



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ - REITORIA DE ENSINO TÉCNICO, MÉDIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

WALDINETE FERREIRA XAVIER DE LIMA

**PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC:
POSSIBILIDADES E LIMITES**

CUITÉ – PB
2014

WALDINETE FERREIRA XAVIER DE LIMA

**PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC:
POSSIBILIDADES E LIMITES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vagda G. G. Rocha

CUITÉ – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L734p Lima, Waldinete Ferreira Xavier de
Professores alfabetizadores no PNAIC [manuscrito] :
possibilidades e limites / Waldinete Ferreira Xavier de Lima. -
2014.
68 p.

Digitado.
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.
"Orientação: Profª Vagda G. G. Rocha, Departamento de
Educação".

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Planejamento. I. Título.
21. ed. CDD 372.6

WALDINETE FERREIRA XAVIER DE LIMA

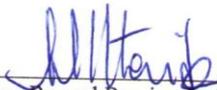
**PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC:
POSSIBILIDADES E LIMITES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 19/07/2014.



Profª Drª Vagda G. G. Rocha/ UEPB
Orientadora



Prof.ª Ana Raquel Pereira de Ataíde
Examinadora



Profª Valdecy Margarida da Silva
Examinadora

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, João Antônio de Lima, pela compreensão,
companheirismo, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª Dr^ª Ana Raquel Pereira de Ataíde, coordenadora do curso de Especialização, por seu empenho.

À professora Dr^ª Vagda G. G. Rocha, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, paciência, boa vontade e dedicação que tornaram possível a conclusão desta monografia.

Ao meu esposo, pela compreensão por minha ausência nas reuniões familiares.

A minha colega de trabalho Ivanilda Ramos Gomes pela contribuição na elaboração do projeto de pesquisa, à Prof^ª Tuany Roberta Queiroz, pela ajuda na formatação da monografia e a minha filha Daniele Ferreira Xavier de Lima Pontes, pela dedicação em muitos momentos.

A minha mãe Edwiges (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sei o quanto pode ter contribuído para eu ter força para completar este trabalho.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Prof^ª Dr^ª Valdecy Margarida da Silva pela indicação do tema e a Prof^ª Dr^ª Ana Raquel Pereira Ataíde que acreditou em uma capacidade que eu pudesse ter e que me fez seguir em frente e a todos os outros que contribuíram ao longo de trinta meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

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

Emília Ferreiro

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa que visa analisar como estão sendo desenvolvidas as práticas dos professores alfabetizadores que fizeram em 2013 a formação (PNAIC-PB) Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa no estado da Paraíba, em relação a alfabetização com letramento, seus planejamentos e se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos aos alunos. Para isso foram feitas observações na sala de aula, análise dos planejamentos dos professores envolvidos e aplicado um questionário para verificar se estão elaborando seu planejamento na perspectiva do letramento, assegurando os direitos de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, assim como verificar se os professores estão fazendo uso dos recursos didáticos distribuídos pelo (MEC) Ministério da Educação e Cultura e quais são as situações didáticas nas quais esses materiais estão sendo usados. Conclui-se que os professores trabalham na perspectiva do letramento em alguns momentos e a utilização dos recursos didáticos não é citada nos planejamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, Letramento, Planejamento, PNAIC

ABSTRACT

This work is the result of a research that aims to analyze how are the practices of literacy teachers they did in 2013 PNAIC-PB in relation to teaching reading and writing with literacy, their planning and if rights of learning are being guaranteed to students. For that, observations were made in classroom, analysis of teachers' planning and involved a questionnaire to check if they are preparing their planning from the perspective of literacy, ensuring the rights of learning in different areas of knowledge, as well as checking if teachers are making use of educational resources distributed by MEC and what are the didactic situations in which these materials are being used. It is concluded that teachers work from the perspective of literacy in some moments and the use of teaching resources is not mentioned in the schedules.

KEYS WORDS: Liberacy, Planning., PNAIC

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Direitos de Aprendizagem em Leitura	34
Figura 2: Direitos de Aprendizagem em Produção de textos escritos.	35
Figura 3: Direitos de Aprendizagem em Oralidade.....	35
Figura 4: Direitos de Aprendizagem em Linguística: discursividade, textualidade e normatividade.	36
Figura 5: Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	37
Figura 6: Direitos Gerais de Aprendizagem: História	38
Figura 7: Sujeitos históricos	39
Figura 8: Tempo histórico	40
Figura 9: Fatos históricos	41
Figura 10: Direitos gerais de aprendizagem: Síntese	42
Figura 11: Números e operações	43
Figura 12: Geometria.....	44
Figura 13: Tratamento da informação	44
Figura 14: Grandezas e medidas.....	45
Figura 15: Direitos gerais e específicos: Ciências Naturais	46
Figura 16: Direitos gerais de Aprendizagem: Geografia.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	14
CAPÍTULO 2: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	23
CAPÍTULO 3: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	48
CAPÍTULO 4: PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: ANÁLISE DE QUATRO TURMAS NO MUNICÍPIO DE CUITÉ.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	65

INTRODUÇÃO

A questão da alfabetização no Brasil tem sido uma preocupação e motivo de discussão por parte de seguidores e pesquisadores de diversas áreas. A escola já tem bem definido seu papel em se tratando de alfabetização que é a necessidade de garantir a apropriação do sistema de escrita e desenvolver capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Assim sendo, o professor alfabetizador precisa saber o que ensinar e como ensinar. Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado para proporcionar uma reflexão sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente.

Neste trabalho analisamos como estão sendo desenvolvidas as práticas dos professores alfabetizadores que fizeram em 2013 a formação PNAIC-PB, em relação a alfabetização com letramento, seus planejamentos e se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos aos alunos. Entendemos que a pesquisa proporcionada por este trabalho se justifica considerando que o PNAIC foi criado como alternativa às dificuldades de leitura pelas quais passam inúmeros estudantes brasileiros. Estes podem ser encontrados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental e, não raro, ouve-se falar de casos também no Ensino Médio. Acredita-se que os problemas relativos à leitura remontam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, aos três primeiros anos, público alvo desse programa.

Para a consecução deste trabalho aplicamos questionários a professoras que participam do programa e atuam em escolas públicas no município de Cuité, PB. Além dos questionários, também realizamos observação nas salas de aulas das referidas professoras.

Após estudos e pesquisa de campo, organizamos o nosso trabalho da forma seguinte: no primeiro capítulo discutimos acerca da formação inicial e da formação continuada no Brasil, como estas vem acontecendo ao longo do tempo e destacamos a necessidade da formação continuada na docência. No segundo capítulo fazemos uma breve caracterização do PNAIC e no terceiro capítulo abordamos a alfabetização na concepção do letramento. No quarto capítulo tratamos da pesquisa empírica. Caracterizamos as escolas e as turmas observadas, sendo duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano, em duas escolas estaduais de ensino fundamental, situadas em Cuité - PB. Neste capítulo é relatado quando as visitas foram feitas para a observação do ambiente das salas de aula assim como as práticas das professoras alfabetizadoras que fizeram a formação continuada do PNAIC em 2013, seus planejamentos com o objetivo de identificar se as mesmas estão fazendo uso de estratégias e metodologias próprias da formação do PNAIC. Um questionário foi aplicado às quatro professoras visando saber se a formação contribuiu para que aprendizagens significativas

fossem vivenciadas por todos os envolvidos na dinâmica de educar, capacidade humana que faz com que sentidos e significados sejam despertados para um viver ético e cidadão. Constatamos uma limitação pela ausência de um planejamento feito em consonância com a coordenação pedagógica das escolas baseado nas metodologias e estratégias do PNAIC. Entretanto, constatamos também que algumas professoras tentam, na medida do possível, seguir as orientações recomendadas pelo programa em apreço. Por fim, apresentamos as considerações finais, ainda que cientes de esta temática ter muito a ser explorado.

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Fazendo uma retrospectiva histórica sobre a formação de professores no Brasil, constatamos que, no século XIX, foram criadas as Escolas Normais voltadas para o ensino das “primeiras letras”, visto que a Lei de 15 de outubro de 1827, no seu art. 10, prescreveu a obrigatoriedade do ensino das “primeiras letras” para todos os cidadãos brasileiros, embora em seu art. 5, segundo Brzezinski (1999, p. 85) ficava clara a desobrigação do Estado para com a formação de professores, pois segundo essa Lei: “(...) e os professores que não tiverem a necessária instrução desse ensino irão instruir-se em curto prazo e a custa de seus ordenados”. Na época eram escolas secundaristas que, anos depois, corresponderiam ao Ensino Normal Médio atual, isso a partir de meados do século XX.

