deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira, do Distrito Federal (PSDB-DF), que propõe o *Programa Escola sem Partido*, que, entre outros pontos, propõe que professores não abordem, em suas atividades educativas, conteúdos de caráter moral, religioso e político que possam contrariar as orientações e convicções dos pais e responsáveis pelos estudantes, podemos reafirmar conquistas expressas pelo Art. 206 da Constituição Federal de 1988: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Pela LDB n.º 9.394/96: “Art. 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, na pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, Art. 2.º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: “Art. 16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos [...] II – opinião e expressão [...] VI – participar da vida política na forma da lei [...]”.

processo de leitura e de escrita. Além disso, no PNAIC, não cabe a possibilidade de pensar a leitura e a escrita como processos complexos e multifacetados que são. Trata-se de apresentá-los unicamente como resultantes de aprendizagem cognitiva ou como habilidade a ser adquirida, conduzindo a uma “concepção restrita de língua, o que leva a um silenciar, a um ‘apagar’ da linguagem na criança.” (RESENDE, 2015, p. 154).

Neste trabalho, não somos contrárias ao ensino da linguagem oral e escrita, no processo de alfabetização. Caso tal ensino não ocorresse, seria incoerência, visto que tais linguagens constituem a criança, na relação com seus pares e com a cultura. Concordamos com Kramer (2000) sobre a importância da escrita, como uma das múltiplas linguagens que precisamos desenvolver. Até hoje, não conseguimos fazê-la, de forma adequada ao aprendizado das crianças:

Estou, porém, convencida de que dentre todas as possíveis formas de expressão, dentre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, **a escrita teve e tem um papel central ainda não aprendido**, ainda não **exercido** na escola, ainda não **praticado** por aqueles que fazem a história na e da escola. [...] ainda não aprendemos a explorar o potencial de criação de escrita, e **insistimos numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido**. (KRAMER, 2000, p. 106 grifos nossos).

Isso significa que a leitura e a escrita precisam ser compreendidas e podem ser trabalhadas como linguagens vivas, em movimento, no diálogo, na dúvida, no questionamento, a partir das vivências, portadoras de significados e sentidos, isto é, como processos que materializam o ter o que dizer e o ter o que escrever. Diante da complexidade do ensino e do aprendizado da leitura e da escrita e das dificuldades em efetivar qualidade social para as escolas públicas brasileiras, têm-se buscado um método, uma “nova” forma para que essas linguagens sejam aprendidas, o mais rápido possível. Porém, o que temos presenciado é um distanciamento entre professores e crianças.

Nesse contexto do PNAIC, acreditamos que a linguagem é desvitalizada quando é reduzida a receitas, e que as crianças são concebidas apenas como fatores de produtividade, principalmente quando se almeja que sejam alunos alfabetizados num tempo certo, determinado pela lógica financeira de gastos mínimos com a educação, numa idade certa para outros, desconsiderando-se, assim, crianças reais, e que alfabetizar, adequadamente, as crianças brasileiras demanda a efetivação de ações que garantam direitos sociais mais amplos, como

trabalho, saúde, moradia, lazer, transporte para as famílias, e aos professores, adequadas condições físicas para as escolas, dentre outras.

Diante do quadro atual da educação, consideramos importante questionar discursos prontos, destinados aos professores e, conseqüentemente, às crianças. Consideramos essencial, no contexto do 1.º ano do ensino fundamental, reafirmar o tempo para brincar e aprender, a vivência e a articulação da aprendizagem com as múltiplas linguagens e a valorização da produção cultural infantil:

Embora considere o acesso à linguagem escrita um direito dos cidadãos e cidadãs, o privilégio a apenas uma forma expressiva, tende a tornar opacos nossos olhos e corpos de forma a diminuir nossa capacidade de percepção sobre o direito à construção de tantas outras dimensões humanas. Neste momento, em que se discute – e ainda há tanto a discutir – sobre a antecipação da entrada das crianças pequenas no ensino fundamental, é essencial conversarmos sobre o “fascínio indiscreto” das linguagens dos meninos e meninas pequenos e pequenininhas que não escrevem, mas que dançam, cantam, choram, gesticulam, circulam pela cidade, desenharam – quando estes direitos lhes são garantidos (GOBBI, 2009, p. 120).

As crianças de seis anos, quando estavam na educação infantil ou agora que são colocadas no ensino fundamental, precisam ser respeitadas em suas singularidades e nas especificidades de suas infâncias. Nesse sentido, o ensino fundamental deve garantir-lhes tempo e espaço para aprenderem, sobretudo, por meio do brincar e na produção cultural, concebendo-as como sujeitos competentes, históricos, culturais e sociais, na medida em que suas vivências e suas produções, na interação com os grupos culturais, produzem as infâncias.

Nessa condição, quem sabe o tempo, tão aclamado nessa proposta, não seria o tempo útil voltado para o trabalho sistemático com a leitura e a escrita, mas, sim, o tempo considerado, por muitos, como inútil, uma vez que não produz lucro social e pessoal imediato, que se refere ao brincar, como possibilidade de criação, produção, expressão, e também para a aprendizagem do ler e do escrever. Na mesma perspectiva, relembremos Kramer (2000), quando indaga se a escrita seria realmente útil ou inútil:

Defendo a ideia de que para subverter os caminhos que prendem e moldam a palavra, através das formas de ensino praticadas na escola, a escrita precisa ser vista e trabalhada na escola como uma produção que não é útil, que não serve pra nada, pois – não servindo – nunca correrá o risco de ser servil. (KRAMER, 2000, p. 111).

Desta forma, caracterizamos o tempo, no PNAIC, como fator político, como relação de poder, associada a visão de mundo regida pelo modelo econômico. A escola não está alheia ao capitalismo, aos modos de produção e de organização social, porém, deve se posicionar na contramão desses princípios que intentam acelerar, modular e disciplinar tudo e todos; por exemplo, as aprendizagens, as relações, o diálogo, as infâncias.

