



**DEIZIMAR SILVA NAZARÉ GUEDES**

**ALFABETIZAR E LETRAR: O QUE DIZEM OS  
DOCUMENTOS E PROGRAMAS OFICIAIS DO GOVERNO  
FEDERAL SOBRE OS TEMAS?**

**LAVRAS – MG**

**2021**

**DEIZIMAR SILVA NAZARÉ GUEDES**

**ALFABETIZAR E LETRAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E PROGRAMAS  
OFICIAIS DO GOVERNO FEDERAL SOBRE OS TEMAS?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado Profissional, área de concentração: formação de professores, para a obtenção do título de mestre.

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral

Orientadora

**LAVRAS – MG**

**2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Guedes, Deizimar Silva Nazaré.

Alfabetizar e letrar: o que dizem os documentos e programas  
oficiais do Governo Federal sobre os temas? / Deizimar Silva  
Nazaré Guedes. - 2021.

90 p.

Orientador(a): Giovanna Rodrigues Cabral.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2021.

Bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Formação de Professores. I.  
Cabral, Giovanna Rodrigues. II. Título.

**DEIZIMAR NAZARÉ SILVA GUEDES**

**ALFABETIZAR E LETRAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E PROGRAMAS  
OFICIAIS DO GOVERNO FEDERAL SOBRE OS TEMAS?**

**LITERACY AND LITERACY: WHAT DO THE FEDERAL GOVERNMENT'S  
OFFICIAL DOCUMENTS AND PROGRAMS SAY ABOUT THE TOPICS?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do programa de Pós Graduação em Educação-Mestrado Profissional, área de concentração: formação de professores, para a obtenção do título de mestre.

APROVADA em: 26/05/2021

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart – UFLA

Profa. Dra. Elaine Maria da Cunha Morais – UEMG

Profa. Dra. GIOVANNA RODRIGUES  
CABRAL:02394925604

Assinado de forma digital por  
GIOVANNA RODRIGUES  
CABRAL:02394925604  
Dados: 2021.07.12 12:04:04 -03'00'

Orientadora

LAVRAS – MG

2021

*A Deus, por oportunizar esta trajetória, concedendo saúde e a perseverança  
necessária para não desistir.*

*A Messias, meu esposo, pelo companheirismo, e apoio durante todo o período da  
pesquisa.*

*A Otávio (in memorian) e Leonor, meus pais, pelo exemplo e o espírito de luta que  
sempre demonstraram...*

*A Juan Diego e Joalis, meus filhos, pelo incentivo constante e a confiança dedicados a  
mim.*

*Às minhas noras Glads e Karina, pelo apoio e carinho de sempre. Vocês são  
fantásticas.*

*Aos meus irmãos, pela união, amizade e consideração eterna.*

*À Sophia, minha neta, por ser minha “princesa”, e pela torcida, o orgulho e a alegria  
em acompanhar minha caminhada.*

*Em especial a todos que de alguma maneira são alicerces que me sustentam diante  
dos desafios enfrentados ao longo da minha vida.*

**DEDICO**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido a realização de um sonho.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação pela oportunidade concedida para a realização do mestrado.

Aos professores do Departamento de Educação da UFLA pelos ensinamentos transmitidos e harmoniosa convivência. Em especial, ao professor Vanderlei, pela amizade, sabedoria e pelos conhecimentos de como ser “docente com decência”, na disciplina História Social da Docência e sua Dinâmica na Atualidade.

Sou extremamente grata à Prof. Dr<sup>a</sup> Elaine Maria da Cunha Moraes, pela leitura cuidadosa de meu texto. Fico muito honrada por tê-la na minha banca de qualificação e defesa, pois contribuiu de forma decisiva para a minha formação, sendo exemplo de educadora comprometida com a pesquisa, o ensino e a extensão.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilsa, pela atenção, dedicação e disponibilidade em ler cuidadosamente meu texto, sugerindo direcionamentos pontuais e significativos no desenvolver da pesquisa. Fico muito honrada por tê-la na minha banca de qualificação e defesa, pois, com certeza, contribuiu imensamente para a minha formação por meio de questionamentos e colocações pertinentes. Agradeço também, pelo sorriso acolhedor, a confiança e o carinho a mim dispensados.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Giovanna, pelo ensino, exemplo, cuidado, pela força, assistência, motivação, pelo compartilhar de ideias e, acima de tudo, pela paciência e amizade durante a nossa convivência, bem como sua repreensão segura e providencial em momentos pontuais. A palavra é: GRATIDÃO!!!

À Secretaria do Programa, pelas providências administrativas e acadêmicas, sendo sempre pacientes, prestativos e amigos.

Ao diretor da Escola Estadual Licas de Lima, Rodrigo Cesar Reis, pelo incentivo amizade e generosidade, os quais foram de grande valia para a realização deste trabalho

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Licas de Lima e em especial Liliane e Renata pelo companheirismo e apoio neste trabalho.

À minha nora Glads e a minha amiga Vanderleia, pelo apoio e contribuição para a melhoria deste trabalho. Vocês fizeram toda a diferença.

À todos meus amigos mestrandos da turma, pelo carinho, respeito, pela amizade, pela convivência, pelas trocas e pelo compartilhar de sonhos e ideias.

Às minhas amigas, Suellen, Teciene, Maria José, Helaine, Amanda e Paloma pelos momentos de troca e apoio. Vocês me ajudaram a viver esse período de forma alegre, leve e produtiva.

*“Deus nunca disse que a jornada seria fácil, mas ele disse que a chegada valeria a pena”. (Max Lucado)*



## RESUMO

Atualmente, muitos são os debates sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Tais discussões permeiam os programas de formação continuada de professores alfabetizadores, assim como a realidade escolar. Após construção e reconstrução sobre o ato de ensinar a ler e escrever, com o decorrer dos tempos passou-se a acreditar que não basta apenas estes dois atos, é necessário ir além, isto é, é preciso adquirir competências para usar a leitura e a escrita em práticas sociais. Diante disso, surge o conceito de letramento associado ao processo de alfabetização. Uma vez considerado que é preciso alfabetizar com o olhar no letramento, nas décadas de oitenta, mais precisamente na década de noventa, estudiosos como Ferreiro e Teberosky (1984), Soares (1985) entre outros, ganham destaque nas discussões acadêmicas e nas escolas com viés neste novo conceito. Diante disso, é preciso investigar como está acontecendo a discussão sobre alfabetização e letramento em alguns documentos oficiais no Brasil, por isso, o presente trabalho tem por objetivo analisar como as concepções de alfabetizar e letrar estão compreendidas nos programas recentes de formação de professores alfabetizadores propostos pelo governo federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2018) até o Tempo de Aprender (2020). Para a consecução do objetivo proposto, este estudo será desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Os materiais consultados nessa pesquisa recaem sobre os documentos que norteiam as políticas, legislações e programas de formação continuada de alfabetizadores, tais como Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2014), Base Nacional Comum Curricular de 2017, Política Nacional de Alfabetização (2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2019). A partir da pesquisa bibliográfica e documental contemplou-se um compilado de estudo sobre alfabetização, letramento e a formação de professores. Para isso, buscou-se apoio teórico em autores como: Freire (1996), Soares (2005), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (2009) e Ferreiro (2011). Os resultados do estudo demonstraram que mesmo atualmente os temas alfabetização e letramento continuam com sentido dúbio nos espaços escolares necessitando de uma formação continuada docente didática-reflexiva, que coaduna com Libâneo (2002) e Silva (1991), que consideram que na profissão de professor teoria e prática devem caminhar juntas buscando uma atualização permanente. Outra conclusão a que chegamos é que os programas PNAIC e o Tempo de Aprender partem de perspectivas diferentes quanto ao processo de alfabetizar e letrar em sua forma organizacional com suporte institucional em documentos distintos. Como culminância, buscando corroborar com a formação de professores alfabetizadores, elaboramos uma proposta de ação voltada para o corpo docente das escolas do município de Nepomuceno-MG, tomando por base as concepções evidenciadas de alfabetizar na perspectiva do letramento deste estudo.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação de professores. Programas federais.

## ABSTRACT

Currently, there are many debates about the concepts of literacy and literacy. Such equipment permeates the continuing education programs for literacy teachers, as well as the school reality. After building and reconstructing the act of using reading and writing, over the years it has come to be believed that these two acts are not enough, it is necessary to go further, that is, it is necessary to acquire skills to use reading and writing in social practices. In view of this, the concept of literacy associated with the process of literacy emerges. Once considered that it is necessary to literate with a view to literacy, in the eighties, more precisely in the nineties, scholars such as Ferreiro and Teberosky (1984), Soares (1985) among others, gain prominence in academic and biased schools in this new concept. Therefore, it is necessary to investigate how the discussion on literacy and literacy is taking place in some official documents in Brazil, therefore, the present work aims to analyze the last two training programs developed within the scope of the Federal Government: the National Pact of Literacy at the Right Age (PNAIC) and the Time to Learn, pointing out the points of approximation and distance between them, focusing on the concepts of literacy and literacy present in the programs. To achieve the proposed objective, this study will be developed from a qualitative research of bibliographic and documentary nature. The materials consulted in the bibliographic and documentary research fall on documents that guide the policies, legislation and programs of continuing education of literacy teachers, such as the Federal Constitution (1988), the Statute of the Child and Adolescent (1990), the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), National Education Plan (2014), Common National Curriculum Base 2017, National Literacy Policy (2019) and the Common National Base for Initial and Continuing Education for Basic Education Teachers (2019). Based on the bibliographical and documentary research, a compilation of a study on literacy, literacy and teacher education was included. For this, theoretical support was sought from authors such as: Freire (1996), Soares (2005), Gatti and Barreto (2009), Nóvoa (2009) and Ferreiro (2011). The results of the study showed that even today the themes of literacy and literacy continue with a dubious sense in school spaces, requiring continued didactic-reflective teacher education, which is in line with Libâneo (2002) and Silva (1991), who consider that in the teaching profession theory and practice must walk together seeking a permanent update. Another conclusion we reached is that the PNAIC and Tempo de Aprender programs start from different perspectives on the literacy and literacy process in their organizational form, with institutional support in different documents. As a culmination, seeking to corroborate with the training of literacy teachers, we developed an action proposal aimed at the teaching staff of schools in the city of Nepomuceno-MG, based on the concepts evidenced of literacy from the perspective of literacy in this study.

Keywords: Literacy. Literacy. Teacher training. Federal programs

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA .....	19
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES ....	19
2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: PONTO EM DEBATE.....	27
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	33
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	38
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
5. PANORAMA GERAL SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	49
6. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC E TEMPO DE APRENDER: PONTOS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO.....	59
6.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC (2012 a 2018) .....	59
6.2 TEMPO DE APRENDER (2019 AOS DIAS ATUAIS) .....	66
6.3 PONTOS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE AS PROPOSTAS.....	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
8. ESBOÇO DA PROPOSTA DA AÇÃO FORMATIVA.....	82
9. REFERÊNCIAS.....	83

## 1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem acontecido um grande debate no que cerne aos termos alfabetização e letramento, e estes se tornam alvo de controvérsias, desafios, medos, angústias e, até mesmo, dúvidas, por parte dos professores alfabetizadores. Para Soares (2004), podemos entender a alfabetização como um processo de aprendizagem de um sistema que representa a fala de uma representação gráfica, em que a língua do ouvir e falar em forma visível de ler e escrever. Ainda sobre a ideia de Soares (1998), estes dois processos devem ser trabalhados simultaneamente na escola mesmo apresentando conceitos diferentes e sendo considerados processos distintos, são compreendidos pela autora como indissociáveis.

A ideia construída na sociedade anteriormente à década 1980 era que a leitura e a escrita eram necessárias para tornar a criança alfabetizada. Assim, a partir do momento em que se iniciou uma discussão ampla sobre os processos de leitura e escrita, a alfabetização ganha outra roupagem, o que denominou o surgimento de um novo conceito: o de letramento. Denomina-se por letramento “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua e práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. (SOARES, 2005, p.50). Porém, mesmo tendo passado algumas décadas, o tema acima ainda é alvo de muita preocupação. Esta preocupação é fica expressa no trabalho de Santos (2010, p. 19) ao ressaltar que, “um dos pontos relevantes da educação e que causam uma grande preocupação é a alfabetização. Sem a alfabetização, o percurso escolar torna-se inviável. É na alfabetização que se percebem os problemas mais gritantes da educação no Brasil”.

Para Santos (2010), o fracasso da aprendizagem escolar muitas vezes está relacionado ao processo escolar ligado à leitura e escrita. Diversas pesquisas sobre o tema alfabetização e letramento têm sido desenvolvidas de forma acentuada no meio acadêmico e entre professores alfabetizadores, atuantes em sala de aula. Na contemporaneidade, os debates do campo da educação, nas classes de alfabetização e, principalmente, em cursos de formação continuada de educadores das séries iniciais das escolas públicas têm ganhado destaque, também, diante das diversas propostas das políticas públicas no Brasil.

Nesta perspectiva, como protagonista e observadora diária das dificuldades dos professores regentes das séries iniciais em realizarem e viverem um processo de alfabetização atrelada ao letramento em busca dos resultados almejados, é que nos faz entender que é de

suma importância que estudos desta natureza sejam realizados. Assim, esses educadores terão um referencial para conduzirem seus trabalhos no dia a dia escolar e levantar novas pesquisas que possam referenciar como estes dois processos, leitura e escrita, estão relacionados ao processo do letramento.

Como professora regente aposentada de turmas de alfabetização, especialista da educação básica e atualmente na função de vice-diretora escolar, vivenciei e hoje presencio o grande desafio para organizar o trabalho do professor alfabetizador que se sente completamente sem rumo.

Podemos constatar que o processo de alfabetização e letramento não está acontecendo de maneira satisfatória. Isto fica mais perceptível na rede pública de ensino e nas práticas educativas, que não estão conseguindo alfabetizar os alunos. Prova disso são os altos índices de analfabetismo registrados no Brasil e divulgados recentemente na mídia, deixando claramente comprovado nossa dificuldade em alfabetizar, a questão ora levantada tem sido objeto de estudos.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças se apropriam da leitura e da escrita mesmo quando não as fazem convencionalmente. A alfabetização tem um papel primordial na vida das pessoas, pois os tornam cidadãos mais conscientes, participativos, críticos, livres e, conseqüentemente, um povo capaz de fazer suas próprias escolhas tornando-se melhores cidadãos.

No entanto, o processo de ensino aprendizagem não pode resumir-se apenas em ler e escrever, mas esses dois conceitos precisam, necessariamente, estar ligados ao conceito de letramento, em que as crianças precisam saber ler e escrever, interpretando o mundo que os rodeia fazendo o uso da leitura e da escrita, ou seja, fazendo a leitura do mundo.

É grande as discussões que apontam uma diversidade de opiniões no que tange o processo de letramento, a qual ainda não tem contribuído diretamente na mudança de posturas de todos os responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, diretamente ou indiretamente envolvidos na educação básica. Desse modo, surgem perguntas frequentes no meio educacional sobre: O que fazer? Como fazer? Quando se deve fazer? para alfabetizar e letrar.

A construção desse estudo, surgiu diante de um contexto marcado de desafios, dúvidas, angústias, ansiedades e a preocupação com o fracasso escolar ligado à alfabetização e ao letramento de crianças nos espaços das escolas de educação básica. Assim, tais indagações acompanharam todo o trajeto da minha carreira profissional atuando em diferentes

áreas educacionais e despertaram em mim o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre os temas.

Posto isso, o presente trabalho relata uma análise do seguinte problema de pesquisa: os programas de formação continuada para alfabetizadores no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do Tempo de Aprender partem da mesma perspectiva de alfabetizar e letrar em sua organização?

As questões relacionadas à área educacional demandam uma reflexão sobre a instituição escolar e as demais questões inerentes a esse campo. E de todos os atores ligados à educação como: governo, gestão escolar, coordenação pedagógica, professores, alunos, pais e responsáveis, enfim, todos os agentes escolares envolvidos, de modo a direcionar o olhar, ora para os processos de ensino e de aprendizagem escolar, ora para a compreensão das políticas educacionais e seus reflexos no desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior das escolas.

Nesta perspectiva, Casagrande, Cabral e Goulart (2020, p. 190), “entendem a universalização do ensino e a participação da comunidade em projetos públicos educacionais como fundamentais, no sentido de compreender os documentos oficiais que norteiam as práticas educativas atribuídas à alfabetização e ao letramento no cenário nacional”.

Diante de tais considerações, buscou-se nessa pesquisa compreender os documentos oficiais que norteiam a educação escolar brasileira, tais como: Constituição Federal/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, e como nos lembra, Piana e Parreira (2014), “é a primeira lei geral da Educação, com ampla repercussão sobre o sistema escolar, que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior”, o Plano Nacional de Educação/ 2001-2010/2014-2024, As Diretrizes Curriculares Nacionais/2013, a Base Nacional Comum Curricular/2017, a Política Nacional da Alfabetização/2019 e a Base Nacional Comum Curricular para Formação Inicial e Continuada de Professores/2019.

Ampliando essa discussão, Casagrande, Cabral e Goulart (2020, p. 190), asseguram que: “A compreensão do conjunto de medidas, a favor de um ensino básico de qualidade para todos, em diferentes contextos, requer que conheçamos o papel das políticas públicas no cumprimento dessa qualidade”.

É preciso lembrar que o governo assume as políticas educacionais como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e para os municípios, e o

controle do sistema escolar passa a ser exercido, por intermédio de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino, após a regulamentação desta lei.