A preocupação com a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio só vai surgir no início do século XX, quando surgem os cursos regulares e específicos. Efetivamente, segundo a história da educação brasileira, desde o início do século XX havia uma preocupação quanto à “formação de professores até em níveis mais elevados de ensino, tanto é que, no começo deste século, foram desenvolvidas experiências em cursos pós-normais, instalados na Escola Normal da Praça, em São Paulo” Brzezinski (1999, p. 86). Esses cursos deram início aos cursos superiores de formação de profissionais da educação, implantados pelo Estatuto da Universidade Brasileira e da reforma Francisco Campos que, em 1931, elevaram ao nível superior a formação do professor secundário. Segundo Brzezinski (1999, p. 87), a “Escola Normal de então foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo e depois Instituto de Educação Caetano de Campos (1933), daí se originando a Faculdade de Educação da USP”, tudo isso em uma época em que eram poucas as escolas secundárias existentes, assim como poucos eram os alunos que frequentavam as escolas. Os professores eram autodidatas ou profissionais liberais.

A partir da formação de bacharéis, nas poucas universidades existentes na época, final dos anos de 1930 é que surgiram as disciplinas da área de educação, sendo acrescido um ano no curso para obtenção da licenciatura voltada para a docência, em nível de “ensino secundário”. “Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio.”, segundo Gatti (2010, p.1356).

No ano de 1986, ainda segundo Gatti (2010, p. 1357), “o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n.161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a

esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente”. Essa formação foi oferecida no final da década de 1980 por instituições privadas, pois só o curso de Pedagogia das instituições públicas continuou formando bacharéis.

Com a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996 foi definido um período para que alterações fossem implantadas e, após essa lei, os docentes sem formação em nível superior, licenciatura na área de atuação, teriam dez anos para obtê-la, ou seja, após 2006 os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental teriam que ter essa formação. Segundo Gatti (2010, p. 1357), “em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação”. No entanto, percebe-se a oferta de formação voltada para a área disciplinar específica e pouca formação pedagógica.

Em relação aos cursos de graduação em Pedagogia, em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais propondo-o como licenciatura para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade Normal e Educação de Jovens e Adultos, assim como a formação de gestores. Ainda segundo Gatti (2010, p. 1358), o curso,

deverá propiciar “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único da Resolução n. 1, de 15/05/2006) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O certo é que a formação de professores em nível de educação básica ocorre de modo fragmentado dependendo da área, da disciplina e do nível de ensino. Percebe-se uma formação diferente entre o professor de Educação Infantil, dos primeiros anos do Ensino Fundamental e do professor por disciplina. Essa diferenciação chega, inclusive, na carreira e nos salários.

Gatti (2010, p. 1.359) afirma que “hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.” É bom lembrar que segundo Gatti (2010, p. 1359),

essa preocupação não quer dizer colocar apenas no professor e na sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Muitos fatores contribuem para isso: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, as culturas nacional, regionais e locais, os hábitos arraigados, a situação crítica das aprendizagens efetivas das camadas populares, a escola como um todo, a formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, a condição dos educadores: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Pensando na formação inicial e nos conhecimentos e habilidades necessários para a profissionalização do professor, sabemos ser necessária a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Vale lembrar que segundo Brzezinski (2008 p. 1144), “a palavra “formação” é susceptível de múltiplas interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar”. Como consta em Houaiss (2001) apud Brzezinski (2008 p. 1144) “o termo reporta-se ao sujeito que se forma e deve ter em conta a identidade do formando, as suas representações sociais, afetivas e culturais”. Nestes termos, teoria e prática, saber e ação necessitam articular-se no processo de formação, assim como no trabalho docente as concepções de sociedade, homem, educação, o conhecimento específico e as habilidades operativas, técnicas e tecnológicas não se separam. Ferry (1987), apud Brzezinski (2008, p. 1144),

destaca que a formação de professores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação: a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico-científica e pedagógica; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar a profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

A quantidade de cursos de Pedagogia nos últimos anos teve aumento maior do que as demais licenciaturas. Outro fator importante a ser considerado são as características dos alunos das licenciaturas, uma vez que interfere na atuação profissional. De acordo com Gatti e Barreto apud Gatti (2010, p. 1361),

em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos, mostra-se que, quando os alunos das licenciaturas são indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de quererem ser professores, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciados. A escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade, é relativamente alta (21%), sobretudo entre os licenciados de outras áreas que não a Pedagogia.

Os alunos de pedagogia tendem a ter mais idade do que das demais licenciaturas e um número maior de mulheres, fato existente desde o século XIX, nas Escolas Normais. Grande parte dos estudantes é proveniente de lares de pais analfabetos, assim como a grande maioria proveniente de escolas públicas.

Segundo Gatti (2010, p. 1368),

nos cursos de Pedagogia apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à “Didática Geral”. O grupo “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor.

Algumas instituições associam conteúdos de ensino a metodologias sem muito aprofundamento. E as disciplinas ofertadas que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais para atuação nas escolas é bem reduzida.

Para Tardif e Lessard, apud Gatti (2010, p.1375),

no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Fávero apud Hübes (2008, p. 4), “a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo.” Vale lembrar que para os gestores das políticas educacionais, por princípio, formação inicial e formação continuada não são mais do que dois momentos desse mesmo processo. “Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, mas é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa

pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado”, Fávero apud Hübner (2008, p. 4). Nesse sentido, a formação que acompanha a vida profissional do professor deve ocorrer de forma contínua, marcada por estudos, reflexões, retomadas, planejamentos, enfim, ações que contribuam efetivamente com seu exercício docente, incidindo, portanto, sobre a realidade escolar onde atua. Segundo Brzezinski e Garrido (2001, p. 86), “não basta conhecer os conteúdos específicos; é preciso compreender como esses conteúdos foram concebidos (...). Ensinar exige também entendimento sobre como o estudante constrói o conhecimento e como o professor pode favorecer esse processo.” Para isso, é preciso maior investimento na formação continuada, envolvendo os professores em momentos de estudos que contribuam decisivamente com o seu fazer pedagógico.

Segundo Pimenta, (1996 p. 73), há a necessidade de se repensar a formação de professores dada a sua importância na construção da cidadania. Na formação continuada, o que se tem observado nas últimas décadas do século XX e início do XXI, foi a capacitação através de cursos para atualização dos conteúdos, não aliando os novos saberes à novas práticas (Fusari, 1988 apud Pimenta, 1996).

A partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Segundo seus estudos Nóvoa, apud Brzezinski (2008), distinguiu dois “modelos” de formação continuada: os estruturantes, “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica”, e os construtivistas, “que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”. A formação contínua deve: a) alimentar-se de perspectivas inovadoras; b) valorizar as atividades de auto formação participada e de formação mútua; c) alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática; d) incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração; e) capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas.

A formação dos professores pode ser vista como uma valorização de professores e escolas devido aos tempos de globalização e tecnologia visto que os alunos se encontram em processo de transformação de seus interesses e suas culturas, requerendo assim, uma formação continuada para os professores.

Nunca o professor foi tão importante quanto nos tempos atuais, independente do que ensina ele é o responsável por criar as condições de aprendizagem. Quanto mais modernidade, maior é a necessidade por professores das diversas áreas do conhecimento e também a

necessidade dos mesmos se prepararem para as mudanças cada vez mais rápidas da sociedade atual.

Assim, hoje em dia, ser professor não é fácil, pois as mudanças tanto do conhecimento quanto da vida em sociedade exigem conhecimentos específicos e cada vez maiores, que demandam políticas de formação.

Como já vimos, a princípio, a formação ocorria com o curso de Magistério ou Normal e depois com o curso de Pedagogia de nível superior, que na conjuntura da época era suficiente para preparar para a atividade docente. Atualmente, a formação para a docência na educação infantil e anos iniciais ainda é feita nos cursos de Pedagogia, admitindo-se o Normal Médio, entretanto, devido a conjuntura política, econômica e cultural é necessária a formação por toda a vida, ou seja, a formação continuada. A formação continuada, em se tratando de professores, levou a transformações nas orientações dos sistemas educativos e nos métodos de ensino, mudando a forma de pensar dos profissionais docentes, afinal o saber e o saber fazer docente para Brzezinski e Garrido (2001, p. 87) “são construções dos sujeitos e que a mudança das práticas requer a ressignificação das representações”.