É importante que nós também possamos nos maravilhar. É encontrar e criar. É encontrar e criar momentos, é dar-se mais tempo o tempo da infância que ainda é diferente do tempo da indústria, no qual os trabalhadores não mais se reconhecem naquilo que produzem tal ritmo frenético que é imposto à produção, e a todos os operários envolvidos com a mesma, para deixar-se se encantar, ousaria afirmar que chegando a contrariar de forma até mesmo revolucionária, modelos rígidos de utilização do tempo imposto pelo capital. Quanto tempo deveria ser dedicado à observação das criações infantis? Quando afirmo a importância do tempo do lúdico e que deixemos o tempo do capital, remando, sobretudo, contra a maré da globalização e do neoliberalismo, associo isto a formas de ver e de favorecer o desenho [e tantas outras linguagens] que incorporem um tempo mais lento, que aprecie o que se vê e o que se faz. Trata-se de imprimir a isto também um caráter político (GOBBI, 2009, p. 126 acréscimos nossos).

Ainda sobre o tempo, cada vez mais, veloz e distante das necessidades e possibilidades humanas, no cotidiano escolar, na vida dos professores e das crianças, podemos sobre ele refletir, a partir do pensamento de Larrosa (2002), quando nos mostra a importância da sensibilidade, da escuta, da delicadeza nas relações, nas aprendizagens, nas infâncias.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Nossas escolas poderão interromper seus tempos, acelerados, para apreciar algo novo, com as crianças, de modo a respeitar singularidades, especificidades e direitos de se relacionarem com o mundo, de forma plural, em linguagens? Como? Propomos um tempo, digamos incerto, para que as crianças possam brincar, sonhar, imaginar, e, de fato, vivenciar o tempo da infância, a partir da capacidade de se expressarem em suas linguagens – cem linguagens, como defendia Malaguzzi –, porque cada uma delas intensifica o desenvolvimento

das potencialidades infantis, garantindo-lhes apropriação cultural, o desenvolvimento da autonomia, a construção do conhecimento, e, sobretudo, a ampliação da visão de mundo.

Assim, poderemos reconhecer as crianças como protagonistas, competentes, criativas, sujeito de direitos, em nossas propostas de formação, nos projetos político-pedagógicos, nos planejamentos e no cotidiano escolar. Não cabe mais o discurso que defende o direito da criança, mas impõe como as crianças devem agir. Dessa forma, impera sempre o poder do adulto sobre as vozes, os corpos e as linguagens das crianças. Portanto, não no sentido de prescrever, mas, no sentido de contribuir, consideramos alguns princípios fundamentais, tanto para as propostas de formação de professores, quanto para o processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano escolar:

- Considerar a criança como principal protagonista da ação educativa;
- A indissociabilidade do cuidar e educar no fazer pedagógico;
- O destaque ao brincar, à ludicidade e às expressões das crianças na prática pedagógica de construção de todas as dimensões humanas;
- Ter a arte como fundamento na formação dos/das profissionais da primeira etapa da educação básica;
- Possibilitar à criança o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, considerando-a: sujeito de direitos, portadora de história e construtora das culturas infantis;
- Considerar a criança como centro da atenção do Projeto Político Pedagógico;
- Efetivar propostas que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências;
- Possibilitar a integração de diferentes idades entre os agrupamentos ou turmas;
- Considerar a organização do espaço-físico e tempo como um dos elementos fundamentais na construção dessa pedagogia;
- Estabelecer parcerias de participação com as famílias;
- Estender o “espaço educativo” para a rua, o bairro e a cidade;
- Buscar a continuidade educativa da Educação Infantil na direção do ensino fundamental. (VALVERDE, 2009, p. 42).

Mediante esses princípios, as crianças não podem ser concebidas como um “vir a ser”, isto é, a infância não deveria ser tomada como fase de preparação para a vida, de modo a instrumentalizá-las para desenvolver as habilidades, restringindo-se, assim, a infância a uma etapa de treinamento. “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1985, p. 25).

Concebemos as crianças como protagonistas, competentes, criativas, e as consideramos sujeitos sociais, com voz e vez. Acreditamos que as propostas de formação devam ser

coletivamente construídas, com ações formativas que, efetivamente, concretizem política de educação que garanta a todas as crianças a interação com o mundo, por meio das múltiplas linguagens, e que as concebam como produtoras de cultura, e, de fato, sujeitos de direitos.

Ubatuba dia 07 de dezembro de 2011

"Hoje eu tive um sonho que foi o mais bonito que eu sonhei em toda minha vida... sonhei que acordei, fui assistir televisão, depois fui tomar café da manhã, a seguir fui fazer dever de casa."

Quando minha mãe chegou almocei com ela e meu pai e depois assisti Liga da Justiça e fui para a escola.

Cheguei na sala e fui para a rodinha, fiz tarefas, depois fui fazer educação física e lanche. Após o recreio fui brincar no pátio, depois bebi água, voltei para a sala e fiz tarefas de substituição. Quando acabamos brincamos de jogo da memória e depois que a minha mãe chegou, então voltei para a casa.

Mas isso não foi um sonho como na música do Roberto Carlos, foi o meu dia que foi bonito como um sonho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O seu olhar lá fora
O seu olhar no céu
O seu olhar demora
O seu olhar no meu

O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

Onde a brasa mora
E devora o breu
Como a chuva molha
O que se escondeu

O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu

O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu

(Arnaldo Antunes)

Ao chegarmos até aqui, vimos que as reflexões tecidas estão inacabadas, inconclusas, abertas a novas problematizações e a outras análises. Por isso, não temos a intenção de finalizar a discussão, mas de refletir, a partir do exposto ao longo da investigação. Dessa forma, assumindo limitações existentes, buscaremos sublinhar ou destacar as reflexões da presente investigação sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas concepções e projeções de criança, docência, leitura e escrita, não como algo pronto e acabado, e, sim, como análises que podem contribuir para novos questionamentos e novos estudos.

Com o objetivo geral de compreender como o PNAIC projeta a criança e seu aprendizado de leitura e de escrita, no 1.º ano do ensino fundamental – tendo em vista que, nesse programa, as crianças devem ser alfabetizadas até os oito anos de idade –, o presente trabalho buscou metodologia que possibilitasse compreender o material da formação

continuada de professores, partindo das concepções, dos significados e dos sentidos nele produzidos. Como a formação do PNAIC se iniciou no ano 2013, julgamos necessário, primeiramente, realizar pesquisa bibliográfica e documental com o intuito de analisar os documentos, as leis e o contexto que produz e apresenta esse material.