Percebemos que neste cenário das políticas educacionais brasileiras, surge uma série de programas visando aumentar a qualidade da qualificação profissional dos professores, chamados de programas de Formação Inicial ou Continuada (FIC).

Assim sendo, visando alcançar o objetivo geral da pesquisa analisamos os dois últimos programas de formação desenvolvidos no âmbito do Governo Federal: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Tempo de Aprender, apontando os pontos de aproximação e distanciamento entre o alfabetizar e o letrar presentes neles.

No foco das práticas pedagógicas, imersas no contexto escolar, as questões relacionadas à aquisição da leitura e da escrita estão sempre em pauta nos debates teóricos, nas legislações, nas políticas e nos programas propostos pelos entes federados para o currículo escolar, a avaliação da aprendizagem dos estudantes, a formação de professores, a gestão pedagógica da escola, dentre outros; isso por que a aquisição desses processos são de extrema importância para o desenvolvimento integral e social dos sujeitos.

Nas últimas décadas, os termos “alfabetização” e “letramento”, têm causado muitas polêmicas e estudos, bem como as concepções que os revestem, sobretudo por estarem relacionados à aquisição da leitura e da escrita, logo nos anos iniciais do ensino fundamental. As reflexões sobre esses temas são necessárias, pois através delas surgirão ideias e projetos que servirão de norte para o desenvolvimento de todo o trabalho docente na escolha de conteúdo, procedimentos e formas de avaliar. Entende-se que estes processos são primordiais na construção da bagagem de conhecimentos necessária para toda a vida escolar e extraescolar dos sujeitos.

Diante disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, no sentido de analisar como foram organizados os processos de alfabetização, letramentos nos programas de formação continuada para alfabetizadores no contexto dos programas Pacto Nacional de Alfabetização na Idade certa (PNAIC) e Tempo de Aprender.

A fim de responder o problema da pesquisa elencou-se, os temas da formação de professores, da avaliação em larga escala e do currículo como pano de fundo para o levantamento dessas concepções de alfabetização e letramento, bem como buscou-se evidenciar tais concepções nas legislações recentes do Governo Federal.

Para alcançar o resultado da pesquisa foi traçado o seguinte objetivo geral: analisar como as concepções de alfabetizar e letrar estão compreendidas nos programas recentes de

formação de professores alfabetizadores propostos pelo governo federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012-2018) até o Tempo de Aprender (2020). A proposta é perpassar pelos seguintes objetivos específicos: revisão dos conceitos de alfabetização e letramento ao longo das últimas décadas; descrição das tendências atuais da formação continuada docente; apresentação dos documentos norteadores das práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental; e reflexão sobre os programas de formação continuada no âmbito do PNAIC e Tempo de Aprender e apontar pontos de aproximação e distanciamentos entre eles.

Por fim, após mapear as concepções de alfabetização e de letramento, por estar em um mestrado profissional e, por atuar em escola pública de educação básica, propõe-se o esboço de um curso de formação continuada voltado para o corpo docente das escolas do município de Nepomuceno- MG, tomando por base as concepções evidenciadas.

Esta pesquisa justifica-se pela importância dos temas alfabetização e letramento serem tão presentes no meio educacional e, por ainda existirem dúvidas em relação aos diferentes métodos e processos que permeiam o fazer pedagógico docente nas escolas em relação a eles, bem como pelo baixo nível de aprendizagem de leitura e escrita evidenciado nas avaliações oficiais aplicadas nos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, a pesquisa apresenta relevância acadêmica, uma vez que, ela dará a oportunidade de debruçarmos sobre os documentos oficiais que apresentam as concepções e norteiam as práticas de alfabetização e de letramento no país, buscando assim, observar como esses conceitos são compreendidos e empregados nos programas e ações do governo federal voltados aos estados e municípios, dentro do regime de colaboração.

A ideia construída na sociedade anteriormente a década 1980, era que a aprendizagem da leitura e a escrita são necessárias para tornar a criança alfabetizada e isso, por si só, já era socialmente suficiente. Até essa década, as atenções estavam centradas na preocupação com a questão do melhor método para alfabetizar, isto é, em “como ensinar”.

A partir do momento em que surgem as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1984) inicia-se uma ampla discussão sobre os processos de leitura e escrita, e a alfabetização ganha outra representação sobre “como a criança aprende”, associando-se à concepção de letramento. Conceitua-se letramento como “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua e práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2005, p. 50).



Santos (2010, p. 19,) aponta que “um dos pontos relevantes da educação e que causam uma grande preocupação é a alfabetização. Sem a alfabetização, o percurso escolar torna-se inviável. É na alfabetização que se percebem os problemas mais gritantes da educação no Brasil”. A autora evidencia que o fracasso na aprendizagem escolar está relacionado ao processo deficitário de aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Corroborando com esta ideia é possível acrescentar que as experiências vivenciadas como professora regente em turmas de alfabetização e, posteriormente, como especialista de educação básica apontam essa mesma preocupação, com a reflexão de que a não aprendizagem das propriedades do sistema de escrita, a falta de um trabalho sistematizado e intencional dos professores nesse sentido e o pouco estímulo de leitura e de escrita dificultam a alfabetização, a aquisição do sistema de escrita alfabético por parte dos alunos, o que impacta negativamente toda a sua jornada escolar. Ainda, observou-se que para além dessas questões, as dificuldades dos professores aumentam ao buscarem associar o processo de alfabetização com o de letramento, aproximando o domínio das propriedades do sistema alfabético, da tecnologia do ler e escrever aos seus usos sociais, tornando o aprendizado significativo e contextualizado.

Esse contexto marcado por inquietações ou comodismo nos espaços escolares e salas de aula da educação básica relacionados aos processos de alfabetização e de letramento, impulsionaram a busca por estudos e aprofundamento teórico relacionados à importância do fazer pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dessas experiências profissionais e acadêmicas foi possível refletir sobre a importância de que os professores desenvolvam práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita, com objetivos claros e coerentes, capazes de desenvolver as capacidades, habilidades e direitos de aprendizagens das crianças nas etapas iniciais de escolarização, bem como em toda a trajetória escolar.

Nóvoa (2009, p. 6), considera que “não é possível escrever a história da educação sem passar por aqueles que a fizeram e a pensaram, daí a importância em se falar, estudar, pesquisar o professor”. Para o mesmo autor, o professor e a pessoa são uma única pessoa, não sendo possível fazer a separação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois o professor ensina aquilo que é, assim como se encontra naquilo que ensina.

A formação inicial, com foco nos estudos e práticas de aquisição da leitura e escrita, tem se mostrado deficitária, com isso investimentos em formação continuada são recorrentes no cenário nacional, buscando melhorar o fazer pedagógico docente e, conseqüentemente, a

aprendizagem dos alunos. Compreender as concepções, os conceitos, os referenciais teóricos que embasam essas ações são fundamentais para alcançar os resultados almejados, de forma a impactar favoravelmente nos baixos índices de aprendizagem em leitura e escrita das crianças, apontados nas avaliações de alfabetização do país.

Dessa forma, é de suma importância que estudos desta natureza sejam realizados para que, especialmente, os professores alfabetizadores tenham um referencial para conduzirem seus trabalhos no cotidiano escolar e fomentar novas pesquisas que possam referenciar como o trabalho com os eixos da Língua Portuguesa tem favorecido o processo do letramento e a aprendizagem integral das crianças das escolas públicas do país.

Este trabalho está organizado em capítulos, sendo o primeiro o da introdução, onde há uma breve contextualização sobre a temática de estudo, indicando as motivações, a justificativa e relevância do trabalho, os objetivos e a metodologia utilizadas. No segundo, encontra-se a revisão de literatura sobre o tema, apresentando um breve histórico sobre a construção da escrita, e discutindo os conceitos de alfabetização e letramento, a polêmica sobre os métodos de alfabetização e, por fim, sobre os aspectos ligados à formação inicial e continuada de professores. No terceiro está a metodologia utilizada, apontando a abordagem e estratégias realizadas no estudo. O quarto apresenta as discussões e análise dos dados da pesquisa, buscando responder o objetivo central do estudo. Por fim, tecemos as considerações finais do texto e elencamos as referências consultadas para elaboração desta dissertação.

## **2. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE OS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA**

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças se apropriam de ações que envolvem as atividades da leitura e da escrita mesmo sem o domínio convencional e sistematizado desenvolvido na escola. A alfabetização tem um papel primordial na vida das pessoas, pois as tornam cidadãos mais conscientes, participativos, críticos, livres e, conseqüentemente, um povo capaz de fazer suas próprias escolhas e contribuir ativamente para o progresso do país.

No entanto, percebemos que os processos de ensino e aprendizagem não podem resumir apenas ao domínio mecânico da leitura e da escrita, devendo esses dois eixos da Língua Portuguesa, necessariamente, estarem ligados às práticas de letramento, a partir das quais as crianças, ao ler e escrever, interpretam o mundo que as rodeia, fazendo o uso social dessas habilidades para conviver e interagir nos espaços sociais.

Nesse sentido, é grande a discussão que mostra uma diversidade de opiniões, no que tange aos processos de letramento. Segundo Soares (2002), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2002, p.18).

Percebe-se que tudo isso não tem contribuído diretamente e efetivamente na mudança de posturas de todos os responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem. Mesmo em meio a tantas políticas, investimentos e programas de formação voltados para a alfabetização e o letramento, ainda existem crianças que não dominam minimamente as propriedades e convenções do sistema de escrita alfabético.

### **2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E CONCEPÇÕES**

Como já apontado, nas últimas décadas os termos alfabetização e letramento têm sido alvo de grande debate por parte de pesquisadores, estudiosos, professores alfabetizadores e, até mesmo, entre os diferentes sujeitos envolvidos nesses assuntos. Assim, ao longo dos tempos foram propostas políticas públicas e o envolvimento de organizações com a intenção de atender a nova concepção da alfabetização.

Cabe ressaltar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1958) definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um

enunciado simples, relacionado a sua vida diária, sendo que duas décadas depois a Organização sugeriu a adoção do conceito de alfabetismo funcional, considerando alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita diante das demandas apresentadas pelo seu contexto social e que faça uso dessas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

Diante das mudanças, transformações, modernização, o desenvolvimento tecnológico na sociedade leva a uma ampliação da participação social e política em todo o mundo. Assim, aumentam-se as exigências e as demandas relacionadas às habilidades sociais de leitura e de escrita. Isto é, não adianta apenas saber ler e escrever, torna-se necessário ser capaz de usar socialmente as habilidades da leitura e da escrita, ou seja, passa a ser essencial desenvolver capacidades de usos efetivos nas práticas sociais para uma tentativa de diminuição do analfabetismo funcional.

Ao refletir sobre o analfabetismo funcional nos embasamos no que é definido pela UNESCO (1958), que diz que uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não tem condições de participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em ambiente social usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Contrapondo a palavra analfabetismo, condição em que se encontrava a maioria da população brasileira, emergiu uma nova palavra: o alfabetismo para designar uma nova condição que o povo passou a ocupar de alfabetizado. Condição essa que compreendia incorporar os saberes adquiridos de leitura e escrita nas necessidades sociais existentes.

Como a palavra analfabetismo possui o prefixo de negação *a*, a palavra alfabetismo foi incorporada para preencher essa demanda. De acordo com Soares (1995), o termo alfabetismo chegou a ser usado:

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29).

Soares (2011, p.29) ainda aponta que a palavra alfabetismo não permaneceu por muito tempo na literatura da área, sendo paulatinamente trocada pelo termo letramento. Isto posto, é preciso ressaltar que mesmo o termo alfabetismo sendo substituído pelo termo letramento ainda é possível encontrá-lo na literatura especializada. Essa reflexão se torna clara quando Carvalho (2010, p.66) considera que “uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético,

domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que as letras representam sons da fala, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social”.

Já sobre letramento, Soares (2000, p.17-18) aponta que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Assim, não basta do ponto de vista individual, aprender a ler e escrever é preciso “envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita”, ou seja, tornar-se letrado.

Diante do exposto, podemos mensurar a importância da alfabetização e do letramento para o desenvolvimento integral do ser humano enquanto cidadão e participante da sua história de vida e coparticipante da história do mundo. Admitindo a dificuldade de estabelecer precisamente quais seriam essas demandas referentes à alfabetização e ao letramento exigidas pela sociedade moderna procuramos trazer os conceitos a partir da reflexão de estudiosos e pesquisadores da área.

Sobre o conceito de alfabetização nos apoiamos em autores como Soares (1985, 2005, 2006), Kramer (2006), Tfouni (2010) para obtermos um melhor entendimento:

O termo alfabetização designa tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o processo de seu desenvolvimento. Alfabetizar não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto “ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Torna-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 1985. p.2).

Para Soares (1985) a alfabetização se refere especificamente à aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a língua sonora do falar e do ouvir em língua visível do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético (SOARES, 2004). No mesmo sentido, Soares (2006) enfatiza que:

Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua.), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia (SOARES, 2006, p.47).

Ainda para Soares (2005, p.24), o termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Soares afirma que para ter o domínio dessa tecnologia é preciso a apreensão de um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados ao funcionamento do sistema de representação e às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Corroborando com Soares e Kramer (2006) e Tfouni (2010) trazem contribuições importantes sobre o conceito de alfabetização e ampliam a discussão, apontando que “alfabetizar -se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se, [...] alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo”, (KRAMER, 2006, p. 98) “alfabetização é como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e para a escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas”. (TFOUNI, 2010, p.14)

Podemos depreender que a alfabetização na vertente apresentada pelas autoras vai além da transcrição de códigos e signos, mas se relaciona com aquisição individual específica da leitura e da escrita, que são necessárias para a contribuir nas diversas práticas sociais, possibilitando a interação do sujeito com o seu meio social, fazendo o uso social da leitura e escrita.

Considerando que a leitura e a escrita podem contribuir com a inserção do sujeito de forma ativa no meio social é preciso entender como o processo de alfabetização pode trazer contribuições significativas para o desenvolvimento social. Diante do exposto algumas reflexões se tornam pertinentes: Como desenvolver as práticas de leitura e de escrita, de forma a incentivar a participação social? Como desenvolver a leitura e escrita com o foco nas práticas de letramento? Qual é a relação entre os dois conceitos “alfabetização e letramento”?

Na visão de Soares, a palavra letramento trouxe a ideia de que:

A escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p. 17-8).

A palavra letramento surge no discurso dos especialistas nas áreas de Educação e de Ciências da Linguagem na segunda metade dos anos 80. Tfouni (2010, p. 32) enfatiza que “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu da tomada de consciência que se deu,

principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Nessa perspectiva a ideia de Tfouni (2010) é que não basta apenas ler e escrever, mas é preciso saber entender o que está lendo e escrevendo, isto é, levar o aluno a ter condições de fazer uso dos dois processos concomitantemente, fazendo uso deles em sua vida social tornando-se não só alfabetizado, mas também letrado e participante ativo da vida em sociedade.

Tfouni (2004) ainda afirma que não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são "graus de letramento”. Nesse sentido, Ribeiro (2003, p. 15) afirma, que “saber ler e escrever não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis”. Esses níveis podem ser relacionados com a vivência do sujeito no mundo, o que exige do mesmo uma atuação fazendo o uso da leitura e escrita como práticas sociais.

Para Kleiman (1995, p. 01), “os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”, e ao refletir sobre o surgimento do termo letramento, a autora argumenta que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Percebemos que a alfabetização e o letramento apesar de se apresentarem como conceitos diferentes, não devem acontecer separadamente. Para Soares (2004), alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas indissociáveis e que 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.

Ampliando essa discussão, Fernandes (2010) defende que:

[...] os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. (FERNANDES, 2010, p.19)

Essa citação proporciona uma visão mais abrangente da questão quando observamos o conceito de educação firmado nos pilares fundamentais para a transmissão da informação e da

comunicação adaptada à sociedade contida no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, feito para a UNESCO (1996). Esse relatório aponta um caminho para o aprendizado, de acordo com esse documento ele deve acontecer por toda a vida focado em: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento.

São pilares que se relacionam ao raciocínio pós-moderno de Lyotard (1986, p.36) para quem o saber “não se entende apenas, é claro, a um conjunto de enunciados donativos; a ele misturam-se as ideias de saber-fazer, de saber-viver, de saber-escutar, etc.” Por isso, a educação para persistir no seu propósito deve investir em metodologias que tomem esses pilares como referência, partindo do princípio de que a pessoa deve usufruir de um ambiente educativo ao longo de toda sua vida.

Em face do exposto, consideramos que, observando o conceito de educação contido no relatório da UNESCO (1996) e trazendo o mesmo para as práticas de alfabetização e de letramento no contexto escolar, é preciso que a alfabetização aconteça de forma simultânea ao letramento e que este último se prolongue por toda a vida.

Kleiman (1995) traz pontos importantes para refletirmos sobre a importância de pensar na alfabetização no contexto escolar, sob o viés do letramento.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

As considerações colocadas pela autora demonstram que as práticas pedagógicas muitas vezes não contemplam o processo de letramento como deveria ser. Pois, é comum desenvolver práticas com o foco na aquisição de códigos via competência individual e memorização, desvinculados de seus usos sociais. A autora ainda evidencia que o processo de letramento não acontece de forma exclusiva na escola, mas está presente e se desenvolve em outros ambientes sociais.