A educação brasileira necessita da formação continuada para atingir o patamar de uma educação de qualidade. Haja vista o grande crescimento das matrículas em todos os níveis de ensino, surge a necessidade de mudança dos indicadores de desempenho dos educandos que hoje estão nas escolas. É preciso estudar a sala de aula, entender como se processa as interações professor e alunos, perceber como o conhecimento pode ser construído pelos educandos e levar o professor a refletir sobre suas práticas e só assim buscar o aperfeiçoamento para tentar atingir um ensino de qualidade.

O processo de formação deve propiciar ao professor conhecimentos e saberes aliados à prática que lhe confirmem preparo teórico, habilidade e competência para o exercício da profissão. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB- 9394/96) prescreve,

“**§ 1º** que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). E no **§ 2º** que a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).”

Pensando nisso, o governo brasileiro firmou parcerias com as universidades para desenvolvimento de programas de formação continuada de professores. Atualmente, no caso do ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente da alfabetização nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, a busca é por garantir a apropriação do sistema de escrita dentro da perspectiva do letramento. Segundo Ferreira (Brasil, 2012a, p. 10),

os programas atuais de formação continuada têm como proposta associar “novas abordagens” do ensino da língua às “novas concepções” de formação. Tais Programas estão sendo desenvolvidos em diversos estados do país, trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais.

O governo cria políticas públicas e estudiosos das academias realizam pesquisas científicas, voltadas para novas teorias que possam mudar a prática docente e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem do educando.

Segundo Ferreira e Leal apud (Brasil, 2012a, p. 11), destacam na prática algumas diferenças entre formação inicial e continuada quando “na formação inicial, embora alguns estudantes já possam estar desempenhando as funções docentes, não integram um grupo necessariamente formado por profissionais”, são na verdade estudantes, enquanto que na formação continuada o papel é desempenhado por profissionais. Na formação inicial a ênfase é dada a teoria e na continuada a prática. Sendo assim, segundo Imbernón (Brasil, 2012a), melhor será o equilíbrio entre teoria e prática. A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se num bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Para Perrenoud apud (Brasil, 2012a), “o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para “se observar caminhar” (...). Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas”.

Para Ferreira e Leal apud (Brasil, 2012a, p11), a formação continuada nem sempre depende da iniciativa dos sujeitos em relação a participar ou realizar a formação. Muitas vezes, o professor é obrigado a participar de programas de estudo que tem como propósito o desenvolvimento profissional para melhoria da prática em sala de aula e melhorar a aprendizagem do aluno. Não compete a ele, muitas vezes, deixar a formação ou até dar continuidade à atividade, sendo importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas.

Outro fator a ser considerado é que, dependendo da forma como ocorre a formação, os professores podem ter uma participação ativa ou não. Caso seja de modo ativo, com certeza haverá transformação no cotidiano de sua prática e no sentido contrário estará perdido o objetivo da formação. Também não podemos deixar de mencionar a questão do gostar ou não

de ser docente, pois quando o professor gosta do que faz ele busca evoluir, adquirir conhecimentos que o possibilite desenvolver melhor a sua prática.

Sabe-se que as teorias educativas modificam-se, complementam-se e precisam de análises durante a prática. Na formação continuada há a necessidade de trabalhar a prática da reflexividade, permitindo ao professor deparar-se com situações que o permita perceber se são convenientes ou não.

As avaliações em larga escala, sejam internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), nacionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou a Prova Brasil, têm demonstrado o baixo desempenho dos alunos e revelam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler. Algumas medidas foram tomadas, tais como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a criação do Ciclo de Alfabetização, ficando os três primeiros anos destinados à alfabetização (PNE 2011/2020 – BRASIL, 2011) e investimentos em formação continuada de professores como o pró-letramento. De acordo com Gatti; Nunes; Monteiro *apud* Ferreira (Brasil, 2012b, p.09),

A questão da formação continuada de professores vem sendo discutida como uma das vias de acesso à melhoria da qualidade de ensino. (...) muitos estudos vêm sendo desenvolvidos para a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo o país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores.

Vale lembrar que para Brzezinski (2010, p. 1147) “(...) o sofrível desempenho dos estudantes da educação básica, comprovado pelo SAEB, e por outras formas de avaliação do alunado, pode indicar falta de qualidade na atuação dos egressos dos ditos programas emergenciais de formação do professor”.

Brzezinski (2010 p. 1146) relata em aceitar que,

as atuais práticas de formação que, por preceito da LDB/1996, têm retomado procedimentos de “reciclagem” e de treinamento em serviço, tão usados nos anos 1970, agora seu maior foco tem sido a Educação à Distância (EAD). Esses procedimentos são utilizados, não para completar os processos formativos presenciais dos professores, mas sim para substituir a formação inicial.

Vale mencionar que a Educação à Distância é uma tendência mundial e principalmente em um país como o Brasil de dimensões continentais e com professores atuando com formação e muitas vezes algumas unidades federativas “conta com os “professores leigos””, segundo Brzezinski (2010 p. 1146). A nova formação de professores tem mostrado haver articulação entre,

(...) a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) à expansão da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e ao Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto n. 6.096/07). Como agência reguladora da formação, a CAPES tem como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal e, exclusivamente, mediante convênios com instituições de ensino superior pública ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (...)" (Lei n. 11.512/07, art. 2º, § 2), consolidando a parceria e o reforço às instituições privadas de ensino (FREITAS, 2007, p. 1216).

Segundo Freitas (2007, p. 1217),

no encaminhamento da alteração da estrutura da CAPES ao Congresso (pl n. 7.569-D/06), o Ministério justifica o objetivo da proposta, de "institucionalizar programas de formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, visando a *qualificação de recursos humanos para a educação básica*, mediante os quais será propiciada a efetiva integração entre a Educação Superior e a Educação Básica no país, permitindo assim significativa melhoria na qualificação dos docentes do ensino básico.

O aumento e o fortalecimento, junto a diferentes programas de criação dos *mestrados profissionais*, são indicadores dos novos contornos que podem adquirir as políticas de formação, articulando a UAB e a CAPES, como nova agência reguladora da formação de professores. A CAPES, juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no financiamento, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), na avaliação da educação básica, compõe o tripé das agências reguladoras no campo da educação.

Os programas de formação continuada de professores alfabetizadores mais recentes no Brasil são: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA (2000/2001)), PRÓ-LETRAMENTO, Programas Estruturados (ALFA E BETO) e a proposta de alfabetização do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Aqui, dedicamo-nos a discutir a formação continuada promovida pelo Pacto Nacional que se propõe a buscar melhores resultados educacional. Diante do exposto, percebe-se que a formação do professor não é concluída com o término da graduação, mas continuamente na sua sala de aula, onde diariamente surgem problemas. Percebe-se a importância de vencer dificuldades, a partir da oportunidade de trocar ideias, experiências e reflexões com outros profissionais da educação. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham (Brzezinski, 2008, p. 1149).

CAPÍTULO 2: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído, de acordo com Luz e Ferreira (2013 p. 4), pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Foi firmado de maneira formal pelos governos das diversas esferas, ou seja, pelo governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios e comprometeu-se a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2012c, p.11). Essa alfabetização refere-se a Língua Portuguesa e a Matemática.

No Manual do Pacto (Brasil, 2012a) estão previstas as diretrizes gerais deste programa governamental como a medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do pacto, “implementado durante o governo Dilma Rouseff (2010-atualidade), somado a outros programas governamentais voltados para a formação docente em vista da melhoria dos resultados educacionais nas avaliações nacional”(Luz e Ferreira (2013, p. 2).

Segundo o Manual do Pacto (Brasil, 2012a, p. 11),

O Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

O caderno de Apresentação do Pacto (BRASIL, 2012d, p.05) diz que, “muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estar plenamente alfabetizado”, assim, este Pacto é criado no intuito de garantir o direito de alfabetização plena a meninos e meninas, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Muito tem sido discutido sobre os problemas da alfabetização no Brasil, sejam diferentes segmentos da sociedade ou pesquisadores de áreas diversas e alguns consensos começam a ser traçados, por exemplo, o que é ser alfabetizado, ou seja, ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, sintetizando, ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Nesse caso, “a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais”, (Brasil, 2012d, p. 22). Espera-se que o alfabetizado possa participar do mundo com seus avanços e ser capaz de dominar as diversas práticas de linguagem. Afinal, alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades do país e o professor deve preparar o aluno para ser um cidadão.