Considerando os resultados da pesquisa, podemos afirmar que o PNAIC está inserido em contexto educacional do ensino fundamental de nove anos, e, nesse caso, determina-se o início do ensino fundamental para crianças de seis anos de idade. Tendo em vista a chegada das crianças com seis anos ao ensino fundamental, idade essa com que anteriormente permaneciam na educação infantil, e o objetivo do PNAIC de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, apresentando orientação curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, fundada no direito de aprendizagem da criança, propusemo-nos a investigar o caminho que se apresentava para promover as aprendizagens das crianças, no processo de alfabetização, especialmente para as de seis anos.

Foi possível analisar e constatar, em várias pesquisas (MORO, 2009; ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011; KLEIN, 2011; SOUZA, 2012), que a promulgação da Lei Federal n.º 11.274, de 2006 – que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos 6 anos – não foi acompanhada de proposta pedagógica adequada ao trabalho com crianças de seis anos, e não se modificou a organização do tempo e do espaço para receber tais crianças, evidenciando-se apenas antecipação de práticas de alfabetização.

Verificamos que a proposta de alfabetizar as crianças na idade certa não surgiu com o PNAIC, mas se explicitou numa das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto n.º 6.094, apresentado em 24 de abril de 2007, um ano após a efetivação da Lei Federal n.º 11.274, de 2006, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos 6 anos de idade.

Nesse sentido, apesar de o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) justificar a inclusão de maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, sobre a importância de uma proposta curricular e pedagógica coerente com a singularidade e as especificidades das crianças de seis anos no processo de escolarização, especialmente aquelas de setores populares, com a justificativa de não se pretender com tal medida estabelecer mais um ano para prepará-las para o ensino fundamental, podemos inferir que o ingresso de crianças com seis anos de idade no 1.º ano do ensino fundamental corroborou para cumprir a meta de alfabetizar as crianças na idade considerada correta, desde a proposta contida no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Nesse caminho da alfabetização das crianças, a partir do marco legal da ampliação do ensino fundamental de nove anos, encontramos duas políticas públicas de governo voltadas para a formação de professores alfabetizadores: o Programa Pró-Letramento Mobilização pela Qualidade da Educação, criado para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, e o PNAIC, criado à luz do Pró-Letramento, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do ensino fundamental.

Foi possível verificar, por meio da análise realizada nos cadernos do PNAIC, para o 1.º ano do ensino fundamental, a existência de perfil de formação de professores, fundado na perspectiva da racionalidade técnica, voltado para um praticismo que se utiliza de ações prático-utilitárias, com objetivos imediatos, sem levar em consideração o caráter político-histórico-social do contexto de tais ações, e com ausência de reflexão teórica sobre os conceitos apresentados. Outra constatação diz respeito aos conteúdos dos Cadernos de formação em Língua Portuguesa do PNAIC terem sido elaborados por professores/pesquisadores, vinculados a universidades e centros de pesquisa conveniados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sem a participação do próprio professor alfabetizador na construção das propostas pedagógicas, na seleção e na organização do material/conteúdos, considerados necessários à formação, uma vez que estavam preestabelecidos.

Apesar dessa ausência de participação dos professores alfabetizadores, transformados, assim, em meros receptores de propostas prontas, identificamos que a formação apresentada centraliza, no professor e em sua formação, a responsabilidade de superar as dificuldades do processo de alfabetização, do letramento e do fracasso escolar, não considerando, no jogo da “qualidade da educação”, a realidade e especificidades das escolas, as condições de trabalho, as reais necessidades dos professores, a valorização profissional, dentre outras medidas. Os professores, dessa forma, por mais que se escreva o contrário, são considerados executores de propostas produzidas por especialistas, professores e pesquisadores que instrumentalizam sua prática por meio de teorias e técnicas que visam à resolução de problemas imediatos, caracterizando o ensino como um processo técnico de transposições didáticas.

A análise dos cadernos de alfabetização em língua portuguesa, na formação do PNAIC, propiciou constatar que a maioria dos autores que participaram da produção do material para o Programa são professores/pesquisadores do CEEL da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e que desenvolvem pesquisas nas áreas de alfabetização, letramento, leitura, produção de textos e didática do ensino da língua portuguesa.

Ao mesmo tempo, constatamos a ausência de estudos sobre a criança e as infâncias, o que revela uma lacuna significativa, na proposta destinada aos professores alfabetizadores. Com efeito, acreditamos que o ato pedagógico é político, e, sendo assim, não há neutralidade nas escolhas, nas propostas, nas concepções apresentadas, pois “não há educação neutra, toda neutralidade afirmada é uma opção escondida.” (FREIRE, 1980, p. 49).

Identificamos, a partir de Martins (2010), que há um contexto de influência do discurso acadêmico-científico, subjacente ao discurso oficial, nas propostas de formação de professores alfabetizadores. Dessa forma, “embora seus discursos estejam subsumidos na autoria institucional, o MEC, esses pesquisadores tornam-se indiretamente detentores da autoria de propostas didático-pedagógicas que contribuem para a formulação e regulação de políticas públicas oficiais” (MARTINS, 2010, p. 117).

Na presente pesquisa, buscamos compreender, a partir do material para formação, como o PNAIC orienta o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, no primeiro ano do ensino fundamental, e como as crianças e as infâncias são vistas nesse processo. Em decorrência desse objetivo, pudemos observar também concepções que o Programa expressa sobre o professor e sua formação. Constatamos que esse Programa se fundamentou, principalmente, no argumento dos “direito(s) de aprendizagem” das crianças. Partindo do exposto e considerando o conjunto de aspectos decorrentes deste trabalho, da configuração textual e dos indícios dos cadernos de formação, podemos apresentar algumas reflexões, críticas, em relação ao PNAIC:

- 1) Os direitos de aprendizagem das crianças preconizados pelo PNAIC, em seus Cadernos, podem ser interpretados como deveres de aprendizagens, o que, também, subentendem deveres de ensinar para os professores, na medida em que sinalizam tanto *o que, como e quando* ensinar, quanto *o que, como e quando* devem as crianças aprender.
- 2) A concepção da linguagem apresentada é fragmentada e normativa, configurando-se por meio dos eixos estruturantes da língua (leitura; produção de textos escritos; oralidade; análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade; e análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética). Sua organização metodológica transforma o conhecimento e a aprendizagem num processo linear, cumulativo, gradual e fragmentado.
- 3) A proposta de formação para o ensino da língua portuguesa dosa e controla o ensino e a aprendizagem, por meio do trinômio *introduzir, aprofundar e consolidar*. Tal constatação reforça a tentativa hegemônica de conduzir as práticas docentes, bem como de regular os tempos de aprendizagem das crianças. Adota-se um discurso aberto ao diálogo, porém apresenta-se fechado, quando, por meio de currículo estático, universaliza os tempos de

aprendizagem de todas as crianças, a organização do trabalho docente, e quando não aborda as complexidades e singularidades/realidades de cada escola.