Assim, no tocante a questão do letramento entendemos que, ser letrado implica em fazer a leitura do mundo, isto é, não implicando apenas no saber ler e escrever, mas sim em



utilizar das funções da leitura e da escrita para conseguir resolver assuntos do cotidiano. Nesse sentido, Soares (2000) afirma, quando diz que mesmo a pessoa sendo analfabeta, de certa forma, ela é letrada, ou tem certo nível de letramento, dada a sua inserção no mundo social. O mesmo acontece com crianças ainda não alfabetizadas.

Para Soares (2000, p.47), uma criança vive num contexto de letramento, quando convive com livros, ouve histórias lidas por adultos, vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (...), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ela ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, pois transita em práticas sociais e usos da leitura e escrita no cotidiano.

Percebemos que letramento e alfabetização têm conceitos amplos e complexos e definições variadas, mas, a certeza que pode se ter é que a prática pedagógica da gestão de sala de aula baseada nos objetivos didáticos e nas habilidades dos processos de alfabetização e de letramento, tendo uma aula planejada, refletida, organizada e com foco no “alfabetizar letrando”, pode dar conta dessa complexa tarefa.

Assim, o letramento inicia-se desde o momento em que a criança começa a conviver em contextos de interação com material escrito real, isto é, com pessoas que fazem uso da língua escrita levando-a a conhecer práticas de leitura e escrita. Por sua vez, a alfabetização tem início quando a criança começa a frequentar a escola onde espera-se que ela concretize o hábito e as práticas da língua escrita. Ferreiro (2011) postula que:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 2011, p, 14)

Diante do exposto, cabe ainda mencionar que, segundo Vargas (2000, p.7-8), a estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores que leitores. A autora acredita que a diferença entre um e o outro está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito.

O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire por meio da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é,

chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto.

Diante do mencionado, como formar leitores? Nesse sentido, Silva (2005, p.77), indaga “e a educação é transformação do homem e do mundo”, como fazer com que o aluno compreenda o texto integralmente?”. Cabe ao professor realizar um trabalho significativo de leitura, trabalhando diferentes gêneros textuais em variados suportes de leitura, transformando a sua sala de aula num espaço de pesquisas, descobertas e construção de conhecimentos.

Silva (2005, p.97) afirma que as crianças nunca chegam à escola num estado de ignorância, mas podem chegar a ser analfabetas. Elas talvez não saiam analfabetas, mas podem sair ignorantes.” Assim, cabe aos educadores de maneira geral, de todas as disciplinas, a responsabilidade de levar os alunos a se interessarem pela leitura e escrita de diferentes textos, levando-os a interpretar e produzirem, sobretudo com autonomia, seus próprios textos:

Nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito. Isso é tarefa do professor de português? É. É tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática... É tarefa da escola. (GUEDES & SOUZA, 2007, p. 19)

É importante entender que os profissionais da educação que estão imersos no processo pedagógico devem desenvolver nos sujeitos diferentes práticas de leitura e escrita, pois é fundamental uma relação dialógica entre todas as disciplinas para o bom desenvolvimento de futuros leitores, requisito fundamental para viver em uma sociedade letrada.

Notamos que é preciso deixar de lado a falsa ideia de que a educação está sendo olhada como prioridade e encarar como ponto estratégico de desenvolvimento pessoal e, conseqüente desenvolvimento social, com reflexos positivos para progresso de todo o país.

Após discutir sobre o conceito de alfabetização e letramento, acreditamos ser importante entender como foi seu percurso sob o viés do debate entre os métodos de ensino utilizados para alcançar a alfabetização das crianças e jovens.

## 2.2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: PONTO EM DEBATE

Muitos conceitos e teorias foram se formando ao longo dos tempos de acordo com as mudanças e evolução das sociedades, onde o ler e escrever definiram se os indivíduos eram ou não alfabetizados. Assim, para falar da história da alfabetização em nosso país é necessário passarmos pela história dos métodos de alfabetização.

De acordo com Frade (2007), a história nos permite situar a discussão dos métodos, no período em que são formados os sistemas escolares, momento em que a escola percebe a necessidade de criar estratégias para ensinar a todos, ao mesmo tempo e num mesmo espaço.

Soares (2018, p.16), esclarece que se entende por “método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”.

A alfabetização no Brasil tem sua face mais visível na história dos mais diversos métodos de alfabetização sendo eles, os sintéticos e os analíticos.

Quase no final do Império brasileiro, por volta dos anos de 1875, a educação era organizada pelas chamadas “aulas régias”. As condições e os materiais didáticos-pedagógicos eram precários, com poucas escolas funcionando em locais improvisados, na verdade, eram salas adaptadas onde funcionavam todas as séries juntas, ou salas multisseriadas. O ensino-aprendizagem inicial era ofertado por meio das chamadas “Cartas de ABC” ou cartilhas, como mais conhecidas (SAVIANI, 2004).

Conforme Mortatti (2006), o ano de 1876 é eleito como início do período de metodização do ensino da leitura, ou seja, a instituição de métodos de alfabetização. A autora enfatiza que a questão dos métodos marcou a alfabetização no Brasil, uma vez que as muitas formas e tipos de alfabetizar existiam entre as discussões sobre o tema. Assim, as décadas de 70 e 80 foram rodeadas de grandes polêmicas envolvendo as discussões sobre os diversos métodos de alfabetização existentes e aplicados na escola brasileira.

Bierksteker (2006) e Mortatti (2006), consideram que os métodos de alfabetização mais utilizados no Brasil durante a década de 1970 foram os sintéticos (também denominados de silábicos ou tradicionais), isto é, aqueles que partem das menores estruturas até chegar ao texto, começando com as unidades sonoras ou gráficas. Dentro dessa categoria, de acordo com Annunziato (2019), os métodos mais comuns são:

- Alfabético ou soletração: é considerado o mais antigo dos métodos. Apoia-se na memorização e na pronúncia das letras (a; b; c; z),

separadamente, para depois uni-las em sílabas ( $b + a = ba$ ;  $c + a = ca$  etc.). Após, passa-se às palavras para, finalmente, chegar a frases e textos, a partir da soletração.

- Silábico ou silabação: parte das famílias de sílabas (ba; be; bi; bo; bu; por exemplo) para formar palavras e frases. Inicia-se pelas sílabas simples, formadas por uma consoante e uma vogal, até chegar às sílabas mais complexas, formadas por duas consoantes e uma vogal.
- Fônico ou fonético: Desenvolvido na França e na Alemanha. Baseia-se no som dos fonemas. Começa pelos sons mais simples para os mais complexos, das vogais para as consoantes. O aluno reconhece os sons representados pelas letras e os combina para formar palavras. Exemplo: O som do e o do a formam da; e assim sucessivamente. (ANNUNCIATO, 2019, p. 1, 2, 3)

Além dos métodos sintéticos, nos anos 80, no Brasil, foram empregados os chamados métodos analíticos de alfabetização (aqueles que vão do todo para as partes), dentre os quais podemos destacar:

**Sentencição:** parte da frase que é uma unidade de significado mais completa, e dela são analisadas as suas partes menores (palavras e sílabas).

**Palavração:** inicia com a unidade linguística que é a palavra. Dela parte para a sílaba e, dessa, para o fonema (som) ou a letra.

**Global puro:** parte-se de um texto trabalhado por um certo tempo, onde o aluno memoriza e entende o sentido do que lê. Prevê o aprendizado do conjunto e não a decomposição do texto em partes.

**Global de contos:** o ponto de partida para o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita é o conto literário, o método é composto por várias unidades de leitura, que tem começo, meio e fim.

De acordo com Mortatti (2000), apesar do método analítico ter sido considerado o melhor e mais científico, aos poucos foi se diluindo à medida que foi secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização. Diante deste fato, os métodos analíticos e sintéticos passam a ser utilizados juntamente na intenção de melhores resultados na aquisição da leitura e da escrita. Mas isso aconteceu na metade da década de 1920, quando o método analítico começou a sofrer resistência, então procurou-se conciliar os métodos analíticos e sintéticos surgindo os métodos mistos ou ecléticos que passaram a ser utilizados nas décadas seguintes.

A conciliação dos métodos mistos ou ecléticos era mais uma tentativa para que os processos de ensino e de aprendizagem se tornassem mais rápidos e eficientes. Adequando-se o método de acordo com as necessidades do aluno, podendo ser ora sintético, ora analítico.

A partir de 1930, a alfabetização passou a incorporar as políticas e ações dos governos estaduais. Até a década de 1980, considerava-se a aprendizagem das crianças se dava de acordo com os métodos e/ou técnicas de ensino aplicadas. Os métodos de alfabetização empregados não surtiam o efeito esperado. Diante dessa insatisfação em enfrentar e solucionar o fracasso do ensino da leitura e escrita no Brasil inicia-se uma nova abordagem que Mortatti (2006) apresenta como “desconstrução deles”, ou desmetodização

Nos remetendo a história sobre os métodos de alfabetização, Mortatti (2006) evidencia que existiu uma disputa entre os métodos para identificar qual seria mais eficiente entre os pesquisadores e professores de alfabetização ficou conhecida como a “querela dos métodos”, conforme fala Mortatti (2006).

As disputas entre esses métodos, que objetivavam efetivamente garantir aos educandos a inserção no mundo da cultura letrada, atravessou as últimas décadas do século XIX e o início do século XX. Em meio a toda a disputa de métodos, nos últimos tempos apresentou-se uma desconstrução dos métodos e uma nova construção do processo de leitura escrita considerando o indivíduo como um sujeito cognoscente inserido no processo de forma reflexiva.

Com isso, buscaram-se novos horizontes para a alfabetização no Brasil com a difusão dos estudos sobre a Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosky, pesquisadoras argentinas, discípulas de Jean Piaget, biólogo suíço investigador dos processos de aquisição e elaboração do conhecimento pela criança, difundindo o pensamento construtivista sobre a alfabetização, cuja influência é percebida até os dias atuais na alfabetização brasileira.

Vale lembrar que os estudos e pesquisas realizados, em meados da década de 1970 nos campos da Psicologia, da Linguística, da Psicolinguística e Sociolinguística, entre outros favoreceram uma (re) construção nas discussões no campo da alfabetização no Brasil. (SOARES, 1999). Tais pesquisas envolveram concepções relativas ao processo de aprendizagem de um modo geral e, de modo mais específico, à aprendizagem da escrita, bem como à linguagem escrita como objeto de aprendizagem.

Diante de tais considerações, pontuamos que Ferreiro procurou compreender não somente esse sujeito cognoscente em relação ao processo de alfabetização, mas, buscou

ativamente compreender o mundo que o rodeia e as interrogações que este mundo provoca. Assim esse sujeito aprende principalmente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamentos ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Percebemos que aqui a autora traz à tona a concepção de como a criança “aprende”, contrapondo a ideia até então divulgada e aplicada no meio educacional de “como se ensina”.

Após apresentar o pensamento da autora, é importante destacar que suas ideias produziram uma obra que foi referência na área da educação, onde enfatiza que as crianças não chegam à escola sem saber nada sobre a língua e que, desde cedo, elas já constroem hipóteses sobre a leitura e a escrita que precisam ser conhecidas e exploradas pelo professor. Em 1979, Emilia Ferreiro juntamente com Ana Teberosky escreveu o livro intitulado “Psicogênese da Língua Escrita”. Na obra as propostas apresentadas pelas referidas autoras com relação à aquisição da escrita tem como fundamento as concepções construtivistas e psicogenéticas de Jean Piaget acerca do desenvolvimento mental que já se encontravam em processo de difusão em alguns meios educacionais no Brasil.

Tais concepções construtivistas asseguram que toda criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. E demonstram que desde cedo as crianças já constroem hipóteses sobre a leitura e a escrita que precisam ser conhecidas e exploradas pelo professor em cada nível, buscando um processo ensino/aprendizagem mais eficiente.

No ano de 1980, a teoria da Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosky não aponta um método de alfabetização e sim uma teoria epistemológica, baseada na construção do conhecimento por meio da interação da criança com as práticas sociais de leitura, onde o aluno é levado a pensar sobre a escrita. Assim a construção do conhecimento se dá pela sua própria ação e elaboração do conhecimento, levando em conta os fatores biológicos, as experiências de vida com o meio social.

Becker (2001, p.72), aponta as ideias gerais associadas ao construtivismo:

[...] a ideia de que nada a rigor está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É construído pela interação com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais. Construtivismo é, portanto, uma ideia, ou melhor, uma teoria, um modo de ser do

conhecimento, ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. (BECKER, 2001, p.72),

Neste novo cenário de desconstrução dos métodos e com o surgimento do construtivismo, Ferreiro e Teberosky (1984) tornaram-se referência para o ensino brasileiro, através do livro das autoras: *Psicogênese da Língua Escrita*, lançado no Brasil em 1984, tornou-se assunto obrigatório nas discussões dos meios pedagógicos contemporâneos, onde se tornou rapidamente conhecido. Assim, a teoria construtivista difundida por Ferreiro inspirada pela teoria genética de Jean Piaget e pela teoria sócio-histórica de Vygotsky fundamenta a elaboração de uma nova estrutura teórico-metodológica: a criança ativa constrói seu conhecimento na interação com o meio – neste caso a língua escrita e se desenvolve ao longo de estágios. O papel do professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, e incentivador da interação, do diálogo e das atividades de trabalho.

Neste momento, o foco do ensino brasileiro passa a ser o aluno, no que ele já sabe e a partir daí constrói seu conhecimento de leitura e escrita. Abandonam-se as cartilhas e as práticas educacionais existentes, e passa para o momento de convencimento por parte das autoridades educacionais e dos pesquisadores acadêmicos sobre a eficácia do construtivismo, em busca de sua institucionalização na rede pública de ensino. Sucede a disputa entre os métodos tradicionais e o construtivismo.

Visando superar o fracasso da alfabetização escolar e, conseqüentemente, da educação no Brasil verifica-se vários esforços direcionados às mudanças necessárias, dentre eles os documentos: Constituição Federal (CF -1988), e todas as reformas educacionais da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº9.394/1996), o Plano Nacional de Educação ( PNE - Lei nº10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs) para o ensino fundamental, preparados para garantir ao cidadão o direito a escola pública, obrigatória, laica, gratuita e de qualidade.

Tendo em vista o fato do que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” ser atribuído a diversos fatores desde o surgimento da escola até os dias atuais. É importante entender como a alfabetização é vista onde tudo é colocado em discussão como, o trabalho do professor, o aluno, o sistema de ensino, as políticas públicas, as condições sociais e os métodos de alfabetização.

É preciso lembrar que os esforços para transpor esse fracasso focam principalmente nos métodos de alfabetização que tinham como objetivo principal fazer com que a criança

aprendesse a ler e escrever, sem a preocupação com os processos de letramento. Depois inseriu a perspectiva do construtivismo, apontando caminhos para a consideração das práticas sociais de leitura e escrita, o trabalho com os gêneros textuais e a construção de sujeitos ativos em sua aprendizagem. Percebe-se que, mesmo com as modificações no cenário educacional, ainda há baixos índices de alfabetização de crianças no país e outras perspectivas passam a ser trabalhadas nas esferas públicas, como a ênfase em novas definições curriculares para as escolas e no direcionamento da formação de professores, a partir das diretrizes de formação e do investimento na formação continuada, visando a melhoria das práticas pedagógicas para aqueles profissionais que já atuam nas redes públicas de ensino.

Na próxima seção são tratadas questões relacionadas às políticas de formação docente, voltadas à melhoria dos processos de alfabetização e letramento dos alunos.



### 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na contemporaneidade, à docência enfrenta grandes desafios, entre muitos deles a sociedade da informação e globalização que exige do professor uma nova postura e formação, evidenciando novos papéis e novas lutas na reconstrução da imagem do profissional do magistério.

ARROYO (2001) traz considerações importantes sobre a profissão e construção do docente.

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor/a em que se justificam, perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor/a fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2001, p.24)

O autor sinaliza que a formação docente é imersa em uma série de situações que são condicionadas ao passado e se contrapõem no presente. Neste sentido, é importante discutir acerca da formação docente tanto sobre o viés de formação enquanto instituição de ensino acadêmico, como formação docente que acontece por meio da construção social produzida pelos próprios docentes em atuação.

O tema da formação docente causa inquietações desde os tempos passados até a modernidade. Para Gatti e Barreto (2009, p. 53) “mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples”. Para Liberato (2017, p. 45):

Falar de formação de professores é levantar discussão de um campo marcado por inúmeras práticas educativas e transformações que, ao longo dos tempos, foram se constituindo, delineadas por um modelo de sociedade que ora está agarrada no tradicional, ora volta seu olhar para a contemporaneidade com todos os seus desafios. (LIBERATO, 2017, p. 45)

A autora afirma que se nos remetermos ao percurso histórico relacionado à formação de professores, podemos constatar que diante de uma sociedade globalizada, marcada por distintas mudanças em seus diferentes segmentos, trazem impactos diretamente sobre o fazer docente, tornando-o assim alvo recorrente de reformas educacionais.

Gatti e Barreto (2009) apontam que a formação de professores no Brasil sofre ainda hoje com as marcas deixadas pelo crescimento efetivo das escolas de Ensino Fundamental, quando foi preciso improvisar a formação de professores para atender a demanda de alunos. Desse modo, embora a figura do professor sempre estivesse presente na trajetória da história da educação no Brasil, nem sempre houve uma preocupação com a sua formação.