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelece, no art. 30, que os 3 anos iniciais do ensino fundamental, denominados ciclo de alfabetização, devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia.

Estabelece ainda que haja a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2012a, p. 18).

O PNAIC foi criado para assegurar uma reflexão sobre a alfabetização e a prática docente. A formação dos docentes deve contar com ajuda dos diversos segmentos da sociedade. O PNAIC é um programa do Ministério da Educação em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação e, como já dissemos, pretende garantir o direito de alfabetização até o 3º ano do ciclo de alfabetização e contribuir para a formação dos professores alfabetizadores, integrando ações materiais, currículos e ações pedagógicas, dando prioridade à formação continuada de professores alfabetizadores. As ações do Pacto têm quatro eixos de atuação: formação continuada; materiais didáticos; obras literárias; jogos; tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização.

O caderno de Apresentação do Pacto (Brasil, 2012d, p.06), faz alusão às dificuldades que a educação brasileira tem enfrentado, tais como: o ingresso das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, os resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, etc. Diante de tais dificuldades, se fez necessário definir o que se espera da escola nos anos iniciais e explicações mais claras sobre as estratégias para melhorar a aprendizagem dos educandos, além de atingir qualidade no ensino.

Uma questão inicial se refere às necessidades e singularidades de cada criança seguida pelas principais aprendizagens esperadas para cada ano escolar. Espera-se que o currículo contemple a compreensão e a produção de textos orais e escritos referentes a temáticas variadas, contribuindo para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento, desenvolver autonomia de leitura e escrita, habilidades essas que sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Espera-se também “promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos das correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes” (Brasil, 2012 d, p. 07). O Pacto

deixa claro que é importante que o planejamento escolar possibilite a leitura, a oralidade, a escrita e a produção textual fazendo uso dos diversos tipos e gêneros textuais.

Em relação à formação continuada de professores alfabetizadores o curso é presencial, com duração de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado e,

Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento, os selecionados devem preencher os seguintes requisitos cumulativos: I. Ser profissional do magistério efetivo da rede; II. Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura; III. Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores (Brasil, 2012a, p. 26)

O curso destina-se aos professores do primeiro, segundo e terceiro anos, assim como a professores de classes multisseriadas e foi organizado em oito unidades com algumas atividades permanentes:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade; 2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas; 3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; 4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas. (Brasil, 2012d, p. 28-29)

Quanto aos materiais didáticos e pedagógicos são materiais específicos para alfabetização, tais como:

livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (Brasil, 2012a, p. 12-13)

Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos. Os materiais didáticos são distribuídos pelo MEC, podendo as Secretarias de Educação

complementar os acervos com mais obras de literatura, gibis, jornais e revistas, assim como adquirir também equipamentos tecnológicos como filmadoras, projetores multimídias e computadores. “E o acesso à internet, compreendido como um direito do cidadão, sendo, portanto, obrigação da escola ajudar o estudante a familiarizar-se com as linguagens presentes nesse ambiente”. (Brasil, 2012 d, p. 15)

Em relação à avaliação, citamos “avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos”, (Brasil, 2012a, p. 13). Tem a avaliação disponibilizada num sistema informatizado “no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes”, (Brasil, 2012a, p. 13). Finalmente,

[...] a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, realizada pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação, (Brasil, 2012a, p. 13).

Quanto à gestão, controle social e mobilização, o arranjo institucional proposto para gerir o Pacto são quatro instâncias:

- i) um Comitê Gestor Nacional;
- ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios;
- iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. (Brasil, 2012a, p. 13).

Segundo o Manual do Pacto (Brasil, 2012a, p. 19),

[...] existem vários métodos e estratégias de alfabetização, todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, é insuficiente para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por

meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças.

O PNAIC dá ênfase em se garantir o êxito da alfabetização na idade certa a três fatores envolvidos no processo de alfabetização, que merecem ser destacados:

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

Em relação à formação inicial e continuada, o Manual do Pacto (Brasil, 2012a, p. 23) afirma que,

O professor é uma figura central e determinante no processo de alfabetização. No Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização. Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo. Dessa maneira, entende-se que a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes.

O Manual do Pacto (Brasil, 2012a, p. 23-24) ainda explica que,

[...] a formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para todos os alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa

garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

A formação continuada dos professores alfabetizadores foi organizada em 2013 com ênfase em linguagem e, em 2014, em matemática. O curso é organizado para promover a melhoria da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, pois nos encontros são escolhidos relatores que vão detalhar todo o encontro, com socialização das atividades que foram sugeridas para serem desenvolvidas em casa ou na escola e realizadas, de acordo com as propostas de trabalho, em sala de aula. Há ainda planejamento e análise de atividades destinadas à alfabetização para capacitar o professor alfabetizador na prática da alfabetização com letramento e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.

O curso de formação aborda a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, mostrando através de materiais concretos, agrupamentos em sala de aula de acordo com as necessidades das crianças. Além disso, os conteúdos devem ser disponibilizados no formato adaptável a pessoas com deficiência visual.

A portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012 define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa e a portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013 define o valor das bolsas dos participantes da formação continuada do Pacto, pois os orientadores de estudo recebem bolsa de estudo mensal do FNDE através do Sistema Geral de Bolsas, (SGB) assim como os professores alfabetizadores. As bolsas têm a finalidade de contribuir como ajuda para deslocamento do professor alfabetizador, no entanto os orientadores de estudo constatam que alguns professores alfabetizadores querem participar da formação com o intuito de receber a bolsa, mostrando desinteresse nos encontros e não incorporando na sua prática as recomendações do Pacto.

Os professores que puderam fazer o curso de formação em 2013 foram aqueles que, no Censo Escolar de 2012, lecionavam na rede pública em qualquer série/ano, tinham formação compatível com o exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental e que, em 2013, estavam lecionando em turmas do 1º, 2º, 3º ano e/ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos. Vale mencionar que professores que não se enquadrassem nessas especificações poderiam assistir a formação na condição de ouvintes, não tendo direito a bolsa nem certificação dada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) aos cadastrados no caso do PNAIC–PB/ 2013, pois neste ano o governo do estado firmou parceria com a UFPE, mas, recebendo a certificação expedida pela Secretaria de Educação do Estado

da Paraíba. Os gestores e coordenadores pedagógicos também poderiam assistir a formação na mesma condição de ouvinte. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) foi o responsável pela elaboração de todo o material da formação em alfabetização em Linguagem do Pacto em nível de Brasil. Em 2014 o PNAIC-PB firmou parceria para a formação em letramento matemático/linguagem com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), fazendo parte da formação a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os responsáveis na UFPB são o Laboratório de Estudos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (LEPPI) e o Laboratório de Aquisição de Fala e de Escrita (LAFE).

Como está no Manual do Pacto (Brasil, 2012a, p.31) os materiais disponibilizados aos professores alfabetizadores e aos alunos e que são encaminhados para as escolas incluídas nas Ações do Pacto são os seguintes:

I. Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação; II. Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização; III. Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização; IV. Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização; V. Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização; VI. Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores; VII. Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas.

Cabe a escola, em se tratando de alfabetização, ensinar o sistema de escrita e desenvolver a capacidade de compreender e produzir textos, tanto orais como escritos. Os professores alfabetizadores devem planejar situações de escrita que favoreçam a apropriação do sistema de escrita alfabética com utilização dos materiais entregue nas escolas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e com uso de atividades lúdicas organizadas com objetivos definidos. Uma forma de tornar os estudantes sujeitos políticos participantes é possibilitando o acesso aos diversos tipos de gêneros discursivos e deve haver uma integração aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa considera que o Sistema de Escrita Alfabética não é simples e exige atividades reflexivas, sistematização e problematização; que o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual deve ser iniciado na Educação Básica e aprofundado durante todo o processo de escolarização; que as crianças obtenham conhecimentos das diversas áreas do conhecimento; e que a ludicidade,

assim como o cuidado com as crianças, tornem-se condições básicas no ensino-aprendizagem.

Os quatro cursos de formação (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro anos e das classes multisseriadas) na alfabetização com letramento foram organizados em oito unidades com temáticas parecidas, mas com nível de aprofundamento diferente, enquanto no curso PNAIC-2014 a formação é única para as séries dos anos iniciais.

Citamos os diversos cadernos do Ano 01 (BRASIL, 2012b, p. 29-30) divididos em Unidades com suas respectivas ementas. Unidade 01 – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios (Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo); Unidade 02 – Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros); Unidade 03 – A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética); Unidade 04 – Ludicidade na Sala de Aula (A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas); Unidade 05 - Os diferentes textos em salas de alfabetização (Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis); Unidade 06 – Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes áreas do Conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas (Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o

papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar); Unidade 07 Alfabetização para Todos: Diferentes percursos, Direitos iguais (Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.); Unidade 08 – Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem (Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula).