4) O planejamento do processo de alfabetização e de ensino/aprendizagem da língua portuguesa é voltado, exclusivamente, para os eixos direcionadores da língua. Há um silêncio, ensurdecedor, sobre as características próprias das crianças de seis anos, em relação ao modo de organização do tempo e do espaço escolar, as manifestações de linguagens e sua incorporação nas rotinas escolares, contribuindo para a desvalorização do brincar e o distanciamento das necessidades das crianças. Sendo assim, na proposta do PNAIC, não se incentiva o trabalho docente com outras linguagens; o foco está restrito na língua portuguesa.

5) A base da proposta do PNAIC é que as crianças têm direitos. No entanto, seu principal direito, o de brincar, está sendo descaracterizado, devido às exigências do ensino fundamental. Isto é, as brincadeiras e os jogos são interpretados como ferramentas, predominantemente, voltadas para o ensino dos conteúdos. Nessa perspectiva, o brincar como atividade principal da infância, mesmo sendo defendido nos cadernos da formação do PNAIC, está perdendo seu espaço para atividades dirigidas ao processo de alfabetização e de letramento, restringindo sua função potencializadora do desenvolvimento integral da criança, bem como a capacidade de as crianças interagirem e lerem o mundo, a construção da linguagem e do conhecimento, como se o brincar fosse algo desconectado desses aspectos.

6) O PNAIC não considera o professor, em seu processo autoral de criação e liberdade de ensinar, pois há um modelo a ser seguido. Na mesma direção, não considera as crianças, reais, como protagonistas, como sujeitos de direitos, uma vez que desconsideram suas singularidades de aprendizagem, no processo de leitura e escrita.

Mediante as reflexões aqui apresentadas, faz-se necessária a continuação dos estudos e das pesquisas, bem como a ampliação de debates entre educadores, universidades, governo, nas áreas de formação de professores, leitura e escrita, sobretudo, nas temáticas que envolvem as crianças e suas infâncias. O processo de formação de professores alfabetizadores não pode ser considerado como manual de ensino a ser adquirido, voltado apenas para aplicar novas e controladas estratégias, no processo de alfabetização das crianças.

O professor precisa ser evidenciado nas propostas de formação. Isso quer dizer que deva participar, ativamente, de sua formulação, criação, definindo conteúdos, estratégias, ampliando sua formação, de forma coletiva e contextualizada, construindo sua identidade profissional. Da mesma forma, como profissional que é, precisa de apoio, recursos, plano de valorização de cargos e salários justos, dignos, adequados ao teor de seu trabalho, e liberdade para a formação

em serviço, na escola, refletindo e construindo, com seus pares, a partir do contexto e das especificidades de sua escola, um projeto político-pedagógico singular.

A qualidade da educação depende da valorização das ações e da complexidade de cada escola do país, como um contexto único de saberes e práticas, reconhecendo o caráter heterogêneo e plural das ações, vivências e experiências realizadas pelos docentes, a partir das necessidades da escola, e, não, por meio da hegemonia de resultados de avaliações externas que avaliam a aprendizagem dos alunos, considerando-se as práticas sugeridas nos processos de formação. Por isso, uma proposta homogênea (nacional!?) não atende os contextos locais e as heterogeneidades de cada realidade educacional.

Mais do que reconhecer a importância do professor e de sua formação, a partir de cada realidade, é imprescindível enxergar a criança nesse contexto, é preciso para ela olhar, cuidadosa e humanamente. Esse olhar diz respeito ao conhecer, vivenciar, experimentar, aproximar-se, compreendê-la como ativa no processo de construção do conhecimento, como sujeito de direitos, que tem voz e vez, como ser ativo e criativo que produz cultura. Portanto, não faz sentido uma proposta de formação de professores de crianças que não as concebiam dessa maneira. Não faz sentido defender direitos de aprendizagem das crianças, e desconsiderar aqueles que são essenciais em sua vida.

Esse processo de aquisição da leitura e escrita, para as crianças de seis anos, enviesado pelo tempo certo de aprender e por meio de práticas descontextualizadas do movimento da pluralidade de linguagens existentes, como expressões das crianças, poderá trazer consequências desastrosas para seu desenvolvimento. Por exemplo, a negação ou a desvalorização de tempo para se viver a infância, e a (re)produção de mais fracassos na escola.

Consideramos que nossa pesquisa traz importantes contribuições para fomentar o debate e subsidiar profícuas reflexões, em futuros estudos, sobre os processos de formação continuada de docentes, leitura e escrita e, principalmente, sobre as crianças. Crianças que precisam ser olhadas e consideradas, a partir de suas condições históricas, seus direitos essenciais, sua singularidade, seus desejos, suas dúvidas, seus sonhos, seus movimentos. Crianças reais!

O trecho poético da música de Arnaldo Antunes [...] *Onde a brasa mora e devora o breu, como a chuva molha o que se escondeu* [...] faz-nos pensar que podemos sempre acreditar, sonhar, lutar por uma educação com as crianças, tornando-nos brasa e chuva. A brasa mesmo sendo o fim de um processo, ainda queima, clareia, traz luz/esperança e devora a escuridão. A chuva, com sua fluidez e perseverança, consegue chegar a lugares inatingíveis e inacessíveis.