Arroyo (2001) esclarece que nas últimas décadas do século XX a qualificação aumentou de forma considerável atraindo várias áreas do conhecimento devido aos tempos de desenvolvimentismo, de especialização profissional, de departamentalização acadêmica, da produção e da pesquisa. Tempos estes “de valorização dos especialistas no mercado e do atrelamento da universidade” (ARROYO, 2001, p. 31). Depreendemos que o que o autor chama de qualificação podemos considerar os cursos de formação acadêmica como: formação inicial e continuada, cursos *lato sensu*, *stricto sensu*.

Gatti (2009) evidencia que os cursos oferecidos apresentam um currículo gradeado com disciplinas compartimentadas que limitam o saber na área de formação específica. Neste sentido, os cursos de formação continuada aparecem no contexto como forma compensatória da formação inicial deficitária.

Granville (2007) corroborando a posição de Gatti e Barreto (2009) postula que:

[...] na prática, o caminho da formação contínua do professor, que teoricamente deveria ser responsável por minimizar ou mesmo extinguir as deficiências conceituais, práticas e epistemológicas da formação inicial deste profissional, assim como oferecer novos caminhos oriundos dos avanços científicos, tecnológicos e econômicos da sociedade, vem também sendo objeto de críticas (GRANVILLE, 2007, p.168).

Rodrigues, Lima e Viana (2017) justificam a necessidade de formação continuada discorrendo que na formação inicial, o professor não apreende todos os saberes necessários para atender todas as necessidades de uma sala de aula, uma vez que a mesma muda de acordo com cada realidade e tempo. Diante desse fato, é necessário que “o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas” (RODRIGUES, LIMA E VIANA 2017, p.3).

Diante da necessidade de constante aprimoramento para a docência, percebemos que a formação continuada surge na tentativa de complementação da formação inicial, unida a ações reflexivas sobre a prática diária do professor. “Na formação permanente dos professores, o

momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43).

Os cursos de formação continuada ganham força como os programas de educação a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), conforme os artigos

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996)

A formação continuada expressa pela LDB (1996) abre um leque de possibilidades para pensar em diversas formas e modelos de formação. Estes cursos podem ser oriundos de cursos presenciais, cursos a distância de curta ou longa duração.

O Plano Nacional de Educação (PNE-2014) também traz pontos importantes sobre a formação continuada dos professores, evidenciada na meta 16 e nas estratégias 16.1 e 16.2, conforme transcrito

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

Estratégias:

16.1- Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

16.2 Consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Percebemos a partir do PNE que a formação continuada de professores é uma meta importante a ser cumprida pelos entes federados e as estratégias para sua efetivação abrem possibilidades de trabalhar a formação de professores de acordo com as necessidades e demandas dos sistemas de ensino.

Os estados e municípios devem em parceria com centros de formação, bem como as instituições educativas de educação básica, desenvolver atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devendo concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS, BRASIL, 2015).

Nascimento (1996), Pires (1991) e Cruz (1991) também apresentam aspectos importantes sobre a formação continuada.

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo global e precisa assegurar a formação integral da pessoa, do cidadão e do profissional. E que ultimamente os modelos de formação docente estão distanciados da formação da pessoa e do cidadão. (NASCIMENTO, 1996, p.11).

Formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua a mudanças dos conhecimentos, das técnicas e das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social (PIRES, 1991, p.143).

As atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos (CRUZ, 1991, p.155).

Analisando essas citações, vê-se que formação continuada deve ser vista como uma aprendizagem constante dos professores e deve ser uma grande aliada desses profissionais, pois contribui significativamente para a evolução do trabalho docente e deve ocorrer ao longo de toda a vida profissional.

De acordo com Heitor (2017, p.34), “a formação continuada pode ser percebida de muitas maneiras diferentes que, inclusive, influenciam nos programas de formação oferecidos por diferentes instituições”. Ampliando a discussão Gatti (2008) apresenta variadas formas de entendimentos a respeito do que seja formação continuada.

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão (educação continuada) aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional - horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião

de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Candau (1997) destaca que existem alguns modelos em relação a formação continuada. No primeiro, o modelo clássico, o enfoque se dá em meio aos programas de formação continuada, onde a formação de professores é tida como “reciclagem”, onde alguns momentos o professor volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, participa de estudos promovidos pelas secretarias de educação e/ou a participação em palestras, seminários simpósios, congressos etc.

A formação continuada neste tipo de abordagem privilegia os espaços universitários como *lócus* detentores do conhecimento capazes de contribuir com possíveis falhas na formação inicial ou até mesmo na construção de um novo conhecimento. Nessa perspectiva os professores são estimulados a voltarem aos bancos escolares e se atualizarem.

Para Candau (1997) na atualidade esse tipo de formação considerada “clássica” ainda continua sendo utilizado de maneira recorrente pelos sistemas de ensino estadual e municipal. A autora cita três modos de apoio à formação continuada de professores, por meio de convênios com secretarias de educação para a realização de cursos de graduação e licenciatura; de convênios entre as secretarias de educação e as universidades para reciclagem dos professores em caráter presencial e/ ou à distância; e de cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação e/ou pelo Ministério de educação. Assim, essa parceria por meio da interação entre pares que cumprem papéis específicos no processo viabiliza a reflexão e a intervenção na realidade de cada um dos envolvidos.

Buscando apresentar novas tendências da formação continuada de professores Candau (1997) destaca três eixos que devem nortear as ações formativas: a valorização do saber docente, a escola como lugar privilegiado para a formação e a reflexão sobre as etapas do ciclo de vida profissional do professor para planejamento das ofertas de formação. Assim, a autora sinaliza a importância desses três elementos fundamentais: o *lócus* da formação deve ser a própria escola; o saber docente deve ser a referência de todo processo de formação e a importância da formação incorporar o ciclo de vida dos professores. Nesse sentido

O *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; é preciso deslocar o *lócus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola[...]. Considerar a escola como *lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. (CANDAU, 1997, p.144).

De acordo com Nóvoa (1992), a formação continuada de professores deve ser baseada na “reflexão na prática e sobre a prática”. Isto deve ser feito através de dinâmicas de investigação-ação e dinâmica de investigação-formação, com valorização dos saberes que os professores possuem.

Diante de tais considerações, as questões apontadas afirmam que o tema formação de professor precisa tomar consciência reflexiva dos reais problemas e necessidades da atualidade, pois a sociedade mudou assim como as escolas, com isso surgem novos anseios, novas demandas de trabalho. Assim, os cursos de formação continuada precisam estar alinhados às novas tendências da educação. Diante desse fato, entendemos que é preciso romper com modelos padronizados possibilitando que professores tenham condições de desenvolver sua formação e trabalho de acordo com as especificidades.

Em face do exposto, consideramos que a formação continuada de professores pelo viés da formação institucional realizadas nas Instituições de ensino superior ou em curso de educação formal, tem ganhado destaque nas políticas públicas nos últimos anos, valorizando a formação visando a atuação docente.

### **3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Conforme aponta Heitor (2017, p.43), “no passado as preocupações com formação docente no país, inicialmente, refletiram uma maior tendência a compreendê-la e, por consequência, a tratá-la como um momento e espaço preparatório para uma posterior atuação como professor”. Em meio à necessidade de qualificação, na década dos anos 80 difundiu-se a ideia de que a formação do professor não se encerra com o final do curso preparatório (DINIZ-PEREIRA, 2010, apud HEITOR, 2017). Nesse sentido, Ponte (1994, p. 11), corrobora e aponta que “o professor está longe de ser um profissional acabado e amadurecido quando recebe a sua habilitação profissional”.

Sabendo que a formação de professores é realizada em dois momentos diferentes e a formação do professor não se encerra ao término de um curso, surge neste contexto a discussão sobre a formação continuada que é entendida como educação ao longo da vida, a partir de diversos cursos profissionalizantes realizados após a formação inicial destinados a professores em exercício, voltado para o fazer docente diário (FERNANDES, VIANA, SCARELI, 2016).

Na atualidade, o tema formação continuada é evidenciado por meio de legislações, políticas públicas e programas de formação. Neste sentido, falar sobre o tema formação continuada de professores apresenta um importante debate dado sua importância e abrangência em meio a sociedade mutável. “A formação continuada de professores sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados” (PRADA, FREITAS E FREITAS, 2010, p.6).

Reconhecemos que a formação docente se relaciona com o desenvolvimento profissional dos professores. Percebemos que no que se refere à qualidade dessa formação, ela passa a ser desvinculada da prática educativa em muitas situações de formação. Passando, estas, por constantes críticas, levando à reflexão de que os cursos de licenciatura precisam se adequar aos propósitos do século XXI.

Quanto ao desenvolvimento profissional, Pires e Martins (2010, p. 415) afirmam que ele é “Um processo que envolve todas as experiências espontâneas ou planejadas que são realizadas para benefício próprio ou do grupo ou da escola e que, conseqüentemente, vão contribuir para a melhoria das práticas em sala de aula. Heitor (2017, p. 44) proporciona uma visão mais ampla sobre desenvolvimento profissional. Para a autora este processo é “uma forma onde os professores se formam e fazem de suas práticas momentos reflexivos e repletos de possibilidades”.

Perrenoud (2001, P.17) afirma que “a formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações”, trazendo para a formação docente a concepção de competência profissional, desfazendo o mito de que o professor “já sabe tudo”.

Sobre a formação e o desenvolvimento profissional podemos verificar algumas distinções, conforme aponta Ponte (1998)

Em primeiro lugar, a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos, mas também a atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões etc.

Em segundo lugar, na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e as informações que lhe são transmitidos, enquanto no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar.

Em terceiro lugar, na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades.

Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas, enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada (PONTE, 1998, p. 2).

Sendo assim, é primordial que se estimule nesse profissional o desenvolvimento da capacidade de integração de múltiplos recursos, destacando entre eles a atenção aos conhecimentos teóricos e de experiências de vida profissional e pessoal, respondendo assim às mais variadas exigências de trabalho. Sabemos que é indispensável o domínio de saberes teóricos e práticos para atuar, interferir e mediar as situações do cotidiano escolar. No entanto, o saber refletido construído a partir da prática é algo relevante na qualidade do trabalho do professor.

Nos últimos tempos fala-se muito sobre qualidade da educação e percebe-se o surgimento de discussões e pesquisas realizadas por profissionais e estudiosos nos meios acadêmicos e no dia a dia escolar. Estes, por sua vez, procuram explicar os motivos das possíveis falhas da educação. Em comum acordo em meio a essas discussões, pesquisadores e pessoas envolvidas no processo educacional entendem que algo precisa ser feito para sanar os problemas que afetam a qualidade do ensino e procuram caminhos que construam uma escola comprometida com a formação de cidadãos.

Desse modo, falar em qualidade da educação nos leva diretamente a pensar na formação de professores, fato este que está intrinsecamente relacionado com o processo de ensino e formação dos sujeitos. Sendo assim, acreditamos que é importante discutir sobre a formação continuada dos professores uma vez que ela está atrelada ao processo de construção e reconstrução desde as últimas décadas em que envolve o ser, o fazer e as diferentes práticas destes profissionais.

Neste sentido, em consonância com Ponte (1998), podemos destacar que a formação de professores vai além de certificados e conclusão de curso, mas, a construção e reconstrução docente parte do princípio do movimento, da motivação interna, das atitudes refletidas pensadas e aplicadas e por fim da junção entre teoria e prática no sentido de complementação.

Torna-se importante ressaltar que as condições e qualidade da formação dos professores por si só não garante a qualidade da educação. O desenvolvimento profissional vai além da garantia de formação, mas envolve outras características e valorização do trabalho



docente, como garantia de condições de trabalho, plano de carreira digno, entre outros. Assim, as formações inicial e continuada de qualidade são consideradas um fator de grande valia no processo educacional. Porém é relevante considerar também outras condições tais como: valorização profissional, condições de trabalho adequadas; contexto institucional oportuno à construção coletiva e autônoma. Pois todos estes fatores se configuram na construção, na formação e na atuação do professor que vai construindo sua história de acordo com cada época.

Nóvoa (1992, p.13) considera que “não é possível escrever a história da educação sem passar por aqueles que a fizeram e a pensaram”, daí a importância em se falar, estudar, pesquisar o professor, estabelecendo a relação entre profissionalização do professor e a construção de sua identidade e a sua história de vida. Assim, é possível ter um olhar atento e especial para o professor, pois sua história de vida está repleta de valores e ideais que precisam ser resgatados e valorizados.

Pimenta (1996) destaca em relação ao processo de construção da identidade do professor

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

Diante da fala de Pimenta, notamos que o ser professor se resulta de um conjunto de experiências de vida inter-relacionadas, onde elas influenciam decisivamente na interação com uma sociedade-escola que se transformam diariamente, mudando o fazer docente a todo o momento (LIBERATO, 2017).

As considerações de Candau (1997) ampliam a discussão.

No contexto deste trabalho, é considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam das experiências e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e saber ser. é através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. (CANDAU, 1997, p. 59-60).

O lugar onde o professor aprende e ensina é a escola. Por isso, é o local onde ele constrói e desconstrói seus conhecimentos e é onde percebe que precisa aprender cada vez mais. Diante de tais pontuações, devemos considerar a formação continuada a partir da prática docente, sem desmerecimento dos estudos teóricos, mas valorizando os saberes, as práticas e o fazer docente.

Tardif (2010) enfatiza que:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com o aluno e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p.11)

A partir da posição da autora acima, percebe-se que os saberes docentes também são constituídos no trabalho dentro da escola e da sala de aula, pois assim os professores se aperfeiçoam em meio a sua prática docente. Cabe ressaltar que não basta apenas tornar os espaços escolares propiciar a formação docente que tudo estará resolvido, é preciso transformar a prática repetitiva e mecânica arraigada dentro das escolas em uma prática realmente reflexiva, capaz de identificar os problemas e solucioná-los em tempo hábil.

Trazendo a formação docente para dentro da escola, Nóvoa (1992, p.30), enfatiza que “a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugar de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de programas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.”

Neste viés, é preciso considerar que as ações dentro do espaço escolar devem ser elencadas nos cursos de formação continuada, ouvindo os diferentes sujeitos da escola, tendo-a como espaço ideal e privilegiadas de formação continuada, onde contribui para uma aproximação maior entre os docentes. Esta relação entre os docentes colabora para a melhoria das condições de trabalho docente, proporciona um processo de reflexão coletiva, desencadeia práticas objetivas de intervenções mais coerentes e específicas para cada contexto escolar.

Na visão de Gatti (2010), mesmo com uma formação deficiente é no interior das escolas que teoria e prática se revelam e se desenvolvem com a ajuda de todos os envolvidos nesse processo sendo relevante a participação do coordenador pedagógico com a chamada “formação em serviço”, dando apoio aos professores, diminuindo os impactos dessa formação ineficiente, bem como o desenvolvimento de um projeto de ensino que seja discutido

coletivamente e realizado em cooperação ou parceria entre direção, coordenação pedagógica e equipe de professores.

Ainda sobre a formação continuada a partir do fazer docente, Tardif, Lessard e Gauthier, (2001) se posicionam discorrendo que o tempo e o trabalho na construção do saber docente modificam a identidade do trabalhador e que o tempo desencadeia uma série de saberes, dentre eles os chamados “saberes temporais”. O mesmo autor define como “saberes temporais” as práticas de trabalho no dia a dia que vai moldando a atuação do docente. “Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2010, p. 38).

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. (TARDIF, 2010, p. 38)

Em se tratando de práticas de formação continuada é considerado fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente, sobretudo dos saberes da experiência que se constituem no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Para Tardif (2010) em relação aos saberes vindos da experiência eles existem sobre três objetos: as relações e interações desenvolvidas e estabelecidas entre os professores com os demais atores do campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais o trabalho do professor é submetido e a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Em face do exposto, fica evidente que tais saberes são construídos e incorporados pelo professor no decorrer de sua profissão e que devem confrontar e dialogar com os saberes adquiridos academicamente. Estes saberes servirão de base para que o professor possa julgar sua formação, as reformas e programas educacionais que lhes são oferecidos e resultando em excelência profissional.

Podemos concluir que teoria e prática são indissociáveis na formação docente. Uma depende da outra. E essa interação ocorre nos espaços escolares e que o contexto escolar é o lugar onde acontece a busca por soluções dos problemas do dia a dia.

É relevante afirmar que uma formação continuada integrada aos afazeres da escola, passa por uma participação coletiva de seus profissionais, não se resumindo apenas em dar

aulas, mas visando uma ação educativa ampla, reflexiva voltada para o conhecimento das estratégias utilizadas pelos professores, levando em conta seus saberes para a construção de uma instituição escolar realmente voltada aos interesses comuns.

Assim é extremamente relevante dar a devida atenção à formação continuada de professores considerando que o ser humano está sempre em constante aprendizagem. Dessa maneira é certo que o processo de formação continuada de professores exige muita ousadia e criatividade, professores e alunos vivenciam dificuldades que podem ser suavizadas se houver investimento na compreensão dos problemas em torno desse tema.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Freire (1996), nos ajuda a pensar que toda pesquisa e estudo trazem inquietações, medos, angústias, construção e reconstrução do conhecimento humano. Em meio a todas estas condições, existe a certeza do ser humano inacabado que deve se colocar diariamente como sujeito aberto a novos conhecimentos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.13).

A partir da citação de Freire, a pesquisa é um ponto crucial para o ensino, pois, com ela podemos conhecer algo novo e tendo a possibilidades de fazer intervenções com um novo conhecimento. A necessidade de construção do conhecimento é importante desde o início da formação da sociedade, onde em cada tempo essa construção se dá de uma determinada forma de acordo com as mudanças, transformações e necessidades que ocorrem no mundo. Neste sentido, o conhecimento científico é considerado um fator essencial para auxílio e reflexão da prática em todas as áreas do conhecimento.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, definimos que a abordagem qualitativa seria a mais indicada. Gatti (2012), ressalta que as pesquisas têm relação com o que se quer buscar: certezas, verdades ou compreensões dinâmicas, processuais ou interpretações plausíveis.