Os objetivos para a formação dos professores elencados em (Brasil, 2012d, p.28),

estão direcionados para que sejam capazes de: “1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; 2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; 3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; 4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; 5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; 6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; 7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; 8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; 9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; 10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; 11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; 12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

No final de cada Unidade, encontra-se a seção Compartilhando que o Orientador de Estudos faz uso nos encontros e o professor alfabetizador toma conhecimento de estratégias desenvolvidas por outros professores como: “Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; Análise de recursos didáticos;

Exposição dialogada; Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados”, (Brasil, 2012 d, p. 29).

Na seção Compartilhando dos cadernos de todos os cursos, a Unidade 01 apresenta os direitos de aprendizagem do aluno previstos na Lei 9.394, em seu artigo 22, “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Também previsto no artigo 32, da mesma Lei está prescrito,

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;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A formação PNAIC apresenta uma solução para dificuldades que os professores alfabetizadores sentiam por não saberem quais conhecimentos, habilidades e competências as crianças de cada série deveriam desenvolver. São os direitos de aprendizagem apresentados por disciplina em quadros nos quais estão

expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra I será utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C, indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado”, Brasil, 2012b, p. 31)

Os cadernos do Pacto (Brasil, 2012b, p.32) trazem na seção Compartilhando - Unidade 01 de todos os cursos os seguintes direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos; Appreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura; Appreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas; Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...); Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...); Produzir e compreender textos orais e

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

A Língua Portuguesa é trabalhada nas séries iniciais pelas orientações do PNAIC dividida em quatro eixos: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Linguística que por sua vez é dividida em: Discursividade, Textualidade, Normatividade e Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. A Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação/CÂMARA de Educação Básica fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos (nove) anos e “nos quadros a seguir, alguns conhecimentos e as capacidade estão descritos e podem ser postos como pontos de partida” (Brasil, 2012b, p. 31), para o trabalho em sala de aula.

A seguir trazemos quadros para uma melhor visualização de como esse programa está organizado:

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

Figura 1: Direitos de Aprendizagem em Leitura

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Figura 2: Direitos de Aprendizagem em Produção de textos escritos.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Figura 3: Direitos de Aprendizagem em Oralidade.

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Figura 4: Direitos de Aprendizagem em Linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Figura 5: Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Na Unidade 02 de todos os cursos na seção compartilhando são apresentados os direitos gerais de aprendizagem. No quadro abaixo temos os direitos gerais em História, assim como os quatro quadros dos direitos específicos referentes aos conceitos fundamentais da disciplina que são os seguintes:

Direitos gerais de aprendizagem: <u>História</u>	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar-se, a si, e as demais pessoas como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos etc).	I/A	I/A/C	I/A/C
Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais, existentes no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I	I/A/C	I/A/C
Identificar e utilizar os diferentes marcadores de tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial, horários escolares), dentre outros.	I/A	I/A/C	A/C
Identificar, na vida cotidiana, as noções anterioridade, simultaneidade e posterioridade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais, regionais e nacionais.	I	I/A/C	I/A/C
Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais regionais e nacionais) e a vidas vividas no tempo presente.	I	I/A/C	I/A/C
Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para a construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.	I/A	I/A/C	I/A/C
Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e/ou nacionais), identificar os fatos históricos aos quais se referem.	I/A	A/C	A/C
Formular e expressar (oralmente e por escrito) uma reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.	I/A	I/A/C	I/A/C

Figura 6: Direitos Gerais de Aprendizagem: História

Sujeitos históricos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Diferenciar as práticas sociais relacionadas ao âmbito da economia, da política e da cultura.	I	I/A	I/A
Identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), atualmente e no passado.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Dialogar e formular reflexões a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), atualmente e no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros de outros grupos de convívio, locais e regionais, atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Dialogar e formular uma reflexão a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros de outros grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), locais e regionais, atualmente e no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar os diferentes tipos de trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento dos grupos de convívio dos quais participa, atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar os diferentes tipos de trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento de outros grupos de convívio (locais e regionais), atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as diferentes instituições existentes na localidade, na atualidade e no passado.			
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das semelhanças e diferenças identificadas entre as maneiras de trabalhar e/ou entre as práticas dos trabalhadores, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I/A	I/A/C	I/A/C
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das mudanças e das permanências identificadas nas maneiras de trabalhar e/ou nas práticas dos trabalhadores, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I/A	I/A	I/A/C
Comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio dos quais participa atualmente.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio existentes, local e regionalmente, no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Selecionar e utilizar registros pessoais e familiares (documentos, músicas, fotos, recibos, listas de compras, receitas de todo tipo, contas domésticas, trabalhos escolares antigos, álbuns feitos ou preenchidos domesticamente, cartas, brinquedos usados, boletins escolares, livrinhos usados, dentre outros) para formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma sequência narrativa a respeito da sua própria história.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar as vivências comuns aos membros dos grupos de convívio locais, na atualidade e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as vivências específicas dos grupos de convívio locais e regionais, na atualidade e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Articular as vivências dos grupos de convívio locais e regionais atuais, às dos grupos de convívio locais e regionais, do passado.	I	I/A	I/A/C

Figura 7: Sujeitos históricos

Tempo histórico

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Situar-se com relação ao "ontem" (ao que passou), com relação ao "hoje" (ao que está ocorrendo) e com relação ao "amanhã" (a expectativa do porvir).	I/A	A/C	C
Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos sequencialmente, antes e depois de outros.	I/A	A/C	C
Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos ao mesmo tempo do que outros.	I/A	I/A/C	A/C
Identificar as fases etárias da vida humana e as práticas culturalmente associadas a cada uma delas, na atualidade e no passado (com ênfase na infância).	I/A	A/C	A/C
Comparar e calcular o tempo de duração (objetivo e subjetivo) das diferentes práticas sociais (individuais e coletivas), realizadas cotidianamente.	I	I/A	I/A
Utilizar diferentes instrumentos destinados à organização e contagem do tempo das pessoas, dos grupos de convívio e das instituições, na atualidade: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comercial, horários escolares, horário hospitalar, horários religiosos, horários dos meios de comunicação, dentre outros).	I	I/A	I/A/C
Identificar instrumentos e marcadores de tempo elaborados e/ou utilizados por sociedades ou grupos de convívio locais e regionais, que existiram no passado.	I	I/A	I/A
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos de ordem pessoal e familiar.	I	I/A	I/A/C
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos relacionados aos grupos de convívio dos quais participa.	I	I/A	I/A/C
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos de alcance regional e nacional.	I	I/A	I/A
Identificar e comparar a duração dos fatos históricos vivenciados familiarmente, localmente, regionalmente e nacionalmente.	I	I/A	I/A

Figura 8: tempo histórico

Fatos históricos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar dados governamentais sobre a história da localidade (rua, bairro e/ou município): origem do nome, data de criação, localização geográfica e extensão territorial, produção econômica, população etc.	I	I/A	I/A/C
Identificar e diferenciar os patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (rua, bairro, município e estado).	I	I/A	I/A/C
Identificar os fatos históricos ou as práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar os grupos de convívio e as instituições relacionadas à criação, utilização e manutenção dos patrimônios culturais da localidade.	I	I/A	I/A/C
Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito das histórias da localidade (rua, bairro ou município), com os dados históricos oficiais (ou governamentais).	I	I/A	I/A/C
Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito dos patrimônios culturais da localidade, com as memórias veiculadas pelos dados oficiais (ou governamentais).	I	I	I/A
Identificar as aproximações e os afastamentos entre as memórias compartilhadas por membros de diferentes grupos de convívio sobre a história local.	I	I	I/A
Identificar as práticas econômicas e de organização do trabalho, ocorridas na localidade no passado e compará-las às práticas econômicas atuais (na localidade).	I	I/A	I/A/C
Identificar aspectos da organização política da localidade no passado e compará-los com os principais aspectos da organização política atual (na localidade).	I	I/A	I/A/C
Identificar aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente.	I/A	I/A	I/A/C
Mapear a localização espacial dos grupos de convívio atuais na localidade.	I	I/A	I/A/C
Articular as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio atuais e do passado, com sua situação de vida e trabalho.	I	I/A	I/A/C
Identificar as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio que existiram na localidade, no passado.	I	I/A	I/A/C