Nesse sentido, acreditamos que muitas transformações se fazem necessárias. A voz e o olhar das crianças são essenciais para produzir tais mudanças. Que, no movimento da vida, da

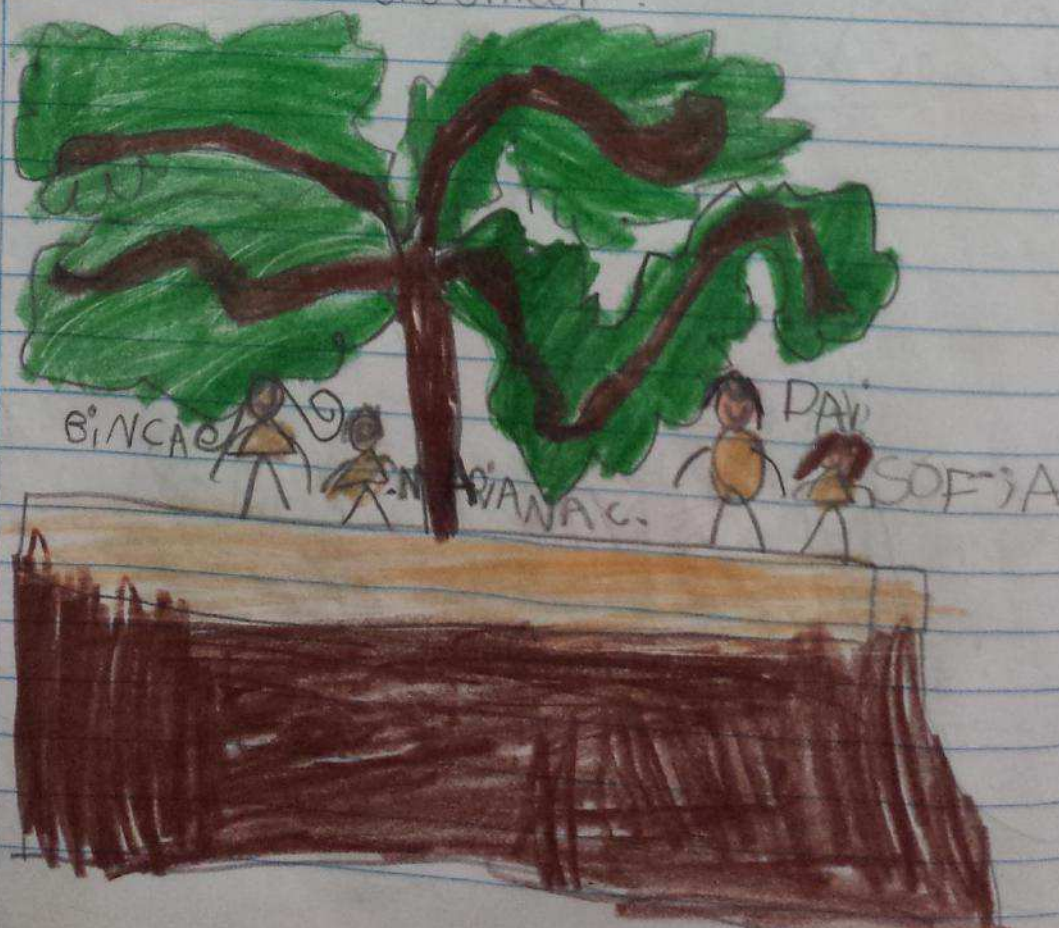
escola, das aprendizagens, possamos vivenciar práticas que nos permitam produzir registros que revelem, genuinamente, a plenitude das crianças, reais, e de suas infâncias.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/59109813836013823/?from_navigate=true>

UBERLÂNDIA, 4 DE OUTUBRO DE 2012
DAVI CARRILHO FERREIRA.

HOJE É QUINTA-FEIRA, CHEGUEI NA ESCOLA,
ENTREI NA SALA DE AULA, COLOQUEI MINHA
PASTA NO CANTINHO DE PASTAS. SENTEI NA
RODINHA E CONVERSAMOS. SAÍ DA RODINHA E
FOMOS PARA AS CADEIRAS PRA FAZER TAREFA.
BATEU O SINAL, FOMOS PRO LANCHE DEPOIS
PARA O PÁTIO. BRINQUEI COM SOFIA, MIZUEL,
BIANCA E MARIANA FERREIRA. BRINCAMOS DE
ESCALAR ÁRVORES. DEPOIS FOMOS PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA E FIZEMOS GINÁSTICA.
ACABOU A EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPERA-
MOS OS PAIS CHEGAREM.



REFERÊNCIAS

(DOCUMENTAIS)

LEIS:

BRASIL. Constituição Federal Brasileira de 1988.

_____. **Decreto nº. 6.094 de 24 de abril de 2007.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em:
21 fev. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 4.024 de 1961**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 5.692 de 1971**

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Nova LDB - Lei nº. 9.394 de 1996.**

_____. **Lei nº. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006a.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em 26
jul. 2016.

_____. **Lei nº. 11.947 de 16 de junho de 2009.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em 26
jul. 2016.

_____. **Lei nº. 12.695 de 25 de julho de 2012.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em 26
jul. 2016.

_____. **Lei nº. 12.801 de 24 de abril de 2013.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm>. Acesso em 26
jul. 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº. 10.172 de 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº. 13.005 de 2014.

PORTARIAS:

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. **Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012.** Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em 26 jul. 2016.

_____. **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf>. Acesso em 26 jul. 2016.

RESOLUÇÕES:

BRASIL. **Resolução CD/FNDE Nº 48 de 29 de dezembro de 2006b**

BRASIL. **Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de agosto de 2010**

CADERNOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC ANO 1:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios.** Ano 1: Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Ludicidade na sala de aula.** Ano 1: Unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ano 1: Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Ministério da Educação. 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 1: Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.** Ano 1: Unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem.** Ano 1: Unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

CADERNOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC ANO 2:

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 2: Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. Ministério da Educação. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Ano 2: Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias**. Ano 2: Unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. Ano 2: Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento**. Ano 2: Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

_____. Ministério da Educação. 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 2: Unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças**. Ano 2: Unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

CADERNOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC ANO 3:

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Ano 3: Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012q.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Planejamento e organização da rotina na alfabetização**. Ano 3: Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012r.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**. Ano 3: Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012s.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Vamos brincar de reinventar histórias**. Ano 3: Unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012t.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas**. Ano 3: Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012u.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares**. Ano 3: Unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012v.