Entende-se que as pesquisas qualitativas têm como objetivo um método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto de estudo. Minayo (2001), aponta que a:

Pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2001, p.28)

Assim, buscando mapear e compreender quais são as concepções de alfabetização e de letramento que embasam os documentos, os programas e as políticas, de forma geral,

propostos pelo Governo Federal para nortear as ações pedagógicas nas escolas públicas do país, com foco na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental.

Gil (2008), explica bem estes dois tipos de pesquisas, sendo que a pesquisa bibliográfica se desenvolve baseada em consultas a materiais já elaborados, constituídos, principalmente, de livros e artigos científicos. Para o autor as fontes bibliográficas se apresentam em grande número e podem ser classificadas em várias formas e todas as pesquisas carecem, em quase todos os estudos, de algum tipo de trabalho de natureza bibliográfica. A pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica e nem sempre fica clara a distinção entre as duas, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes, onde enquanto a pesquisa bibliográfica é utilizada como fundamentação as contribuições dos vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental se fundamenta de “materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p.5).

Desse modo, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas ou documentais, como é o caso deste trabalho. Dessa forma, o estudo bibliográfico e documental está fundamentado em ideias e pressupostos de teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos que respondem à questão da pesquisa: alfabetização, letramento e formação continuada de professores alfabetizadores.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2008), apresenta vantagens e desvantagens desse método.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço [...]. Essas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada. Assim, uns trabalhos fundamentados nessas fontes tendem a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurar-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente (GIL, 2008.p.5).

Assim, como a pesquisa bibliográfica apresenta vantagens e desvantagens, com a pesquisa documental encontramos as mesmas questões. Gil (2008), esclarece:

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente há de considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato. (GIL, 2008, p.46.)

Em relação às desvantagens, as limitações apontadas caracterizam-se pela não-representatividade e pela subjetividade dos documentos. Para Gil (2008), estas críticas são sérias, mas cabe ao pesquisador ter experiências e condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Dessa forma, o contorno da escolha dos documentos para análise deve ter um olhar criterioso e atento do pesquisador tanto na qualidade como na quantidade.

Diante das tais pontuações, podemos considerar que a espinha dorsal de toda pesquisa deve levar em conta sua trilha metodológica, associada com o aporte teórico, assegurando a organização dos dados para chegar aos resultados almejados.

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância dos procedimentos formativos para o desenvolvimento da profissão do professor alfabetizador, aumentamos nossos conhecimentos teórico e prático sobre as políticas públicas educacionais e os processos de alfabetização e letramento.

Os materiais consultados nas pesquisas bibliográfica e documental recaem sobre documentos que norteiam as políticas, legislações e programas de formação continuada de alfabetizadores, tais como a Constituição Federal de 1988, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2020), o Plano Nacional de Educação de 2014, a Base Nacional Comum Curricular de 2017, a Política Nacional de Alfabetização de 2019 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica de 2019, bem como nas propostas dos dois últimos programas federais para a formação continuada de professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012) e o Tempo de Aprender (2019).

Esse estudo, visa identificar quais as concepções de alfabetização e de letramento estão presentes nessas iniciativas. Ainda, autores renomados nas áreas de alfabetização e letramento, bem como na de formação continuada de professores dão aporte teórico para as análises e considerações. Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011, p.47), que ofereceu subsídio para a construção de categorias para discussão dos dados.



## 5. PANORAMA GERAL SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Iniciamos esta seção apresentando a Figura 1, que aponta a linha do tempo do percurso histórico da elaboração dos documentos, legislações e políticas que norteiam a educação brasileira, para facilitar a leitura cronológica do leitor para as análises apresentadas.

Figura 1: Linha do tempo com as principais legislações para a Educação/Alfabetização – 1988 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora, (2021).

Com o objetivo de tornar o Brasil referência em educação básica na América latina até 2030, o MEC atua na formulação de políticas para a educação em todos os seus níveis de escolaridade.

Para a pesquisa, mostra-se importante apresentar um panorama a respeito de como os documentos oficiais reguladores de políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental publicados no Brasil, abordam as temáticas: alfabetização, letramento, formação inicial e continuada de professores.

No Brasil, a garantia da melhoria da qualidade das aprendizagens e da valorização e qualificação dos professores, visando a conquista de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola em conformidade com o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho estão estabelecidos nos documentos norteadores para a educação brasileira.

Embora nem todos os documentos analisados estejam voltados para os processos de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais, todos orientam as políticas nacionais para a área de educação e norteiam a formação de professores e as ações das escolas, por isso é

importante buscar as concepções subjacentes a eles para compreender os rumos e caminhos da educação no país.

Um dos documentos que norteiam a educação básica nacional é a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que no artigo 6º enuncia o direito à educação como um direito social e nos artigos 22, XXIV e 24 especifica a competência legislativa e dedica uma parte inteira do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família pelo acesso e a qualidade e por organizar o sistema educacional, vinculando o financiamento e distribuindo encargos e competências para os entes federados. Mas, é a Seção I do Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto - que trata especificamente da educação, - um direito público subjetivo – onde em apenas nove artigos (do art.205 ao art. 214), o legislador aborda os aspectos primordiais para que se compreenda o direcionamento social da educação no Brasil.

Sendo a educação considerada com base constitucional, um dever do Estado e da família, dada a sua complexidade para a efetivação, o art. 205 da CF/88 preconiza que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Os artigos seguintes versam sobre a oferta do ensino superior, ressaltando que deve sempre estar atrelado à pesquisa e à extensão, sobre os deveres e as garantias do Estado em relação à educação, às possibilidades de instituição do ensino privado, mediante observação das regras constitucionais, dos conteúdos mínimos a serem estudados na educação básica e dos papéis de cada ente federativo na organização e custeio da Educação do país e sobre o estabelecimento do Plano Nacional com duração de 10 anos como norteador das Políticas de Estado para a Educação

Portanto, o processo educacional na CF/88 é considerado como mola propulsora para o desenvolvimento da pessoa humana e está ligado a dois aspectos fundamentais à vida em sociedade: a cidadania e a formação para o mercado de trabalho.

Com a publicação da LDB/96 houve a regulamentação mais detalhada dos preceitos sobre a educação no país. Além de reafirmar o direito à educação, a LDB estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo também as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Sobre a LDB/1996, Carvalho e Araújo (2020), enfatizam que:

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é uma verdadeira inovação para o sistema de ensino, após a sua aprovação o ensino público do Brasil experimentou transformações profundas, reformas em busca de uma educação de qualidade, e uma gestão participativa. A educação é o elemento fundamental no desenvolvimento social e econômico de um país, que o governo precisa defender, a LDB alcançou essa finalidade, ela é a medida mais importante assumida pelo Estado em relação à política educacional do país. (CARVALHO E ARAÚJO, 2020, p.19)

A LDB/1996 não aborda o termo alfabetização especificamente, mas a ideia está contemplada na abordagem do inciso I, do art. 32 sobre domínio da escrita e da leitura

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, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo; (BRASIL, 1996).

Ainda, o art. 26 orienta para a instituição de uma base curricular nacional para o ensino fundamental e médio, sendo de competência da União “estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996, inciso IV, art. 8º)

A LDB/1996 também trata da formação e da valorização dos profissionais da educação, indicando no inciso I, do art. 62 que cabe à União, em regime de colaboração com o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, a promoção da formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, apontando no § 8º que os currículos dos cursos de formação de docentes devem tomar Base Nacional Comum Curricular (2017/2018) como referência.

Ainda, o 1º parágrafo do art.87 estabelece que “A união, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso [...], o Plano nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). Assim sendo, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, valorizar os profissionais da educação, melhorar a qualidade de ensino, entre outras ações, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 até 2010. Bordignon e Paim (2015, p.102), consideram que: “[...] faz-se necessário compreender os planos nacionais de educação, os quais buscam preencher as lacunas previstas

na LDB/96 e na Constituição/88, sendo metas e objetivos estabelecidos de forma plurianual para a educação brasileira”.

Segundo, Casagrande, Cabral e Goulart (2020),

Com os avanços das pesquisas educacionais e o fim da vigência do PNE (2001-2010), reuniram-se na Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), gestores e educadores a fim de avaliar pontos negativos e positivos do primeiro PNE. A partir desses debates que figuraram no cenário nacional, em 2014, o atual Plano foi promulgado com vigência para os 10 anos seguintes. Dentre os objetivos propostos para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) ressaltamos o “[...] de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” e o de “definir [...] metas e estratégias [...] para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 2009 apud DOURADO, 2017). Assim, por meio da cooperação federativa prioriza-se o estímulo e apoio a implementação de políticas educacionais, visando uma responsabilidade conjunta dos entes federados na organização da educação nacional. (CASAGRANDE, CABRAL E GOULART, 2020, p. 190)

Com 10 diretrizes definidas para guiar a educação brasileira e 20 metas estabelecidas a serem cumpridas, o PNE atual, com vigência para o decênio 2014/2024, objetiva alcançar a melhoria dos indicadores de alfabetização e de inclusão, garantir a formação continuada dos professores e a expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos no país. Essas metas abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com foco em questões importantes como: a evolução dos indicadores de alfabetização, a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores, a expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos, além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse projeto.

Dentre as 20 metas pactuadas, destacamos que a meta 5, prioriza o processo de alfabetização, ressaltando que “alfabetizar todas as crianças do país até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental”, bem como, a Meta 9, que visa aumentar o acesso à educação integral e elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e a qualificação profissional (BRASIL, 2014).

Casagrande, Cabral e Goulart (2020), ao analisarem a lei 13.005/2014 que instituiu o PNE perceberam que apesar de encontrarem o termo “analfabetismo funcional”, o termo letramento não foi mencionado em nenhuma parte do texto legal

Este projeto governamental está centrado nos aspectos da aquisição de habilidades do sistema da escrita alfabética e não enfatiza os usos sociais da leitura e escrita, seja por não diferenciar os processos de alfabetização e letramento, seja por não o considerar um desafio a ser vencido na trajetória escolar das crianças e jovens. No entanto, sob a ênfase do entendimento da prática alfabetizadora como elemento de importância social democrática, o PNE abriu espaço para reflexões acerca de novas ações pedagógicas para assegurar o domínio do sistema alfabético. (CASAGRANDE, CABRAL E GOULART, 2020, p.191).

Sobre a formação inicial e continuada de professores, no PNE/2014 destacamos as metas 15, 16, 17 e 18 sobre o tema, versando sobre a instituição da política nacional de formação dos profissionais da educação, fazendo referência ao preceituado na LDB/96, a valorização dos profissionais do magistério mediante equiparação salarial com demais profissional com a mesma escolaridade e a necessidade de assegurar planos de carreira para os profissionais, tendo como referência o piso salarial profissional nacional.

O PNE/2014 ainda, na estratégia 7.1, da meta 7, estabelece que, mediante regime de colaboração, devem ser fixadas as diretrizes pedagógicas para a educação básica, bem como a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local, reforçando o art. 26 da LDB/96 e o art. 210 da CF/88 já previam em relação ao um currículo nacional básico. Dessa forma, em 2017 para o ensino fundamental e, em 2018, para o ensino médio a Base Nacional Comum Curricular foi publicada, após intensos debates e consultas públicas, caracterizando-se como um documento responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

A BNCC juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Fundamental consideram o ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como foco inicial do processo de alfabetização, sem a interrupção entre os anos. Assim, os currículos das escolas devem se adequar a Base, tendo em vista as competências e diretrizes determinadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC aponta a linguagem como forma de interação, quando assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que faz parte de um de um “processo de interação” entre os sujeitos, materializando-se em práticas sociais, com objetivo e intenção, assim estabelece a centralidade no texto como unidade de trabalho e indica a necessidade de sempre considerar a função social dos textos utilizados. Em relação ao trabalho de alfabetização no componente Língua Portuguesa, a Base aponta que esse deve se dar a partir do ensino de grafema e fonema, “[...] processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]” (BRASIL, 2017, p.89). Também traz discussões acerca de se oportunizar o letramento ao lado da inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) no currículo, visto a presença da tecnologia na cultura atual.

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 88).

Outra recomendação importante da BNCC diz respeito à importância de se evitar rupturas, promovendo a continuidade do que é feito na educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, deixando claro que há uma ponte entre os dois segmentos. Portanto, faz-se necessário avaliar o que já foi apreendido pelo aluno e em seguida sequenciar e estruturar as experiências com a língua oral e escrita, não perdendo o elo entre estas etapas. Também determina que a prática pedagógica esteja ancorada na diversidade textual na promoção dos letramentos e multiletramentos – “cabe proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos. (BRASIL, 2017, p.67-68). Já no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente. Além de desenvolver a leitura “incidental” (logomarcas em rótulos) e ampliar o olhar para porções maiores de texto.

Ainda que todos os documentos apontem para a necessidade do estabelecimento de diretrizes básicas para subsidiar a construção de currículos estaduais e municipais, em relação à etapa da alfabetização o PNE/2014 e a BNCC/2017 apresentam divergências quanto ao

trabalho pedagógico voltado para a alfabetização. O PNE defende que a alfabetização ocorra até o 3º ano do ensino fundamental para todas as crianças (meta 5), já a BNCC propõe que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, 2017, p.59), reduzindo para até o 2º ano do ensino fundamental o prazo para que esse processo se efetive nas escolas.

Após a implementação da BNCC as principais mudanças nas políticas educacionais foram: (re) elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos alunos. Em relação aos professores foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Considera que a mesma deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente e concede dois anos de prazo para que os cursos de licenciaturas se adequem a elas. Dentre as principais mudanças instituídas, podemos destacar: o reconhecimento da BNCC como documento normativo ao qual a formação de professores deve se alinhar, estabelecimento das novas diretrizes para professores recém-formados nos cursos de pedagogia e licenciaturas a BNC-Formação Inicial e a instituição de competências gerais e competências específicas para os três eixos centrais: I - Conhecimento profissional; II - Prática profissional e III - Engajamento Profissional, com detalhamento de habilidades em cada.

Na sequência, em 2020, foi instituída a Resolução CNE/CP Nº 1 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em consonância com a BNCC/2017 e a BNC-Formação Inicial. Sobre a formação continuada a Resolução determina para os professores competências e habilidades a serem desenvolvidas durante sua carreira profissional, considerando os mesmos três eixos da BNC-Formação Inicial e para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Na sequência das legislações voltadas para a educação, em 2019 temos a instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) como norteadora em específico dessa etapa escolar.

Em seu art. 3º a PNA destaca a “centralidade do papel da família na alfabetização”, sendo considerada como um dos agentes do processo de alfabetização das crianças. Essa política também está justificada nacionalmente como estratégia para consecução da meta 5 do PNE/2014. De forma divergente tanto do PNE/2014 quanto da BNCC/2017, a PNA/2019 orienta que haja esforço extra para a conclusão do ensino da leitura e da escrita já no primeiro ano do ensino fundamental.

Consideramos que esta não é uma tarefa fácil nem ao final do 3º ano do ensino fundamental, uma vez que a edição mais recente da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aponta que 54,73% dos alunos concluintes do ciclo inicial de alfabetização ainda apresentam níveis insuficientes de leitura, quanto mais se estabelecer o final do 1º ano para consolidação desse processo.

Buscando uma defesa sobre as discrepâncias entre os documentos vigentes para a alfabetização de crianças, o caderno da PNA defende que esta proposta não contradiz o que já está sugerido na BNCC/2017, que destaca a alfabetização até o 2º ano de escolaridade

Ademais, a citada diretriz não está em desacordo com o que prescreve o texto da BNCC, segundo o qual o processo básico de alfabetização pode se dar em dois anos (no 1º e 2º ano do ensino fundamental). De fato, aprender as relações grafo fonêmicas do código alfabético da língua portuguesa não significa esgotar totalmente o processo de aprendizagem de leitura e escrita, que inclui ainda a aquisição de fluência oral, a ampliação do vocabulário, as estratégias de compreensão de textos e outras habilidades e conhecimentos que devem ser adquiridos e desenvolvidos ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Igualmente, a criança dá os primeiros passos, depois aprende a caminhar, e em seguida a correr (BRASIL, 2019, p. 32).

A PNA/2019 optou por utilizar o termo “literacia” ao invés de letramento, sendo que sua conceituação não apresenta novidades ao trabalho já realizado: literacia “[...] é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). O que significa que não se trata de uma mudança semântica ou de novas práticas na alfabetização, mas sim de uma opção política, visando a desconstrução de referenciais teóricos já consolidados no campo.

Para a implementação da PNA/2019 uma das estratégias utilizadas é dividir as responsabilidades com as famílias na promoção de práticas de literacia familiar e a questão do retorno aos métodos de alfabetização, com a instituição do método fônico, como sendo referência para a alfabetização no país; muito embora não o chame de método fônico, a PNA/2019 preconiza a instrução fônica em todas as ações de formação de professores, o que está sendo motivo de muitas discussões e polêmicas, pois demonstra uma desconstrução sobre



todo o avanço das teorias educacionais vigentes, como a Psicogênese da língua escrita e o retorno a discussão sobre os métodos de alfabetização. Em relação a isto, Casagrande, Cabral e Goulart (2020) advertem que:

Por sua vez, a PNA volta as discussões sobre a alfabetização para o uso de um método de ensino (o fônico, no caso), como responsável pelo sucesso do processo de aquisição da escrita e leitura pelas crianças. Percebemos que essa afirmação está baseada em evidências científicas que há muito foram superadas pelos estudos sobre a “Psicogênese da língua escrita”, evidenciando ser muito mais importantes pensar e conhecer o processo de como as crianças aprendem do que reduzir as práticas a técnicas mecanicista, com ênfase em como se ensina. (CASAGRANDE, CABRAL E GOULART, 2020, p.198).