Figura 9: Fatos históricos

O ensino da Matemática está organizado em quatro eixos que devem ser trabalhados de forma articulada, em perspectiva espiral, ou seja, retomados ao longo da vida escolar. Os eixos são os seguintes:

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

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

Figura 10: Direitos gerais de aprendizagem: Síntese

Números e operações	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias etc.); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro etc.).	I	A	C
Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.	I	A	C
Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.	I/A	C	
Identificar posição de um objeto ou número numa série explicitando a noção de sucessor e antecessor.	I/A	C	
Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica.	I	A	C
Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc., a partir de qualquer número dado.	I/A	C	
Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes.	I	A	C
Utilizar calculadora para produzir e comparar escritas numéricas.	I	A	C
Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	C
Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto e um décimo) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica.		I	A
Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, associando-os às suas respectivas quantidades.	I	A	C
Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais.	I	A	A
Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória.	I	A	A
Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação) envol-			

Figura 11: Números e operações

Geometria	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.	I	A	C
Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos — esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos — sem uso obrigatório de nomenclatura.		I	A
Perceber semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos.		I	A
Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices.		I	A
Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	C
Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas).	I	A	C
Descrever e classificar figuras espaciais iguais (congruentes), apresentadas em diferentes disposições, nomeando-as (cubo, bloco retangular ou paralelepípedo, pirâmide, cilindro e cone).		I	A
Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.	I	A	C

Figura 12: Geometria.

Tratamento da informação	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.	I	A	C
Formular questões sobre aspectos familiares que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.	I	A	A
Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A
Interpretar e elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.		I	A
Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.		I	A
Resolver e elaborar problema a partir das informações de um gráfico.		I	A

Figura 13: Tratamento da informação

Grandezas e medidas	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Comparar comprimento de dois ou mais objetos por comparação direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo etc.	I	A/C	
Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.	I	A/C	
Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza a ser medida (por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.	I	A	C
Identificar ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois.	I/A/C		
Identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano — e utilizar calendários.	I	C	
Relação entre unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.	I	A	C
Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros.	I	A/C	
Fazer e utilizar estimativas de medida de tempo e comprimento.	I	A/C	
Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos.	I	A/C	
Identificação dos elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição.	I	A	C
Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.	I	A	C

Figura 14: Grandezas e medidas

O ensino de ciências é um direito da criança e a Lei 9.394, em seu Art. 16 registra que:

“§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Há, ainda, outras referências a esse direito. No Art. 32, podemos ler: O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, 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; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;”

Apresentamos a seguir os quadros com os direitos em Ciências Naturais e Geografia respectivamente:

Direitos Gerais de Aprendizagem em Ciências Naturais	Eixos de Ensino das Ciências Naturais	Direitos Específicos de Aprendizagem em Ciências Naturais	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.	Compreensão conceitual e procedimental da ciência.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender como a ciência constrói conhecimento sobre os fenômenos naturais. - Entender conceitos básicos das ciências. - Ler e escrever textos em que o vocabulário da ciência é usado. - Interpretar textos científicos sobre a história e a filosofia da ciência. - Perceber as relações existentes entre as informações e os experimentos adquiridos e desenvolvidos por cientistas e o estabelecimento de conceitos e teorias. - Relacionar as informações científicas lidas com conhecimentos anteriores. - Possuir conhecimentos sobre os processos e ações que fazem das ciências um modo peculiar de se construir conhecimento sobre o mundo. - Identificar as fontes válidas de informações científicas e tecnológicas e saber recorrer a elas. - Aprender a tecer relações e implicações entre argumentos e evidências. - Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas (hipóteses a serem exploradas). - Desenvolver raciocínio lógico e proporcional. - Aprender a seriar, organizar e classificar informações. - Elaborar perguntas e aprender como encontrar conhecimentos científicos já produzidos sobre o tema em questão. - Estimular o exercício intelectual. 	I	I/A	I/A/C

Figura 15: Direitos gerais e específicos: Ciências Naturais

Direitos gerais de aprendizagem: <u>Geografia</u>	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a relação entre sociedade e natureza na dinâmica do seu cotidiano e na paisagem local, bem como as mudanças ao longo do tempo.	I	I/A/C	I/A/C
Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.	I/A	A/C	A/C
Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.	I	I/A/C	I/A/C
Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde.	I	I/A/C	I/A/C
Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escala, cores e legendas).	I	I/A/C	I/A/C
Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias lugar, território, paisagem e região.	I	I/A	I/A/C
Identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza ao longo do tempo, observando as técnicas e as formas de apropriação da natureza e seus recursos.	I	I/A	I/A/C

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

Figura 16: Direitos gerais de Aprendizagem: Geografia

CAPÍTULO 3: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

A alfabetização de crianças e adultos no Brasil ocorre com uso de práticas diversas de ensino, leitura e escrita, que segundo Albuquerque, (Brasil, 2012b p. 06), “desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras, através de métodos sintéticos ou analíticos com uso de textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita.” Albuquerque, (Brasil, 2012b p. 08), menciona ainda que pensava-se que “todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras.”

As cartilhas que adotavam esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas. O aluno chegava ao 1º ano do Ensino Fundamental com habilidades de coordenação motora e discriminação auditiva e visual desenvolvidas, por exemplo, identificando o desenho das letras e sílabas isoladas como menciona Albuquerque, (Brasil, 2012b, p. 08). Considerava-se importante a memorização e que todos aprendiam do mesmo jeito, seguindo a sequência das cartilhas. Os textos eram artificiais e não se encontravam presentes na vida da criança fora da escola. A partir da década de 1970, Albuquerque, (Brasil, 2012b, p. 09) menciona que se acreditou, durante certo tempo, que o alto índice do fracasso escolar estava relacionado ao fato de muitos educandos pertencerem a um meio social desfavorecido e assim não evoluíam em suas aprendizagens e, de certa forma, tornavam-se excluídos do processo ensino-aprendizagem, embora fizessem as atividades corretas. Quanto aos que finalizavam o ano cometendo erros sem o domínio do código escrito, eram excluídos dos seus direitos de aprendizagem aumentando em muito as estatísticas da repetência e da evasão escolar, Albuquerque, (2012b, p. 09). Muitos eram avaliados como “deficientes”, quando na verdade a escola era excludente e voltada apenas para uma minoria da população.

Na década de 1980, as práticas de alfabetização por métodos sintéticos e analíticos passaram a ser criticados com base nas teorias construtivistas e interacionistas. Albuquerque (Brasil, 2012b p. 16), menciona que “no campo da alfabetização os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita*, (FERREIRO&TEBROSKY,1984; FERREIRO,1985) vão influenciar novas práticas de alfabetização.” Demonstra que a escrita alfabética é um sistema notacional, que no caso da Língua Portuguesa é alfabético e que as crianças precisariam entender como o sistema funciona. Ainda segundo Albuquerque (Brasil, 2012b, p. 16),

[...] é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, grafa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”). Elas precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas).

Ainda com base na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Teberosky e Ferreiro, Albuquerque (Brasil, 2012b, p. 16) faz referência às diversas fases que crianças ou adultos analfabéticos passam,

[...] uma escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita *silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

Quando a criança desenvolve a consciência fonológica adquire habilidade para refletir sobre as unidades sonoras e vai conseguir identificar e produzir rimas ou aliterações e contar sílabas orais, Gombert, Freitas, Morais apud Silva e Seal (Brasil, 2012e, p. 09). Vale salientar que consciência fonológica não é a mesma coisa que consciência fonêmica, Silva e Seal, (Brasil, 2012e, p. 10). Segundo Ferreira apud Silva e Seal, (Brasil, 2012e, p. 11) “para compreender que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras e não os significados a elas relacionados, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica é essencial”. Há necessidade de sistematização, usando da comparação de palavras em relação à semelhança sonora e gráfica em relação ao fonema/grafema, afirma Silva e Seal, (Brasil, 2012e, p. 11). A criança aumenta sua reflexão sobre partes orais e escritas das palavras quando substitui letras em palavras para formar outra palavra e ao produzir palavras com o mesmo fonema ou mesma letra inicial. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental é necessário propor atividades diversificadas para o aluno poder analisar a escrita alfabética. Essas aprendizagens devem estar presentes em situações interessantes, lúdicas ou com uso de materiais distribuídos pelo MEC sejam jogos ou livros.

Para Ferreiro e Teberosky apud Albuquerque (Brasil, 2012b, p. 16) a interação com a escrita em seus usos e funções é que leva a apropriação da escrita alfabética e não com uso de textos cartilhados.