_____. Ministério da Educação. 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 3: Unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012w.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização**. Ano 3: Unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012x.

DEMAIS CADERNOS DA FORMAÇÃO:

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012z.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012aa.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília: MEC, SEB, 2012bb.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **O Manual Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília: MEC, SEB, 2012cc. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em 21 fev. 2016.

OUTROS DOCUMENTOS:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos 3º relatório do programa**. Brasília, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Catálogo 2006**. Brasília: MEC, SEB, 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Geral do Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012dd.

REFERÊNCIAS DE APOIO TEÓRICO:

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. **Alfabetização na Pré-Escola: exigência ou necessidade.** Caderno de Pesquisa São Paulo, vol. 52, 103-107, fev. 1985.

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento.** 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento.** 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2. ed, Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. **O programa Pró-Letramento e a Formação de Alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas.** 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

AZEVEDO, Nair; BETTI, Mauro; LIMA, José Milton de. A ludicidade e a criança: (des)arranjos no Ensino Fundamental de nove anos. **Revista @mbienteededucação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 93-103, jan./jul. 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem.** 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?: Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como forma de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria de ensino. Reynaldo Bairão(Trad.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BUENO, Maria Lucinéia Marques Córrea. **Ensino Fundamental de Nove Anos: implementação e organização em Dourados/MS.** 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

CAMARGO, Clarice Carolina O. de, ABREU, Márcia M. de O., SILVA, Mariane Éllen da. A produção de registros discentes da alfabetização inicial: caderno de memórias. **Revista Olhares & Trilhas**, Ano XIV, nº 17 e 18, Jan./Dez. 2013.

CAMARGO, Clarice Carolina O. de. **Métodos de Avaliação Formativa**: desatando nós e alinhando possibilidades. 354f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsolotto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

CASHDAN, Sheldon. **Os 7 Pecados Capitais nos Contos de Fadas**: Como os Contos de fadas influenciam nossas vidas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. Ed.; São Paulo: Makron Books, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Novos Lugares do Infantil. In: DALPIAZ, Sonia; GURSKI, Roselene; VERDI, Marcelo Spalding (Orgs). **Cenas da infância atual**: a família, a escola e a clínica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de Professores no Espaço-tempo da Sala de Aula**. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. **Formação Continuada Pró-Letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor - um estudo de caso**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

CRUZ, Manuel Fernández. **Desarrollo Profesional Docente**. Granada/ES: Grupo Editorial Universitario, 2006.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 6 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2ª ed. Campinas: Cortez/ Unicamp, 2002.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos**: uma ampliação de direitos? 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; FERREIRA, Liliana Soares; MANCKEL, Maria Cecília Martins. A lei 9394/96 como política educacional e o trabalho dos professores. **Debates em educação**, Maceió, v. 05, nº 09, Jan./Jun., 2013.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. SP: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. 1999, p. 17-30.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/82454/mod_resource/content/1/Ginzburg_carlo.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

GOBBI, Márcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Território da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2009.

HERMES, Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 7-14, 2001.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso**. 2011. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, Sônia. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. A Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Rio de Janeiro, p.20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LE GOFF, Jaques. Documento/monumento. In: **História e Memória**. Trad. Bernardo Laitão et al. 3ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994, p.535-553.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-79.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede**: O programa pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed.; Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de Formação Continuada de Professores**: A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MARTINS, A. S.. “**Todos pela Educação**”: O projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, v. 1 p. 1-16.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento**: 2005/2009. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2010.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MENESES, U. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, nº. 21, p. 89-103, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2067/1206>>. Acesso em 26 jul. 2016.

MILLER, S. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandêi Pinto da; MILLER, Stela. (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

MIRANDA, Claudia Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. In VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

MOREIRA, Bruna, OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. **Letra A: Jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, mar./abr./ Ano 10, n. 37, 2014. (Edição Especial)

MORO, Catarina de Souza. **Ensino Fundamental de 9 anos: O que dizem as professoras do 1º ano**. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**, Pelotas, v.6, p. 69-77, out. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30258/pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Ed. Unesp. 2000.

_____. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/687/665>>. Acesso em 15 fev. 2016.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. [on line], v.15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009> Acesso em 29 fev. 2016.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

_____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 108-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>>. Acesso em: 30 de jan. 2012.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

REGO, Lucia Lins Browne. Alfabetização e Letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias. **Seminário Alfabetização e Letramento**. SEB/MEC. Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de filosofia e ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

REVISTA NOVA ESCOLA. Especial Currículo: Hora de enfrentar cinco conflitos. Ano 30, nº. 289, fevereiro 2016.

ROCHA, Idnelma Lima da. **O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO ESTADO DE ALAGOAS**: Um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência do Município de Delmiro Gouveia – AL. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p.143-148, jul./dez. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/Fabricio/Downloads/Dialnet-ARedeNacionalDeFormacaoContinuadaDeProfessoresOPro-2767773%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Fabricio/Downloads/Dialnet-ARedeNacionalDeFormacaoContinuadaDeProfessoresOPro-2767773%20(2).pdf)>. Acesso em 27 fev. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91. CEDES, 2005, p. 361-378.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. 2009, p. 6). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, Número I, julho de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da universidade Estadual de Campinas, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, nº. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reinvencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso 29/02/2016>

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. 9, nº. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 29/02/2016.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de ciências da educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Kellcia Rezende. **A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas**. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

SYSMANSKY, L. A (Org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Ed. Plano, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALVERDE, Sonia Larrubia. As múltiplas linguagens: encorajar a ler. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **Território da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. 2. ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. Pelotas: **Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel**: Janeiro/abril 2011.

VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância: apresentação e comentários Ana Luíza Smolka**. Zoia Prestes (Trad.). São Paulo: Ática. 2009.