Ainda, atribui responsabilidade à Educação Infantil para com o processo de alfabetização, destacando que nessa etapa devem ser oferecidas condições para a sua realização, por meio do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, como, por exemplo, a consciência fonológica. Assim, as experiências linguísticas adquiridas na Educação Infantil são consideradas como fundamentais para oportunizar a alfabetização ao final do 1º ano do ensino fundamental.

Na entrevista ao canal “CENPEC – EDUCAÇÃO (23-08-19), a professora Magda Soares e Maria Alice Junqueira analisaram a Cartilha da Política Nacional de Alfabetização (PNA), proposta pelo Ministério da Educação (MEC). Soares relata no tema “Método Fônico”, que:

Seria mil vezes mais adequado que uma política de alfabetização começasse por uma política de formação de alfabetizadores. Pretender impor a gestores e professores um método, com o atrativo de vantagens de apoio financeiro e de material didático aos que aderirem, é uma estratégia que considero completamente equivocada, cega aos verdadeiros caminhos para lutar contra o fracasso na alfabetização. (AMOROSO, 2019, p. 4)

E a educadora Soares complementa no tema “Metodologia Eclética”, que:

Não há sistema de alfabetização implementado no ensino público brasileiro, nunca houve. Ao longo de décadas, as escolas públicas escolhem livremente que método usar, com seus critérios próprios e experiências anteriores e ainda seguindo modismos que vão surgindo ao longo do tempo. Felizmente, nunca neste país, até aqui, houve proposta de adotar um só método de alfabetização a ser escolhido pelas escolas. E os alfabetizadores e alfabetizadoras, porque são formados basicamente na e pela prática, têm tido a sabedoria de usar o que chamam de metodologia eclética, ou seja, entenderam que cada método desenvolve apenas um dos aspectos da alfabetização e por isso construíram saberes a partir de sua prática. (AMOROSO, 2019, p.5)

Nota-se que a PNA/2019, no que diz respeito à formação dos professores, promete uma melhor valorização do professor alfabetizador, investindo em sua formação, bem como nas instituições que “seguirem” a proposta que o documento defende. De acordo com o documento,

[...] o professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade (art. 5º, VIII). Nos dias de hoje, muitos bons estudantes deixam de optar pela carreira de magistério por conta da falta de valorização do professor. A PNA buscará promover um aprimoramento na formação dos professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas. (BRASIL, 2019, p.43).

Nesse fragmento, considera-se a ideia de valorização profissional dos docentes e melhores condições para o trabalho na alfabetização, no entanto ao direcionar as ações docente de forma prescritiva como a ofertada no âmbito do Tempo de Aprender, verifica-se a retirada da autonomia e do protagonismo docente em função do estabelecimento de um método de ensino, como capaz de resolver todas as dificuldades da etapa de alfabetização de crianças e de escolas do Brasil. O Programa Tempo de Aprender está voltado para a formação de professores e fundamenta-se nas diretrizes da PNA/2019, assim o método fônico é evidenciado ao longo de toda a formação, que acontece de forma online, no formato MOOCs. Nesse formato são organizados cursos online abertos, acessíveis a qualquer pessoa com acesso à internet e sem a mediação de professores para o seu desenvolvimento, inédito na história dos programas de formação ofertados pelo Governo Federal.

Para Casagrande, Cabral e Goulart (2020, p. 190), “A compreensão do conjunto de medidas, a favor de um ensino básico de qualidade para todos, em diferentes contextos, requer que conheçamos o papel das políticas públicas no cumprimento dessa qualidade”. Com essa intenção na próxima seção buscamos apresentar e refletir sobre os dois últimos programas de formação desenvolvidos no âmbito do Governo Federal: o PNAIC e o Tempo de Aprender, apontando os pontos de aproximação e distanciamento entre eles.

## **6. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC E TEMPO DE APRENDER: PONTOS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO**

### **6.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC (2012 a 2018)**

Sobre o PNAIC instituído pela Portaria 867, de 04 de julho de 2012, nota-se que foi o maior e mais amplo programa de formação de professores, desenvolvido pelo MEC. Esta amplitude se deve ao fato de envolver uma polifonia de pessoas, seja na organicidade, na construção dos materiais a serem distribuídos, bem como na implementação nas diversas esferas de entes federados que gerenciam o ensino. Foi criado enquanto compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em 2012, para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Constant (2017), define o PNAIC como uma:

política híbrida, que congrega experiências educacionais brasileiras de 1995 a 2014, com base, principalmente, na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu Artigo 87, inciso II, parágrafo único. Segundo a autora, além da Constituição e da LDB, o contexto do PNAIC é marcado por documentos norteadores, como: os do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006); do Plano de Desenvolvimento da Educação, Artigo 2º do Decreto nº 6.094 de 2007; da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Artigo 1º, parágrafo único e do artigo 2º do Decreto nº 7.084, de 2010, referente ao Programa Nacional do Livro Didático. (CONSTANT, 2017, p. 10)

Com esse embasamento legal, percebemos que o PNAIC contou com um diferencial em relação a outros programas, tendo como incentivo à formação ofereceu subsídios de bolsa de estudos aos professores alfabetizadores entre os anos de 2013 e 2016; e, em 2017/2018 quando a participação na formação passou a ser facultativa suspendeu-se este subsídio. (BRASIL, 2017a; 2017b). Sendo que este atrativo colaborou com o aumento do número de participação dos professores, pois de uma certa maneira, complementou o baixo salário desta classe profissional.

Faz-se importante lembrar que, posteriormente a promulgação da LDB/96 as discussões sobre a melhoria da alfabetização no país se intensificaram assim como programas

de formação continuada para os professores alfabetizadores, dentre os quais destacamos, o PROFA (2002), o Pró-letramento (2005/2007) e o PNAIC (2012-2018).

O PNAIC preservou em sua estrutura o funcionamento da formação em rede, tal qual no Pró-letramento e sinaliza ainda uma proposta mais completa e robusta envolvendo um número significativo de professores alfabetizadores tanto da educação básica, como professores de várias instituições públicas de ensino superior. Outra particularidade apontada no Pacto é a articulação dos quatro eixos de atuação que passam pela: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores, com enfoque na alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática, ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES); materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização, que trata a relação formação, prática docente e avaliação.

Objetivando assegurar o direito de alfabetização plena a todos os estudantes até o 3º ano do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2015, p.10), o PNAIC priorizou a formação continuada de professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras, sua prática docente e avaliação. Destacou o professor alfabetizador, bem como sua formação como parte primordial deste processo. O Pacto se alinha ao PNE/2014 em relação à alfabetização e quanto à BNCC/2017 e percebe-se que alguns elementos em comum como a tomada dos direitos de aprendizagem como eixo articulador das proposições feitas. Isso fica claro na portaria que instituiu o PNAIC, art. 2, item III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Porém, a BNCC está em desacordo com o Pacto quando modifica o ciclo de alfabetização expressado pelo PNAIC em seus documentos iniciais, quando recomenda a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do ensino fundamental. O que permite visualizar que haverá mudanças na proposta de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nas próximas avaliações, incluindo alunos do 2º (segundo) ano. Vale acrescentar que o PNAIC surgiu com o propósito de assegurar uma prática reflexiva sobre o processo de alfabetização, condizente com Nóvoa (1992, p.13), quando destaca que “a formação continuada de professores deve ser baseada na “reflexão na prática e sobre prática”. E sobre a prática o mesmo autor (1995, p. 26-27), afirma: [...] “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores, ou seja, é importante dar voz aos professores dando oportunidades de colocarem

em cena saberes diversos, e proporcionar momentos de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas analisarem a sua atuação presente.

Perrenoud (2002, p.17), acrescenta “para se observar caminhar”, fazendo uma alusão às práticas de ações irrefletidas, ao agir impulsivamente, relembando e refletindo sobre o próprio caminho[...], superando, reconstruindo e modificando as experiências do passado com imagens de hoje.

Em uma perspectiva de formação bem planejada que visa o equilíbrio entre teoria e a prática, Imbernón (2010), adverte “trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação. O autor diz ainda que, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p.40). Ferreira e Leal (2010) apontam ainda que cabe aos professores optarem em participar ou não da formação e que essa formação tem que ser do interesse do professor, mas, que nem sempre é ele quem toma essa uma decisão sozinha:

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que tentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA e LEAL, 2010, p.69).

Nesse sentido, é evidente a necessidade de se ouvir os professores e a partir daí elaborar um diagnóstico das reais dificuldades por eles enfrentadas em seu dia a dia, bem como confirmar o seu interesse em saná-las para que se elabore um planejamento bem direcionado nesta proposta de formação. Conforme exposto em Ferreira e Leal (2010), a formação continuada de professores alfabetizadores precisa ser conduzida de modo a resgatar as concepções dos professores e discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores em determinada prática formativa ou programa de formação.

Candau (1997, p. 57 - 59), adiciona a essa questão nova tendência da formação continuada de professores, enfatizando três eixos norteadores das ações formativas: “a valorização do saber docente, a escola como lugar privilegiado para a formação e a reflexão

sobre as etapas do ciclo de vida profissional do professor para planejamento das ofertas de formação”. Para a autora, são pontos balizadores nas propostas de formação continuada de professores a serem considerados nas políticas de formação atuais.

Justifica-se um direcionamento privilegiado à formação continuada do professor alfabetizador, considerando ser parte integrante do processo de conseguir concretizar o objetivo da meta principal do PNAIC, conforme já citado, de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Não colocando somente o professor como responsável direto para essa conquista.

Acerca do Pacto, registramos que ocorreram cinco edições e para cada uma das edições foi dada uma ênfase específica visando atingir a formação docente em determinada área. Assim sendo no ano de 2013, a ênfase baseou-se na formação em Língua Portuguesa, e em 2014, na formação em Matemática, e em 2015, houve a inclusão das demais áreas do conhecimento onde começou a trabalhar com a ideia de interdisciplinaridade e ampliando as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, e em 2017/2018, o PNAIC abrange a Educação Infantil objetivando promover a formação de professores da Educação Infantil.

Reiteramos a relevância da formação continuada de professores como componente essencial da sua profissionalização, valorização docente e conseqüentemente corresponsável pelo seu desenvolvimento profissional. Entende-se ser necessário sua integração ao cotidiano da escola pautada no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida. O PNAIC “[...] não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho [...]”. (BRASIL, 2015, p. 21).

As ações do curso de formação continuada de professores alfabetizadores propostas pelo PNAIC necessitam da articulação do tripé: universidades, secretarias de educação e escolas. O curso é composto por professores orientadores, formadores e professores alfabetizadores. É uma proposta de formação no formato cascata ou piramidal no estilo tutoria, iniciou com vínculo às Instituições de Ensino Superior (IES), mas foi perdendo essa natureza ao longo do tempo, sobretudo a partir de 2018, com a troca de governo. Mas, nota-se que este é um fato recorrente nas políticas educacionais brasileiras.

Em conformidade com isso, Cunha (2006), aponta que as ações voltadas para a formação de professores no Brasil têm sido largamente contingenciadas pelo “zigue-zague”

que tem prevalecido no MEC. Notamos que tais contingências perpetuaram-se promovendo uma reconfiguração nas políticas educacionais, que, por razões distintas, causaram alterações nos programas voltados para o campo da formação, ocasionando o desmantelamento da rede de formação que foi gestada no nível local e regional, ancorada pelas universidades, responsáveis pela articulação com os estados e municípios brasileiros.

Nesse cenário intensamente marcado pela descontinuidade das políticas públicas educacionais, cabe lembrar o alerta de Lombardi e Saviani (2008), quando afirmaram que a alternância e a descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores impedia a superação dos problemas no campo educacional uma vez que a visão de curto prazo sempre prevalecia, moldada pelos ciclos político-eleitorais:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Lembramos que valorizar e oferecer formação continuada aos professores e no caso, aos professores alfabetizadores não é favoritismo e sim responsabilidade, como referido em (BRASIL, 1996, artigos 67 e 87), que esclarece “aliás, nenhum agente público, redes ou sistemas de ensino faz mais do que sua obrigação legal em fornecer formação docente continuada”.

Cabe analisar o antagonismo com que o Pacto evoca certa relação causa-consequência, atribuindo protagonismo ao professor pelos resultados da aprendizagem dos seus alunos, até porque o professor é o sujeito de responsabilização direta, pois se trata de um sujeito com nome e sobrenome. Gatti (2012) afirma que “[...] o trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola” (GATTI, 2012, p.435), dentre tais preocupações, figuram questões como o rendimento e aprendizagem dos seus alunos. Ele já se sente suficientemente responsabilizado e mais, acalenta certa tendência a assumir para si qualquer culpa.

Nota-se que aquela alfabetização arcaica não dá mais conta de levar os alunos a acompanharem e se tornarem protagonistas das diversas mudanças ocorridas atualmente. Assim é urgente que as escolas e principalmente os currículos, os conteúdos (repassa) e as

práticas docentes se adequem às exigências daquilo que o Mundo exige dos indivíduos colaborando com sua inserção e interação no meio em que vivem.

Procurando atender essas exigências nasce uma nova ideia, chamada interdisciplinaridade de conteúdo, após a implantação do terceiro ciclo do PNAIC (2015-2016). O programa teve como um dos objetivos proporcionar discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento a partir de práticas interdisciplinares alavancando novos caminhos para o ensino e uso da leitura e escrita.

Mas o que se entende por interdisciplinaridade? É percebido que muitas vezes o termo é utilizado de forma natural no discurso de professores e até mesmo em pesquisas, mas, “será que quando falamos de interdisciplinaridade estamos entendendo o conceito da mesma forma?” (BRASIL, 2015, p. 7). Discutir sobre interdisciplinaridade, aparentemente, é mais fácil do que incorporá-la em práticas de sala de aula. Muitos trabalhos têm se apresentado como interdisciplinar, porém, “em nome da interdisciplinaridade, rotinas estabelecidas são condenadas e abandonadas, e slogans, apelidos e hipóteses de trabalho são criados; muitas vezes eles são improvisados e mal elaborados” (FAZENDA, 1995, p. 7).

Em relação a isso, cabe ressaltar o alerta de que “para que aconteça interdisciplinaridade deve-se “considerar o todo das áreas de conhecimento sem buscar a fragmentação excessiva e, por outro lado, aprofundar esse conhecimento em suas especificidades tem sido uma tarefa complexa para o professor”. (BRASIL, 2015, p. 7).

Com foco nesse desafio, o PNAIC traz para seu terceiro ciclo de formação essa discussão, delimitando os objetivos subsequentes: compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no Ciclo de Alfabetização; compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar; refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar; conhecer possibilidades do uso da leitura no trabalho interdisciplinar; conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente, por meio de projetos e sequências didáticas no Ciclo de Alfabetização e demais.

Sobre o uso de sequências didáticas como metodologia de complementação para as práticas pedagógicas, Mendes, Cunha e Teles (2012, Caderno 6, p.20), dizem que:

Ao chegar ao terceiro ano, a criança já deverá ter atingido uma série de direitos de aprendizagem e desenvolvido capacidades básicas sobre o conhecimento de gêneros textuais diversos e sobre o sistema de escrita



(SEA), que necessitam ser não só ampliados como consolidados. Para tanto, um trabalho sistemático que permita pensar de modo mais profundo sobre o SEA e sobre a diversidade de gêneros textuais, torna-se fundamental. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas constitui um diferencial pedagógico que colabora na consecução dos objetivos expressos nos quadros dos direitos de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com sequência didática (SD) torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado gênero textual a ser estudado em todas as suas dimensões. (MENDES, CUNHA & TELES, 2012, Caderno 6, p.20),

Para complementar a questão, Zabala (1998, p.18) explica que as sequências didáticas “são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais (...)”. Portanto, em busca do desenvolvimento das capacidades pronunciadas nos direitos de aprendizagem, essa forma de atividades possibilita pensar em práticas pedagógicas articuladas, sistemáticas e contextualizadas. Essa modalidade organizativa oportuniza a apresentação dos conteúdos básicos das áreas do conhecimento.

É fato que a política do PNAIC recomenda a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico em língua portuguesa e nas demais disciplinas a partir de projetos e sequências didáticas, entendendo que esta proposta possa desencadear uma aprendizagem significativa para os alunos contribuindo para a formação de um sujeito ativo, crítico e mais autônomo.