A partir da década de 1990, os usos e funções da escrita em atividades significativas de leitura e escrita incorporou-se ao conceito de letramento. Segundo Soares apud Albuquerque (Brasil, 2012b p. 19), quando se fala da apropriação do Sistema de Escrita

Alfabética inserido em práticas de letramento, há necessidade de distinguir os termos *alfabetização e letramento*. “O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.”

Como abordado por Leal e Morais apud Albuquerque (Brasil, 2012b, p. 21), para entender as propriedades do sistema alfabético, o indivíduo deve se apropriar de conhecimentos, tais como:

- a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c) A ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- f) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- g) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSVV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- h) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- i) As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

No segundo ano do ciclo de alfabetização, os direitos de aprendizagem garantem à criança que as práticas do ensino do SEA assegurem a consolidação desse processo, para que as crianças possam ler e escrever com autonomia, ou seja, tenham domínio das correspondências som-grafia da Língua Portuguesa. Os alunos têm também o direito de apropriação de convenções necessárias à leitura e à escrita como letras de tipos diferentes e necessidade de espaço em branco entre as palavras, Silva e Seal, (Brasil, 2012e p. 18).

“O “Bingo dos sons iniciais”, o “Caça-rima”, o “Dado-sonoro” e a “Trinca-mágica – todos esses jogos foram distribuídos pelo MEC” segundo Seal e Silva, (Brasil, 2012e, p. 23) e são bons exemplos de materiais que promovem a reflexão fonológica. Do mesmo acervo, os jogos “Mais um”, “Troca letras”, “Bingo da letra inicial” e “Palavra dentro de palavra”, “contribuem de forma direta para o estabelecimento das relações entre pauta sonora e registro gráfico”, citam Seal e Silva, (Brasil, 2012e, p. 23).

Nos encontros, os Orientadores demonstram como trabalhar a apropriação do SEA e são feitos estudos sobre relatos de experiência, nos quais professores fazem uso dos recursos

enviados pelo MEC de forma que os professores alfabetizadores possam não só rever sua prática, como também ter noção de como agir segundo a formação do PNAIC. As Obras Complementares e jogos são trabalhados nos Encontros, mostrando caminhos que vão desde a leitura deleite por puro deleite, como também fazendo uso da obra para trabalhar sequências ou projetos didáticos, nos quais de acordo com o ano do ciclo de alfabetização os direitos de aprendizagem possam ser garantidos ao serem introduzidos, aprofundados ou consolidados.

CAPÍTULO 4: PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: ANÁLISE DE QUATRO TURMAS NO MUNICÍPIO DE CUITÉ

O campo de pesquisa é formado por quatro turmas de Ensino Fundamental, em duas escolas diferentes, sendo duas turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano, ambas pertencentes ao Polo Cuité – 4ª Gerência. Foram observadas as aulas das professoras alfabetizadoras que fizeram a formação continuada do PNAIC em 2013. A intenção era identificar como as professoras estão construindo suas práticas de alfabetização e se estão adotando a alfabetização na perspectiva do letramento e se estão fazendo uso dos recursos didáticos oferecidos pelo PNAIC. Como metodologia, primeiramente foram feitas primeiramente observações dos ambientes das salas de aula, das aulas, em seguida foi verificado se os planejamentos estão na perspectiva do alfabetizar com letramento e se estão sendo assegurados os direitos de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Procurou-se investigar se as professoras fazem uso dos recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros e obras aprovados pelo PNLD, livros do PNBE, jogos didáticos) e se planejam situações didáticas nas quais esses materiais sejam usados; se o conhecimento gerado na formação pode proporcionar mudanças na qualidade do ensino ou melhorar a prática do ensino para alfabetizar. Ao final foi aplicado um questionário às professoras (ANEXO A). Participaram da pesquisa quatro professoras de duas escolas diferentes da rede estadual da Paraíba.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA I

Na década de 1980, foram doados os terrenos ao estado pelo então prefeito do município de Cuité. Iniciaram-se as obras e em 1984 começou a funcionar a Escola Estadual de Ensino Fundamental e foi fundada sob o Decreto 10.182/08.03.1984, pela necessidade da comunidade local, uma vez que não existiam escolas públicas suficientes para atender a demanda dos estudantes na localidade. A obra foi financiada e realizada pelo então Governador da Paraíba. O prédio foi construído com o objetivo de atender crianças do bairro, oferecendo a modalidade de educação infantil e o ensino fundamental de primeira fase.

O nome da escola deu-se em homenagem a uma ex-professora, por esta ter dedicado parte de sua vida a educação do município. Desde a sua construção, até os dias atuais, a escola não passou por nenhuma reforma, apenas foi adequada uma sala para atendimento de alunos com necessidades especiais com recursos destinados à acessibilidade, como também foi

adaptado um espaço para o funcionamento da sala de leitura. Periodicamente, são feitas manutenções com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Governo Federal.

A escola se estrutura com um corpo docente com nove professores e aproximadamente 170 alunos, uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária escolar, uma coordenadora pedagógica, Monitores do Programa Mais Educação, o Conselho Escolar, Apoio Administrativo e Serviços Gerais. A administração geral é realizada pela 4ª Gerência Regional de Educação da Paraíba.

Em relação ao aspecto físico, a escola compreende um prédio adequado, em parte, para as atividades a que se destina, visto que com a implantação do Programa Mais Educação o espaço físico é insuficiente para a realização das oficinas pedagógicas e a prática de esporte. É um prédio de alvenaria, murado para segurança da clientela. O acesso principal é coberto, possui quatro salas de aula, secretaria/direção, uma sala multifuncional, sala de leitura, cozinha, almoxarifado, três banheiros e pátio.

A escola oportuniza a seus alunos atividades extraclasse diversificadas, no turno oposto ao das atividades pedagógicas em sala de aula, gerenciadas pelo Programa Mais Educação do Governo Federal, oferecendo as oficinas de: Cultura e Arte (Capoeira, Canto e Coral, Fanfarra e Leitura), Acompanhamento Pedagógico (Letramento), Esporte e Lazer (Recreação).

Fazendo parte do Projeto CEPES (Centros Paraibanos de Educação Solidária), a escola faz o acompanhamento especializado ao aluno com aulas de reforço, através do Estudo, Planejamento e Acompanhamento (EPA), ministrado pelo professor titular.

As séries iniciais do Ensino Fundamental do turno matutino têm suas atividades das 7h00min as 11h15min, do vespertino das 13h00min as 17h15min e as do noturno, modalidade Educação de Jovens e Adultos – Primeiro Segmento, funcionam das 19h00min as 22h00min.

O período letivo se constitui de no mínimo 200 dias letivos e 800 horas aulas. A tabela abaixo apresenta a organização das turmas/2014:

SÉRIE/ANO	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA
1º ANO	01	12
2º ANO	02	30
3º ANO	01	21
4º ANO	01	22

5º ANO	02	36
EJA/1ª – 2ª SÉRIE	01	24
EJA/3ª – 4ª SÉRIE	01	25
TOTAL	09	170

TURMAS PESQUISADAS NA ESCOLA I

A turma, por mim denominada Turma I, conta com aulas ministradas no período da manhã por uma professora com formação em Letras e a outra turma, denominada por mim Turma II, possui suas aulas ministradas no período da tarde por uma professora com formação em Pedagogia.

A primeira visita feita foi na Turma II. O espaço físico é amplo e arejado. As carteiras estavam em formato de “U”, deixando a área central vaga. Identifiquei na porta um cartaz de acolhida, cartaz com proposta de normas para as aulas, um quadro dos aniversariantes do mês, outro da “Rotina” diária, e o “Cantinho da leitura”, a decoração voltada para as festas juninas e a “Copa Mundial de Futebol”. Não foi detectado o “Cantinho da Matemática”, embora tivesse um cartaz com figuras geométricas. A professora preparou o espaço físico para atividade que as Competências/Capacidades do dia 08 de julho do Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI) exigiam: “Conhecer brincadeiras do passado comparando com as do presente” e o conteúdo foi “brincadeiras”, que foi direcionada para o lado cultural. A professora encaminhou as atividades com total domínio da turma. Os alunos atendiam ao comando das atividades que a professora desenvolveu, desde respostas a perguntas sobre brincadeiras, desenvolvendo a oralidade ao contarem às brincadeiras que conheciam. Uma aluna se prontificou para fazer a leitura de um texto que mencionava vários tipos de brincadeiras, fazendo de forma clara e correta. As brincadeiras das quais os alunos participaram foram: “pular corda”, “bola de gude”, “cantigas de rodas”, “amarelinha”, “academia”, “biloqué” e “cabo de guerra”. A professora também participava das brincadeiras. Os alunos interagiram durante todo o tempo com a professora contando suas experiências e dos pais sobre as brincadeiras. Estavam todos atentos.