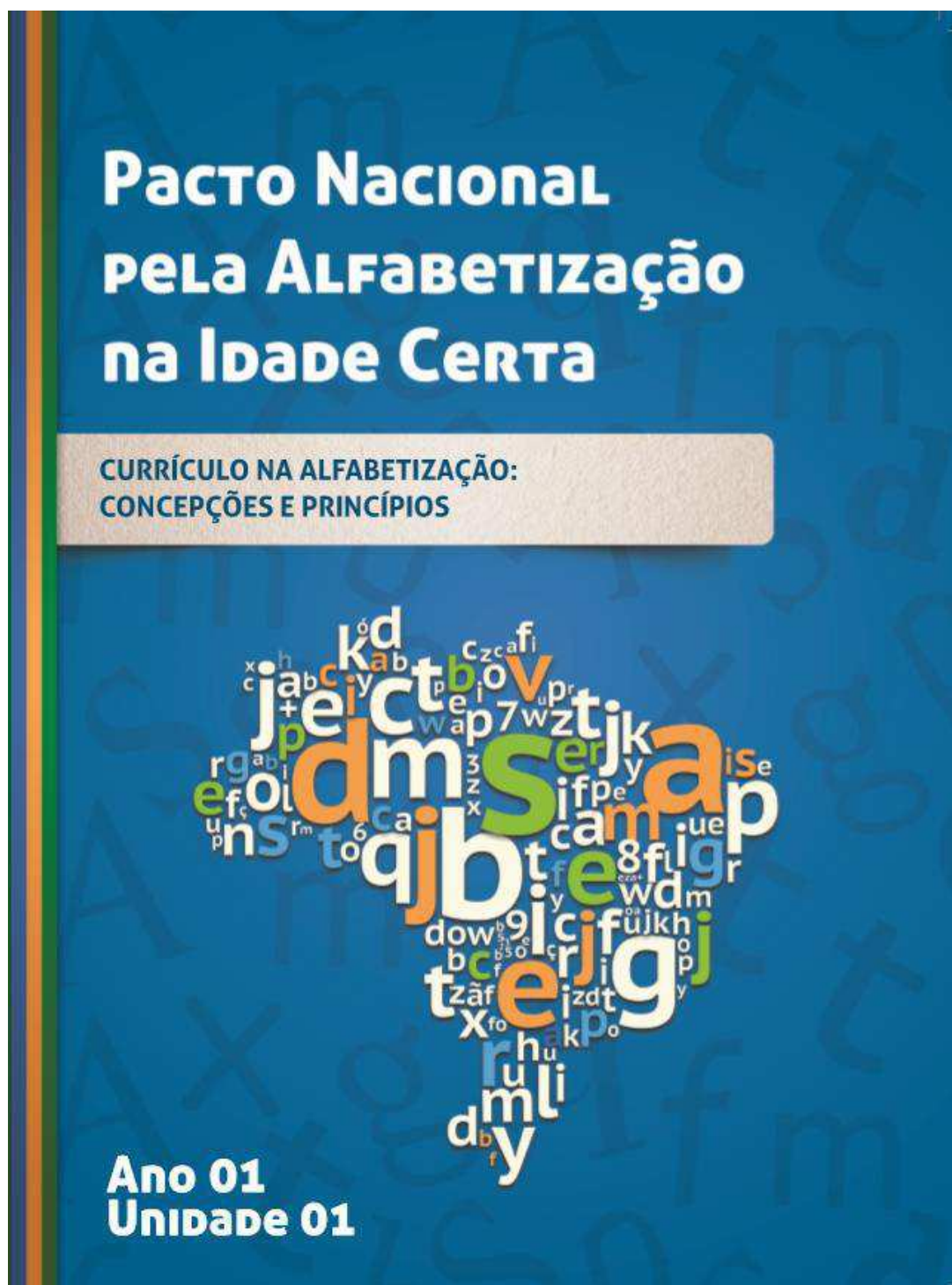
_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil:** Autoritarismo e Emancipação. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1984.

ANEXOS

ANEXO A – EXEMPLOS DE CAPAS DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM
LÍNGUA PORTUGUESAS – ANOS 1, 2 E 3

ANO 1



ANO 2

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO
DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM



Ano 02
Unidade 01

ANO 3

Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na Idade Certa

CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO



Ano 03
Unidade 01

**ANEXO B – EXEMPLO DE FOLHA DE ROSTO DOS CADERNOS DE
ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

**Pacto Nacional
pela ALFABETIZAÇÃO
na Idade Certa**

**CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO:
CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS**

**Ano 01
Unidade 01**

Brasília 2012

ANEXO C – FICHA CATALOGRÁFICA DETALHADA REFERENTE AOS DADOS DO CADERNO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Apoio à Gestão Educacional

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.*
Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEB, 2012.

[57] p.

ISBN 978-85-7783-124-1

1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Língua portuguesa. 4. Currículo.
I. Título.

CDU 37.014.22

Tiragem 122.102 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900
Tel: (61)20228318 - 20228320

ANEXO D – EXEMPLO DE SUMÁRIO

Sumário

CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Curriculo no ciclo de alfabetização: princípios gerais	06
Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização	16
Avaliação no ciclo de alfabetização	24
Compartilhando	30
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa	30
O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem	38
Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma	41
Aprendendo mais	42
Sugestões de leitura	42
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	45

ANEXO E – ÚLTIMO ELEMENTO PRÉ-TEXTUAL

CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS

UNIDADE 1 | ANO 1

Autoras dos textos da seção Aprofundando o tema:

Eliana Borges Correia de Albuquerque, Rafaella Asfóra e Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Autora dos relatos de experiência e depoimentos:

Ana Cristina Bezerra da Silva.

Leitores críticos e apoio pedagógico:

Alfredina Nery, Amanda Kelly Ferreira da Silva, Ana Cristina Bezerra da Silva, Ana Lúcia Martins Maturano, Ana Márcia Luna Monteiro, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Evaní da Silva Vieira, Erika Souza Vieira, Luciane Manera Magalhães, Magna do Carmo Silva Cruz, Ivanise Cristina da Silva Calazans, Rochelane Vieira de Santana, Severino Rafael da Silva, Sheila Cristina da Silva Barros, Telma Ferraz Leal, Yarla Suellen Nascimento Alvares.