Concordamos com Kleiman e Moraes (1999), quando destacam que:

O profissional que hoje atua na rede pública do ensino fundamental foi formado dentro da concepção fragmentada, positivista do conhecimento. Como era de se esperar, ele se sente inseguro de dar conta da nova tarefa. Ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado. Ele sente dificuldade em desenvolver projetos temáticos- que pressupõe intenso trabalho coletivo e implicam a perda da predominância de tarefas e avaliações individualizadas – porque nosso currículo tradicional nunca ensinou a trabalhar coletivamente. Ele não dá conta de construir um projeto pedagógico para a escola porque nunca consultaram sua opinião sobre metas, rumos e expectativas para nosso sistema de ensino. Ele não consegue desenvolver a leitura crítica no aluno porque formou-se dentro da visão segunda a qual a leitura e a escrita são atribuições de disciplinas e não atividades de linguagem fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo em sociedades tecnológicas. (KLEIMAN E MORAES,1999, p. 24)

O PNAIC (2015-2016-2018), reconhece tais carências formativas e se estrutura com o objetivo de minimizá-las, investindo na formação continuada dos professores proporcionando oportunidade para a correção dessas distorções ou lacunas nos cursos de formação.

As análises avaliam que as perspectivas teóricas dos cadernos de formação do Pacto estão organizadas permeadas tanto nas concepções do construtivismo e socio interacionismo quanto ainda com nuances da teoria Histórico Cultural (THC). Assim, seria errôneo garantir que apenas uma concepção e referencial teórico deram suporte aos cadernos de alfabetização do PNAIC em Língua Portuguesa dedicados à formação de professores.

Em suma, tais indícios mostram que outros programas foram propostos pelo MEC, com finalidades afins, mas o PNAIC apresentou-se como um programa diferenciado entre eles, por apresentar-se não simplesmente como uma proposta didática, mas como uma política educacional mais aprofundada e robusta e por reunir três questões básicas com vistas a garantir o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, para os professores e os alunos. E por chamar os diferentes entes federativos a assumirem essa responsabilidade por meio de um PACTO - “acordo”, englobando um “currículo único” ou “nacional” na tentativa de assegurar formação básica comum em conjunto com as bases de uma escola democrática.

## **6.2 TEMPO DE APRENDER (2019 AOS DIAS ATUAIS)**

Recentemente foi lançado pelo MEC o programa Tempo de Aprender cujo propósito é “melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país” (BRASIL, 2020), como uma iniciativa direcionada aos professores e gestores das redes públicas de ensino. É notável que o programa traz uma nova abordagem no que diz respeito à formação continuada de professores, vislumbrando um melhor processo ensino/aprendizagem, ou uma alfabetização baseada em evidências, pautada em uma única perspectiva, a cognitiva experimental.<sup>1</sup>

O programa foi desenvolvido a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, destinado principalmente aos alunos da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental abrangendo as redes públicas estaduais, municipais e distrital, com a finalidade maior de enfrentar as causas das deficiências da alfabetização no país.

Nas análises realizadas, fica claro que o programa Tempo de Aprender foge à perspectiva construtivista que embasou o PNAIC, direcionando toda a prática pedagógica à

---

<sup>1</sup> Cognitiva experimental – caracteriza-se pelo crescente número de modelos explicativos da cognição e dos processos cognitivos. Apesar deste constante aprimoramento, existem algumas noções básicas apontadas pelos autores (Best, 1992; Eysenck & Keane, 2007).

aplicação da “instrução fônica sistemática<sup>2</sup>”. Em síntese o embasamento de todo processo educacional deverá seguir evidências científicas inspiradas em iniciativas de outros países, como se vê “Fônica” é a tradução do termo inglês phonics, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever.

Nesse sentido, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), revela ainda ser uma visão dicotômica que opõe de um lado a supervalorização (da ciência de outros países, - Portugal) e de outro, a desvalorização (Universidades, pesquisadores e professores, - Brasil). Sobre isso, Motta, Alcadipani e Bresler (2001), explicam que um dos traços culturais brasileiros é o estrangeirismo, tendência a negar sua "brasilidade" e se identificar com o que é proveniente do exterior”. Destacando assim uma visão brasileira muito comum de que “tudo que é “estrangeiro”, ou seja, “importado”, é bom e melhor.

Mesmo com a defesa do caderno da PNA, afirmando: “que não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Onde assegura que essa instrução é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas”- (BRASIL, 2003, 2007; ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011; CHALL, 1967). Entendemos tratar de uma volta ao passado – que não deu certo - na aplicação dos métodos de alfabetização brasileira.

Diante do exposto, cabe mencionar a fala da professora Magda Soares, em entrevista dada ao jornalista Leonardo Pujol do Portal Desafios da Educação (08-04-19), onde a pesquisadora relata estar indignada com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), e que “é surpreendente que ainda se acredite que a alfabetização se realiza com um único método e que se alegue que o método fônico é o único que se fundamenta em evidências científicas”.

Na entrevista Soares (2004) complementa, “insiste-se em método – em *como ensinar* – quando o necessário é focar a aprendizagem – *como a criança aprende*. E há “evidências científicas” sobre como a criança aprende a língua escrita geradas por várias ciências e pesquisas, não apenas pela psicologia cognitiva da leitura, privilegiada pelos que defendem o método fônico” e reforça “que não se trata de optar por um método de alfabetização, mas de alfabetizar com método”.

O Caderno da PNA (2019, p.32) justifica um ensino conforme as evidências científicas, alegando que após consulta a diversos documentos de políticas públicas para a

---

<sup>2</sup> Instrução fônica sistemática - É um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas. s (BRASIL, 2003, 2007; ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011; CHALL, 1967).

eliminação do analfabetismo foram detectados cinco componentes essenciais para a alfabetização: “a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos e mais recentemente a inserção da produção escrita, obtendo os seis componentes propostos pelo documento, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências.”

De acordo com o site do programa, destacam-se entre as causas do analfabetismo: o déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais.

Em conformidade com Carvalho e Araújo (2020, p.35-36) são objetivos do Programa Tempo de Aprender:

Art. 6º [...] I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. (BRASIL, 2020)

Ainda de acordo com Carvalho e Araújo (2020, p.35-36), para alcançar esses objetivos foram constituídos eixos e ações para nortear o seu desenvolvimento. O art. 2º, destaca que o programa foi organizado com os seguintes eixos e respectivas ações:

I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização:

a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil;

b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e

c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.

II - eixo Apoio pedagógico para a alfabetização:

a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização;

b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica; aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental.

III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização:

- a) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura;
  - b) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização; e
  - c) avaliação de impacto do Programa.
- IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores. (BRASIL, 2020).

Após apresentarmos os eixos e ações propostos pelo programa Tempo de Aprender, destacamos o eixo da formação de professores, tema relevante para nossa pesquisa: Eixo I- Formação Continuada de profissionais da alfabetização foi subdividido em 3 ações distintas, que são: formação prática para professores alfabetizadores - com objetivo de proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios postos pelo ciclo de alfabetização. Ação destinada aos professores alfabetizadores e da educação infantil, das redes públicas de ensino, os quais, por meio de cursos presenciais e a distância, aprimoraram seu perfil profissional. A modalidade presencial será operacionalizada em modelo de multiplicadores, ao passo que a modalidade a distância será oferecida em um portal do MEC. Nos dois formatos, os conteúdos serão elaborados respeitando o estado da arte da alfabetização.

Verificamos então, através dos objetivos do programa, que existe uma forte voz da negação de todo um conjunto de construtos teóricos e práticos acerca da alfabetização difundidos pelas políticas de programas de formação anteriores até aqui defendidos e que se tenta fazer crer que a ciência brasileira não é ciência, em especial no campo da alfabetização.

A fim de enfrentar a questão do fracasso escolar em relação à alfabetização, o programa elege atenção aos professores alfabetizadores do último ano da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Eles receberão formação à distância, no formato MOOC, oferecida através de um portal do MEC, o material autoinstrucional é composto por textos, vídeos, questionários e atividades, e para avaliar o conhecimento adquirido pelo professor ao final do curso ele é submetido a um teste on-line, e se atingir o desempenho mínimo estabelecido pelo MEC recebe um certificado de conclusão de curso.

Quanto ao sistema de formação do programa Tempo de Aprender, foi possível perceber na prática como ele foi desenvolvido, na condição de participante desta formação e como pesquisadora do mestrado profissional em educação, pude constatar ser uma formação no formato puramente instrucional, onde cada participante das mais variadas partes do país, acessam a plataforma, liam e interpretavam as orientações, respondia às questões e imediatamente sem nenhum tipo de socialização, reflexão coletiva ou troca de experiência

acontecia a avaliação e já passava para o módulo seguinte. Onde professores e alunos não tiveram participação ativa no processo ensino/aprendizagem.

Indicamos assim que não é demais chamar essa proposta de formação de solitária, onde o professor recebia e repassava informações – “segue o modelo” - e o aluno sujeito passivo que apenas copiava, sem interagir na construção efetiva de seu próprio conhecimento. Também não condiz com o pensamento de Heitor (2017) quando afirma que [...] “este processo é uma forma onde os professores se formam e fazem de suas práticas momentos reflexivos e repletos de possibilidades”. Ponte (1998), acrescenta que “podemos destacar que a formação de professores vai além de certificados e conclusão de cursos. A construção e reconstrução docente parte do princípio do movimento [...], das atitudes refletidas pensadas e aplicadas e por fim da junção entre teoria e prática no sentido de complementação.

Também deixou de considerar para a melhoria das práticas pedagógicas os espaços escolares como lócus de formação – “o lugar onde o professor aprende e ensina é a escola”, e ainda desconsiderou o diagnóstico, as experiências e os saberes docentes, estes também são constituídos no trabalho dentro da escola e da sala de aula, Tardif (2010, p.11), enfatiza:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com o aluno e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p.11)

A partir de tais pontuações, vislumbramos expectativas de que o curso presencial venha a sanar parte das lacunas deixadas pelo curso on-line, pois divulga-se que será operacionalizado em um modelo de multiplicadores e será embasado no conteúdo apresentado na formação on-line. Por fim, esse processo de formação receberá sugestões das secretarias de educação e dos todos os participantes do curso para seu aprimoramento.

Vale destacar que, como proposta futura serão enviados profissionais do magistério para realizar o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e pelo Instituto Politécnico do Porto, em Portugal, para iniciar entre estes profissionais da alfabetização o processo de internacionalização e difusão de boas práticas docentes.

## *II – eixo - Apoio pedagógico para a alfabetização:*

Para desenvolvimento das ações o programa é custeado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em seu artigo 40, diz que:

Art. 40. Ficam instituídas ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, nos termos de normativo específico, sendo vedada a utilização do recurso para pagamento de pessoal. (BRASIL, 2020)

Essa ação dará suporte financeiro a professores da rede pública em todo o país através do Sistema on-line de recursos para a Alfabetização (SORA), bem como fornecer apoio financeiro para as escolas para atuação de assistentes de alfabetização, profissionais colaboradores nas atividades escolares e demais despesas de custeio sendo vedado o uso desse dinheiro para despesas para pagamento individual de pessoas.

Em relação a isso, o Artigo 42, do Programa Tempo de Aprender assegura que:

Art. 42. O apoio financeiro às unidades escolares dar-se-á, também, por meio da cobertura de despesas de custeio, via Programa Dinheiro Direto na Escola, devendo ser empregado:

- I - na aquisição de materiais de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades previstas em ato normativo próprio;
- II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos assistentes de alfabetização, responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. (BRASIL, 2020)

O Capítulo XII do Programa Tempo de Aprender, discorre a respeito do aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, para Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental:

Art. 46. No âmbito do Programa Tempo de Aprender, serão realizadas a reformulação e o contínuo monitoramento da adequabilidade dos editais do Programa Nacional do Livro e do Material Didático referentes ao público afeto ao Programa à Política Nacional de Alfabetização, às melhores evidências científicas e às experiências exitosas. (BRASIL, 2020).

### *III – eixo- Aprimoramento das avaliações da alfabetização:*

Para oferecer às redes que adotaram o programa um diagnóstico de fluência em leitura oral para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental será implementado o 'Estudo Nacional de Fluência'. "Que irá fornecer às redes de ensino uma ferramenta de diagnóstico de fluência em leitura oral para alunos do 2º ano do ensino fundamental". O estudo estava previsto para ser aplicado no fim de 2020 para todas as redes que aderiram ao programa Tempo de Aprender.

Cabe destacar que há previsão de reformulação das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) voltadas à alfabetização, adequando-as aos componentes essenciais para a alfabetização e avaliando o desempenho dos alunos juntamente ao INEP.

Visando a realização do aprimoramento contínuo do programa e a promoção do bom uso do dinheiro público, está previsto uma avaliação de impacto das ações através de monitoramento realizado pelo MEC.

#### *IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização:*

Será instituído uma premiação para professores, diretores e coordenadores pedagógicos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental que alcançarem bons resultados com boas práticas e atividades na área. Conforme o “Art. 48”, A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório”. (BRASIL, 2020). Acredita-se que a parceria colaborativa entre os profissionais das escolas possa levar a melhoria da aprendizagem dos alunos.

No decorrer deste estudo, detectamos muitas críticas ao programa por gestores, secretários de estados e municípios de educação que se queixaram de não terem sido chamados para discutir antes o programa, já que se trata de uma política de colaboração. Outra queixa diz respeito ao alinhamento do programa à BNCC, pois todas as redes estão em fase de implementação dos seus currículos.

De acordo com Natanael Silva, presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em Pernambuco:

O Programa Tempo de Aprender não terá apoio da entidade. “O MEC foi buscar experiências científicas fora do País, desconsiderando muitas iniciativas importantes e com bons resultados dentro do Brasil. Faltou discussão com quem está na escola”, comentou Natanael, que é secretário municipal de Educação de Belém de Maria, no Sertão de Pernambuco. (AZEVEDO, 2020).

Enfim, com mais uma recente troca de ministro, prática recorrente no Ministério da Educação, espera-se que a estrutura dos programas seja revista e aperfeiçoada. É o que toda população brasileira aguarda, e que tais ações não sejam planejadas desconsiderando os atores principais do processo educacional. E que atendam as expectativas de receber orientações precisas sem achismos e descompromissos.



É lícito relatar que o sistema educacional brasileiro não pode mais servir de “cobaia”, para cada entrada e saída de ministros despreparados e sem bagagem de conhecimento sobre a educação no país e não consegue atender as demandas educacionais em decorrência das infinitas mudanças descontínuas apresentadas. O contexto pandêmico, com salas de aula online e um jeito completamente novo de ensinar, como se dá esse acompanhamento?

Repetimos, que com o desencadeamento da pandemia do “coronavírus”, a educação mundial está passando por ajustes, e ainda de maneira bem pior, como percebido, à brasileira, e que os professores ao longo dos tempos sempre enfrentaram desafios para reinventar a escola. E agora neste ambiente pandêmico, com salas de aula online e um novo jeito de ensinar, como se dá esse acompanhamento? Diante desta situação de funcionamento das escolas, os professores ainda precisam buscar formas de manter os alunos engajados.

### 6.3 PONTOS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE AS PROPOSTAS

O quadro abaixo destaca os pontos de aproximação e de distanciamento entre as duas propostas de formação de professores que foram apresentados em forma de texto. Essa estratégia permite a visualização pontual dos pontos de destaque entre as iniciativas.

Quadro 1: Pontos de Aproximação e Distanciamento entre os programas

CATEGORIAS PARA ANÁLISE	PNAIC	TEMPO DE APRENDER
Duração/C.H/Prazos	C.H: Variada – Duração:2013-120 h/ 2014-160h/ 2015- 80 h/2016-100 h/ 2017/2018-100 h	C.H: 30 horas distribuídas em módulos. Duração: 2020-2021
Ênfase da formação	2013- Linguagem 2014- Matemática 2015- Temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade 2016-Leitura, escrita e letramento matemático 2017 - Diagnóstico de cada sala de aula e foco na autonomia para a utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da	2020 - Formação Continuada de profissionais da alfabetização. - Formação continuada para professores alfabetizadores e professores da educação infantil.  2021 – - Propostas: - Programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.

	alfabetização e do letramento.	- Formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino.
Eixos do programa	Materiais Didáticos e Literatura, Avaliação, Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Gestão, Controle e Mobilização Social.	Formação Continuada de Profissionais da Alfabetização, Apoio Pedagógico para a Alfabetização, Aprimoramento das Avaliações da Alfabetização e Valorização dos Profissionais de Alfabetização.
Atores envolvidos	Universidades, Secretarias de Educação e escolas. Governo Federal, Distrito Federal e dos Governos Estaduais.	Redes públicas estaduais, municipais e distrital, e a colaboração dos Entes Federados (União, Estados, Municípios e Distrito Federal).
Formato do curso	Encontros Presenciais mensais de 8 e de 12 horas.	On-line.
Como o professor é visto	O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização.	Parceiros do MEC nos esforços de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros no processo de alfabetização.
Como o aluno é visto	Necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Estratégias criadas para atender as necessidades da turma e de cada aluno em particular. Perspectiva teórica de emancipação crítica dos alunos, Considerar os níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige diferenciadas atividades pedagógicas. Querer que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado, mesmo que em ritmos e situações diferenciadas. Há alunos com diferentes aprendizados, em diversos níveis e até com faixas etárias	Preocupação com o desempenho do aluno.

	diversas. Ritmos de aprendizagem dos alunos.	
Conceito de alfabetização	Corresponde à ação de ensinar/aprender a ler e escrever na perspectiva do letramento.	Alfabetização baseada na Ciência - ABC. Alfabetização baseada em evidências científicas. Ou no PNA, com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.
Conceito de letramento	O estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.	Não faz menção ao termo. Segue o conceito da PNA – literacia.
Concepção de língua	Registro e comunicação de ideias utilizando diferentes linguagens.	Não faz menção.
Compreensão de leitura	Fluência da leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas para alunos do 3º ano do ensino fundamental.	Ciência cognitiva da leitura. Fluência em leitura oral para alunos do 2º ano do ensino fundamental.
Método de alfabetização defendido	Prática docente reflexiva sobre o processo de alfabetização com base no letramento.	Método fônico.
Sujeitos destinados	Professores de escolas públicas: alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e para professores de classes multisseriadas e seus orientadores de estudo.	Professores (pré-escola e do 1º e 2º ano), coordenadores pedagógicos, diretores escolares, assistentes de alfabetização, gestores de redes educacionais e para toda sociedade civil interessada.
	Caderno de apresentação, Caderno de formação de professores, 8 cadernos das unidades, Portal do Professor Alfabetizador, Livros didáticos (PNLD), Livros de Literatura,	(Plataforma) on-line com módulos. - Ferramenta, desenvolvida pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (Labtime), da

Materiais oferecidos	Obras Complementares, Jogos de alfabetização, caderno do provinha Brasil, Obras Pedagógicas e coleções de textos.	UFG. Sistema Online de Recursos para Alfabetização (Sora), reformular o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).
Responsáveis pela formação dos professores	Coordenadores gerais, coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores e Universidades.	O próprio professor no formato MOOC.
Locais das formações	Em seus municípios pelos orientadores de estudo.	Plataforma on-line.
Remuneração ou não para os envolvidos	Remuneração (pagamento de bolsas)	Sem remuneração.
Divulgação dos conteúdos	Os professores serão atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais. Serão constituídas turmas de professores alfabetizadores que atuam em um mesmo ano ou que atuam em turmas multisseriadas ou multietapas. Cada turma terá um professor orientador responsável pela formação que irá contribuir com os professores para que alcancem os objetivos propostos.	Portal do MEC -Acessando os módulos do curso: Módulo 1 - Introdução Módulo 2 - Aprendendo a ouvir Módulo 3 - Conhecimento alfabético Módulo 4 - Fluência Módulo 5 - Vocabulário Módulo 6 - Compreensão Módulo 7 - Produção de escrita Questionário de Finalização

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ao relacionar os dois programas, é possível perceber que eles partem de abordagens e constructos teóricos diferentes, o PNAIC ancorado na teoria da Psicogênese da Língua escrita, na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento em sala de aula e tomando o papel do professor como mediador dos processos de aquisição da língua escrita,

compreendendo as fases do desenvolvimento das crianças e buscando atividades para o progresso das crianças nesses níveis.