Contribuições para a produção dos quadros de direitos de aprendizagem:

Adelma Barros-Mendes; Alessandro da Silva; Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral; Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa; Ana Cristina Bezerra da Silva; Ana Gabriela de Souza Seal; Ana Lúcia Guedes; Ana Lúcia Martins Maturano; Andrea Tereza Brito; Artur Gomes de Moraes; Carlos Mourão; Célia Maria Pessoa Guimarães; Constância Martins de Barros Almeida; Cynthia Cybelle Rodrigues; Dayse Holanda; Débora Anunciação Cunha; Edijane Ferreira de Andrade; Eliana Borges Correia de Albuquerque; Evanice Brígida C. Lemos; Ivane Pedrosa de Souza; Ivanise Cristina da Silva Calazans; Juliana de Melo Lima; Kátia Regina Barbosa Barros; Leila Nascimento da Silva; Lidiane Valéria de Jesus Silva; Lourival Pereira Pinto; Luciane Manera Magalhães; Magna do Carmo Silva Cruz; Margareth Brainer; Maria Helena Santos Dubeux; Mônica Pessoa de Melo Oliveira; Nilma Gonçalves da Silva; Patrícia Batista Bezerra Ramos; Priscila Angelina Silva da Costa Santos; Rafaella Asfóra; Ríelda Karyna de Albuquerque; Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo; Rosa Maria Manzoni; Severina Erika Silva Moraes Guerra; Sheila Cristina da Silva Barros; Sidney Alexandre da Costa Alves; Simone Borrelli Achtschin; Suzani dos Santos Rodrigues; Tânia Maria S.B. Rios Leite; Telma Ferraz Leal; Terezinha Toledo Melquiades de Melo; Tícia Cassiany Ferro Cavalcante; Vera Lúcia Martiniak; Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha; Wilma Pastor de Andrade Sousa.

Obs. 1: O grupo de trabalho técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa / MEC participou da discussão e elaboração dos quadros: Alfredina Nery, Ana Cristian Thomé Veneno Batista, Ancélia Ribeiro do Nascimento, Divani Aparecida Pereira Albuquerque Nunes, Francisca Isabel Pereira Maciel, Lúcia Helena Couto, Telma Ferraz Leal, Valéria do Nascimento Querido.

Obs. 2: Participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizaram leitura crítica e contribuíram com sugestões de aperfeiçoamento dos quadros.

Obs. 3: Profissionais de secretarias de educação visitadas por profissionais da equipe pedagógica do MEC contribuíram, apresentando sugestões, em encontros de debate com a equipe do Ministério da Educação.

Revisor:

Iran Ferreira de Melo.

Projeto gráfico e diagramação:

Ana Carla Silva, Luciana Salgado, Susane Batista e Yvana Alencastro.

Ilustrações:

Airton Santos.

Capa:

Anderson Lopes, Leon Rodrigues, Rálan Andrade e Túlio Coucelro.

ANEXO F – ÚLTIMA PÁGINA DOS CADERNOS

ANEXO G – Autoras que mais escreveram textos para a seção *Aprofundando o Tema*

AUTORES/INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	CADERNOS ANO/UNIDADE	TEXTOS
1- Tema Ferraz Leal Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL).	ANO 1/UNIDADE 4	Texto: Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças Texto: Que brincadeira é essa? E a alfabetização?
	ANO 1/UNIDADE 5	Texto: Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando
	ANO 1/UNIDADE 7	Texto: Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes Texto: Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente
	ANO 1/UNIDADE 8	Texto: Ciclo de alfabetização e progressão escolar Texto: Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros
	ANO 2/UNIDADE 6	Texto: Planejar para integrar saberes e experiências Texto: Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades Texto: Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens
	ANO 3/UNIDADE 1	Texto: Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização Texto: Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental Texto: Avaliação para inclusão: alfabetização para todos
2- Eliana Borges Correia de Albuquerque Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL).	ANO 3/UNIDADE 2	Texto: Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico Texto: Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares
	ANO 1/UNIDADE 1	Texto: Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais Texto: Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização Texto: Avaliação no ciclo de alfabetização
	ANO 1/UNIDADE 2	Texto: As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador

	ANO 1/UNIDADE 7	<p>Texto: Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes</p> <p>Texto: Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente</p>
	ANO 2/UNIDADE 1	<p>Texto: A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança</p>
	ANO 2/UNIDADE 8	<p>Texto: Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização</p> <p>Texto: Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes</p>
	ANO 3/UNIDADE 8	<p>Texto: Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização</p> <p>Texto: O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização</p>
3- Magna do Carmo Silva Cruz Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)/Centro de Estudos em Educação de Linguagem (CEEL).	ANO 1/UNIDADE 7	<p>Texto: Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes</p> <p>Texto: Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente</p>
	ANO 2/UNIDADE 1	<p>Texto: Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças</p> <p>Texto: A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança</p> <p>Texto: Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças</p>
	ANO 2/UNIDADE 2	<p>Texto: Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa</p> <p>Texto: Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.</p>

	ANO 2/UNIDADE 8	<p>Texto: Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização</p> <p>Texto: Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes</p>
	ANO 3/UNIDADE 8	<p>Texto: Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização</p> <p>Texto: O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização</p>

Fonte: Elaborado a partir do estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação do PNAIC.

Uberlândia - MG

23/09/12

HOJE É DOMINGO, MAS QUERO COMEÇAR NA SEXTA-FEIRA DEPOIS DA AULA MEU PAI FOI ME BUSCAR, DE LÁ FOMOS BUSCAR A MAMÃE NO TRABALHO E LEVAMOS NA ESCOLA DELA.

NO FINAL DE SEMANA APROVEITEI MUITO, COM MEUS AMIGOS DA IGREJA.

NA SEXTA QUANDO CHEGUEI À ESCOLA GUARDEI MINHA Mochila E FUI PARA RODINHA, LOGO APÓS SENTAMOS NA CADEIRA E FIZEMOS A TAREFA DO GATO E DO SAPO E SEGUIDA FIZEMOS A ATIVIDADE DA MÔNICA COMO FOI BOM, TERMINANDO DECENOS PARA O LANCHE TODOS EM FILA UH! HOJE TINHA PÃO, DEPOIS FOMOS PARA O PATIO BRINQUEI COM MINHAS AMIGAS LAURA E EMILY.

SUBIMOS PARA SALA APÓS FOMOS PARA AULA DE MÚSICA, VOLTAMOS PARA SALA E FIQUEI ESPERANDO MEU PAPAÍ.