Já o programa Tempo de Aprender, “com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. (BRASIL, 2019.p.18). Aponta a família como central no desenvolvimento da literacia na alfabetização, tirando o foco da escola no trabalho de inserção das crianças nas práticas e usos sociais da escrita.

A formação de professores está centralizada no MEC, que a realiza mediante a oferta de curso online, no formato MOOC onde cada professor define o seu percurso no curso de curta duração, sem interagir, socializar ações entre os pares e ainda está focada no modelo prescritivo de um método como sendo a garantia de alcance da alfabetização das crianças, desconsiderando os percursos individuais.

De forma diferente o PNAIC focou nos processos de socialização e reflexões sobre a prática como norteadores das ações formativas, presenciais e de longa duração ao longo dos anos. A importância do professor recaiu na compreensão de como a criança aprende como forma de subsidiar as práticas pedagógicas em sala de aula e não na definição e instrução a partir de um método definido, o que garantiu a autonomia didática do professor.

Assim, a partir da escrita desta seção, evidenciada pelo quadro acima foi possível visualizar os pontos de aproximação e de distanciamento entre os programas de formação continuada para alfabetizadores PNAIC e o Tempo de Aprender e compreender que eles partem de perspectivas diferentes quanto a maneira de alfabetizar e letrar, bem como na sua forma organizacional.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar como as concepções de alfabetizar e letrar estão compreendidas nos programas recentes de formação de professores alfabetizadores propostos pelo Governo Federal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012-2018) e o Tempo de Aprender (2019 em diante), buscamos a partir da pesquisa bibliográfica e documental analisar como esses conceitos aparecem nas propostas voltadas para a formação de professores alfabetizadores.

Para elucidar a questão, delineamos o percurso dos documentos e das iniciativas que se integram às áreas de alfabetização e de letramento, trazendo seus conceitos principais na tentativa de identificar suas semelhanças e disparidades. Foram consultados e apresentados a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), o Plano Nacional de Educação 2014 (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Política Nacional de Alfabetização (2019), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (2019/2020) e o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2019 em diante).

Levando em consideração os aspectos apresentados, verifica-se que, em cumprimento às legislações educacionais, o desenvolvimento de políticas públicas de alfabetização e de letramento foram possíveis a partir da CF/88 e da LDB/96, objetivando combater o fracasso escolar nos anos iniciais e melhorar a qualidade da Educação Básica.

Entretanto, a incoerência entre os documentos oficiais em relação às concepções que embasam as propostas e o tempo ideal para a alfabetização das crianças, demarcam conflitos entre as iniciativas, o que impossibilita a resolução do problema e levanta dúvidas quanto às suas efetividades.

Essa situação pode gerar uma insegurança por parte dos agentes envolvidos com o processo de alfabetização, em especial os professores alfabetizadores, pois não conseguem dar continuidade às ações vivenciadas nas formações pelas constantes discontinuidades das políticas, o que compromete a prática pedagógica.

Em relação a proposta de uma ação formativa citada na pesquisa voltada para o corpo docente das escolas do município de Nepomuceno-MG, tomando por base as concepções evidenciadas de alfabetizar na perspectiva do letramento, registramos que está previsto e agendado esse momento de discussão sobre as políticas de alfabetização para quando retornarem as aulas presenciais após término da pandemia do novo coronavírus.

Por fim, ponderamos que os programas de formação continuada para alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Tempo de Aprender partem de perspectivas diferentes no ato de alfabetizar e letrar e em sua organização, evidenciando rupturas nas iniciativas, sobretudo nas transições governamentais.

Pretendemos que esse trabalho contribua para a reflexão sobre as ações voltadas para a área da Educação, sobretudo no âmbito da alfabetização e da formação de professores, no sentido de buscar identificar as dificuldades e os desafios buscando sempre a superação.

Assim é válido ressaltar que fui movida a ingressar no curso de mestrado da UFLA - MG com essa intencionalidade de vencer os obstáculos e fundamentada na definição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que o mestrado profissional é “a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional”.

Desse modo na tentativa de refletir sobre essas ações educacionais e visualizando o mestrado profissional como meio ideal para a formação completa de um profissional, tracei através da minha linha de estudo uma qualificação que objetivasse responder as questões propostas dentro do objeto de estudo.

Considerando que Boterf (2003) afirma que o potencial de um indivíduo está na crença que ele possui, delineando suas ações, o mestrado profissional produziu o desenvolvimento de uma identidade positiva e a perspectiva de crer em uma atuação profissional mais embasada e segura.

E assim, ancorada nas minhas experiências profissionais e a persistência de uma pessoa sedenta por conhecimento, mas também pela possibilidade de experimentar na prática o que aprendeu, constatei que o Mestrado Profissional em Educação delineou ações que contribuiriam para meu crescimento pessoal e profissional, pois inicialmente gerou uma proposta de intervenção que será usada por outros professores alfabetizadores e posteriormente poderá implementar estratégias didáticas em todos os níveis, quiçá impactar a educação básica brasileira.

Pondero que houve crescimento pessoal relacionado à pesquisa e a produção escrita de textos acadêmicos, diante das dificuldades encontradas devido ao meu longo período de afastamento dos meios universitários, e em função das discussões oportunizadas pelas disciplinas e da troca de experiências no relacionamento com os professores e colegas de turma pude quebrar paradigmas passados.

E relação ao desenvolvimento profissional adquiri ganhos de aprendizado na carreira que contribuíram para um melhor desempenho profissional, possibilidade de compartilhar novas concepções e, principalmente, proporcionou a saída da sensação de conforto dos saberes profissionais já arraigados oportunizando a aquisição de novos saberes, que incitaram o desejo de continuar sempre aprendendo e produzindo referencial teórico coerente com a realidade brasileira reduzindo a personificação do “estrangeirismo”, ou dos modelos estrangeiros.



## 8. ESBOÇO DA PROPOSTA DA AÇÃO FORMATIVA

O Quadro 2 apresenta o esboço da proposta da ação formativa voltada para o corpo docente das escolas do município de Nepomuceno- MG, tomando por base as concepções evidenciadas de alfabetizar na perspectiva do letramento, conforme intervenção sugerida na pesquisa.

Quadro 2: Proposta de ação formativa

<b>PROGRAMAÇÃO</b>						
<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – PALESTRA FORMATIVA</b>						
<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Organização</b>	<b>Temática</b>	<b>Convidados</b>	<b>Metodologia</b>	<b>CH</b>
03/08/2021	08h às 8h30 min	Abertura: Secretária Municipal de Educação e Gestores escolares	Boas vindas; Motivação e conscientização.	Secretária Municipal de Educação Nepomuceno – MG; Gestores escolares municipais; Professores alfabetizadores da Rede Municipal-município de Nepomuceno MG;	Presencial/ on-line	30 min
03/08/2021	8h30 às 9h	Café Socialização				30 min
03/08/2021	09h às 12h	Início da Palestra	Alfabetizar e letrar na perspectiva do Letramento.  - Deizimar	Professores alfabetizadores da Rede Municipal-município de Nepomuceno MG; Secretária Municipal de Educação; Gestores escolares municipais; Especialistas de Educação.	Presencial/ on-line	3h

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

## 9. REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **Aprendizagem infantil**: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- AMOROSO, C. Educadoras comentam Cartilha da Política Nacional de Alfabetização. **Cenpec Educação**. 2019. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em 12. Fev. 2021
- ANNUNCIATO, P. O bê-á-bá dos métodos de Alfabetização. **Nova Escola**. 2019. Disponível em [https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao?download=truevoltar=/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao?download=true#\\_=#\\_](https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao?download=truevoltar=/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao?download=true#_=#_) Acesso em 08 de fev de 2021.
- ARAÚJO, C. ST et al. Bioremediation of waters contaminated with heavy metals using Moringa oleifera seeds as biosorbent. **Applied bioremediation-active and passive approaches**, v. 23, p. 227-255, 2013.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZEVEDO, M. **Antes de lançamento, programa de alfabetização do MEC já é alvo de críticas**. 2020. Disponível em <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2020/02/13/antes-de-lancamento-programa-de-alfabetizacao-do-mec-ja-e-alvo-de-criticas-399759.php> Acesso em 30 jan. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIERKSTEKER, T.C. Alfabetização: uma individualização do ensino? In: **Revista Olhar do Professor**. Ponta Grossa: editora da UEPG, v.9, nº 2, p.377-390, julho./2006.
- BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momento Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 89-118, 2015.

**BOTERF, G. L. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.**

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016.** Define as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, 11/mar, 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a.

**BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 977 CES, de 03 de dezembro de 1965.**

**BRASIL. Capes. Portaria nº 80/98 de 16 de dezembro de 1998.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).

Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente - **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.**

Brasília, DF, julho, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> ,

Acesso em: 18 fev. 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96).**

Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Seção I – Edição Extra. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-deeducacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013b. Disponível em: > Acesso em: 10 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) .  
Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília, DF. p.76. 2015. Disponível em: . Acesso em: 05 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Leitura e produção de textos na alfabetização: a formação continuada no PNAIC 2017/2018/**. Belo Horizonte, UFMG, 2018. Disponível em:  
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/PNAIC>. Acesso em: 01/09/2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 023, p. 69, 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, p. 56. 2019.  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 05 maio. 2020.

BRASIL.CNE Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Brasil. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abril. 2016.

- CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.
- CARVALHO, A. F. S., ARAÚJO; E.C. S.– **Políticas públicas para alfabetização: Convergências e divergências entre a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Lavras. 2020
- CARVALHO, M. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CASAGRANDE, T. C. CABRAL, G. R., GOULART, I. C. V.: **Pensar as Concepções de Alfabetização e de Letramento em Documentos Norteadores das Práticas Educativas: Aproximações e Distanciamentos - (ESCRITOS DE EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS (Volume II) – Ebook Org. Editora Ilustração Cruz, 2020-**
- CHALL, J.S. **Learning to read: The great debate**. New York: McGrawHill. 1967
- CONSTANT, E.; **PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores**. Rio de Janeiro: 2017.
- CRUZ, D. E.L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. IN: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- CUNHA, L. A. Zigue-zague no Ministério da Educação: uma visão da educação superior. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, n. 1, 2006.
- CUNHA, M. I. da. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**, MEC/Inep/Ries, 2006. v. 2
- EYSENCK, M. W., & Keane, M. T. (2007). **Manual de psicologia cognitiva (5ª ed.)**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História e Pesquisa**. 2 a ed., Campinas: Papyrus, 1995
- FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, A. T. B. e LEAL, TF. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, P. **A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. (org.). **Análises Pedagógico-curriculares para os Cursos de Licenciatura Vinculados às Áreas de Artes, Biologia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia no Âmbito da UAB e Parfor**. Documento Técnico. Brasília, Unesco/Mec/C a p e s, 2012. Disponível em:  
[http://www.uel.br/programas/parfor/publicacoes/docs/formacao\\_professor.pdf](http://www.uel.br/programas/parfor/publicacoes/docs/formacao_professor.pdf). Acesso em: 10. jan.2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. (Orgs.) Professores do Brasil: impasses e desafios.  
GATTI, B. A. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-379, 2010. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 23. fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANVILLE, M. A. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

GUEDES, P.C.; SOUZA, J.M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 17.

HEITOR, B. C. **Formação de professoras e professores e Desenvolvimento Profissional na Docência: Reflexão com Supervisoras e Supervisores de área -PIBID Biologia**.

Dissertação de mestrado. 2017.106. Disponível em:

[http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/15597/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professoras%20e%20de%20professores%20e%20desenvolvimento%20profissional%20na%20doc%C3%Aancia....pdf](http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/15597/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professoras%20e%20de%20professores%20e%20desenvolvimento%20profissional%20na%20doc%C3%Aancia....pdf). Acesso em: 13. jan. 2020.

IMBERNÓN, F., **Formação continuada de professores**, Porto Alegre: Artmed, 2010

KATO, M.. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B, **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p.797-818, out. 2006.

LIBERATO, V. D. D. S. **“Eu te falei de Mariana, do rompimento da barragem?”:**

sussurros da educação ambiental entre profissionais da educação básica pública,

Nepomuceno, Minas. Dissertação de mestrado, 2017, 117 p. Disponível em:

<<http://repositorio.ufla.br/handle/1/28192>>. Acesso em: 23 out. 2020.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LYOTARD, J.-F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo C. Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

MENDES, A. B; CUNHA, D. A.; TELES R. A. **Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares**, 2012

Disponível em: <http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/>

secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade\_06\_Ano\_03%5B3658%5D.pdf Acesso em 15 jan. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MORTATTI, M. R.L. **Conferência** proferida durante o seminário Alfabetização e Letramento em Debate, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizada em Brasília, em 24 de Abril de 2006.

MORTATTI, M.R.L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 27 de abril de 2006. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 13 maio. 2020.

MOTTA, F. C. P.; ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. Cultura Brasileira, Estrangeirismo e Segregação nas Organizações. RAC, Edição Especial, p. 59-79, 2001

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: análise de uma experiência. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp076152.pdf>. Acesso em 23. abr.2020.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educação, 2009.

PERRENOUD, PH. **A Prática reflexiva no Ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

PERRENOUD, Phillipe et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.



PIANA, Maria Cristina; PARREIRA, Lúcia Aparecida: **As políticas educacionais:** dos princípios de organização à proposta da democratização. Editora Unesp, São Paulo, Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: . Acesso em: 05 maio 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf) . Acesso em 18 fev. 2020.

PIRES, M. A. Formação continuada de professores: dimensão institucional e O desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Educação e Matemática*, Lisboa, n. 31, p. 9-20, 1994. **Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIRES, M. V.; MARTINS, C. Formação e desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In: GOMES, H.; MENEZES, L.; CABRITA, I. (Orgs.), **Actas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática**. Lisboa: APM, 2010, p. 414.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

PONTE, J. P. Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. **Revista Educação e Matemática**, Lisboa: APM, nº31, pp. 9-12 e 20. 1994

PRADA, L. E. A. ; FREITAS, T. C. ; FREITAS, C. A.. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: **Revista Diálogo, Educação. Curitiba**. V. 10. n. 30. P.367-387: maio/ago. 2010.

RIBEIRO, V. M. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. Op. cit. 2003.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n.1, p. 28-47, 2017.

SANTOS, G. M. dos. **O processo de alfabetização na educação infantil:** Percursos de uma Professora-Pesquisadora. São Gonçalo, 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/GMS.2.2010.pdf> Acesso em: 12 out. 2019.

SAVIANI, D.. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. 1, p. 121-130, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor / Magda Becker. Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, M. B. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SOARES, M. Letramento e escolarização, In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**, São Paulo: Global, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SOARES, M.B. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio – Revista Pedagógica**: Editora Artmed, p.95-100, 2004.

SOARES, M.B. As muitas facetas da Alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52) : 19-24, fev.1985.

SOARES, M.B. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

SOARES, M.S. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos** Porto: Rés, 2001.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em:

<http://www.escoladebicicleta.com.br/politicaspUBLICAS.pdf> Acesso em: 04 set. 2020.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. Todos pela educação - [www.todospelaeducacao.org.br /DIMEP](http://www.todospelaeducacao.org.br/DIMEP) Acesso: 19/10/20

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998