A segunda visita ocorreu na Turma I. O espaço físico é o mesmo que a Turma II ocupa, pois as turmas são em horários opostos. Percebi que o “Cantinho da Matemática” já estava sendo organizado. As carteiras estavam em formato de “U” mas, devido ao menor número de alunos, a professora o formou próximo ao quadro e a sua mesa. Um aluno estava

colocado no centro/a frente do “U”. A atividade que as Competências/Capacidades do dia 09 de julho do Programa Primeiros Saberes da Infância (PPSI) exigia era : “Localizar no espaço a posição de um corpo e de outros objetos” e o conteúdo foi “Localização”. Após a leitura, os alunos foram recontar a história através de um desenho com pintura. A professora manteve o controle da turma e desenvolveu algumas atividades sem problemas de disciplina. Todos os alunos se envolveram com as atividades.

Algo que chamou a atenção foi o comportamento dos alunos das duas turmas que sem a professora pedir foram abrindo os cadernos e muitos já tinham trazido de casa o cabeçalho e quem não tinham feito em casa prontamente começou a fazer. As duas turmas contam com alunos que estão com os livros encapados e o caderno é bem cuidado.

PLANEJAMENTOS DA TURMA I

Foram identificados em seus planejamentos, desde o início do ano letivo, a presença da rotina diária, sendo: acolhida, leitura deleite, correção do ‘para casa’, atividades seguindo as exigências PPSI, revendo a aula para casa, inclusive constando em cartaz afixado na parede.

Em seu planejamento foi CONSTATADO que a professora procura colocar a competência, a capacidade e o conteúdo. Faz menção ao uso de material concreto mostrando a diferença entre símbolos, letras, números e tamanhos. Identificou-se o uso de Obra Complementar para leitura deleite e no ensino do conceito de número. Faz uso da música, de pintura e de dramatização para ensinamentos de ciência, pesquisa, recorte e colagem de palavras, seguidos de ditado. Foi encontrada menção ao uso do livro didático, escrita de lista temática, aula de campo, leitura de regras de jogos matemáticos, demonstração do ábaco, leitura de imagem, uso de texto em HQ. Detectou-se alguns textos cartilhados e atividades do método sintético. Aparecem muito as rodas de conversa.

PLANEJAMENTOS DA TURMA II

Tal como na Turma I, identificado em seus planejamentos, desde o início do ano letivo, a presença da rotina diária, sendo: acolhida, leitura deleite, correção do para casa, atividades seguindo as exigidas pelo PPSI, revendo a aula para casa, inclusive constando em cartaz afixado na parede. Identifiquei também menção ao o uso do dicionário. A partir da

análise das atividades que foram aplicadas ao longo do ano pude constatar a predominância da Língua Portuguesa e os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos. Com muita frequência aparecem as rodas de conversa e atividades com tipos e gêneros textuais diferentes como charges, poemas, poesias, letras de música, receitas, listas de compras, encaminhamentos para leitura, interpretação do texto lido, solicitação de inferências e de informações explícitas, escrita de palavras com letras sugeridas ou a partir de imagem, ditado de palavras, elaboração de frases a partir de palavras chaves, atividade de leitura ou uso de imagem direcionada para sistematizar as letras iniciais das palavras, troca de letras levando a formar novas palavras e identificado o trabalho com separação silábica a partir da palavra e colocação das sílabas em espaços desenhados. Constatei atividade de Matemática de correspondência e agrupamentos fazendo uso da prática do ensino do Letramento Matemático. Uma metodologia que usa com frequência é a pesquisa. Além disso, encontrei textos de uso social sendo trabalhados.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA II

A Escola Estadual de Ensino Fundamental II foi criada na década de 1940, através do Decreto nº 337 de 22 de dezembro de 1942, na administração do então interventor federal Rui Carneiro Samuel Duarte, como parte integrante do seu plano de renovação do ensino do estado da Paraíba.

Situada em Cuité – PB, começou suas atividades, oferecendo o primário, passando a se chamar de primeira fase do 1º grau, hoje denominado de primeiro segmento do Ensino Fundamental, oferecendo também na década de 1960 o antigo Admissão ao Ginásio.

Ainda hoje conserva o projeto arquitetônico original, apesar de ter passado por uma restauração em setembro de 1965, numa realização conjunta dos governos do Brasil e dos Estados Unidos da América do Norte, dentro do programa Aliança Para o Progresso, na gestão do então governador Dr. Pedro Moreno Gondim e do secretário da Educação e Cultura Dr. Antônio Nominando Diniz.

Ao longo de sua existência a Escola II goza de importante credibilidade por parte da população local e regional, uma vez que vem se mantendo como uma boa escola pública pelos serviços que presta a comunidade e pelo zelo de seus funcionários e educadores em geral.

Até o ano de 2008 a escola oferecia apenas o primeiro segmento do ensino fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série na modalidade EJA – Educação de

Jovens e Adultos. A partir de 2009 começou a expandir gradativamente o Ensino Fundamental regular de nove anos.

Atualmente a escola possui 31 turmas com aproximadamente 864 alunos funcionando em dois prédios (um prédio sede e um anexo). As turmas de Ensino Fundamental I funcionam no prédio anexo.

A tabela abaixo apresenta a organização das turmas/2014:

SÉRIE/ANO	Nº DE TURMAS	MATRÍCULA
1º ANO	1	22
2º ANO	1	20
3º ANO	2	47
4º ANO	2	55
5º ANO	3	57
6º ANO	6	185
7º ANO	4	134
8º ANO	4	119
9º ANO	4	111
EJA/5ª SÉRIE	1	16
EJA/6ª SÉRIE	1	20
EJA/7ª SÉRIE	1	39
EJA/8ª SÉRIE	1	29
TOTAL	31	856

TURMAS PESQUISADAS NA ESCOLA II

As turmas de 1º e 2º anos, respectivamente, por mim denominadas Turmas III e IV, contam com aulas ministradas no período vespertino por professoras com formação em Licenciatura em Pedagogia.

A terceira visita ocorreu na turma IV da Escola II. O espaço físico é pequeno para a quantidade de alunos, mas a professora organizou a distribuição das carteiras de uma forma que deixou o espaço com aspecto agradável, fugindo do tradicional enfileirado. O “Cantinho de Leitura” está pouco arrumado e não existe o “Cantinho da Matemática”. Identifiquei um calendário muito bem decorado. A atividade que as Competências/Capacidades do dia 09 de julho do Programa Primeiro Saberes da Infância (PPSI) exigiam era: Completar poemas com sílabas poéticas com nasalização e o conteúdo “sílabas nasais”. A professora também tinha total controle da turma que realizava as atividades solicitadas sem tumulto.

A quarta visita ocorreu na turma III da Escola II. O espaço físico é minúsculo. Pouco espaço para a professora circular. Identifiquei um cartaz com a “Rotina diária”, o “Cantinho da Leitura”, e o “calendário”. Não tinha o “Cantinho da Matemática”. A professora manteve o controle da turma e desenvolveu algumas atividades sem problemas de disciplina. Todos os alunos se envolveram com as atividades.

PLANEJAMENTOS DA TURMA III

A professora faz uso da rotina conforme solicitado pelo PNAIC. Identifiquei no seu planejamento o uso de material concreto e da pesquisa. Em seu planejamento foi constatado leituras não verbais de Obras Complementares. Diversos tipos e gêneros textuais, como música, receita, regras de jogos, preenchimento de formulário, entrevista, são utilizados. Houve o registro de uma atividade para conhecimento prévio do conceito de número pelos alunos. Costuma-se usar a leitura coletiva. É mencionado o uso do livro didático. Existem atividades usando o calendário, roda de conversa, uso do alfabeto móvel. A oralidade e a escrita são trabalhadas, assim como a associação de imagem com a palavra. Menciona o uso de material concreto para resolver adição com estratégias próprias, metodologia esta própria do Letramento Matemático.

PLANEJAMENTOS DA TURMA IV

Aparece o uso da roda de conversa. O trabalho de oralidade e escrita é feito através do ditado. Adota a pesquisa. Em seu planejamento a professora menciona trabalhar com interpretação de texto, leitura deleite. Identifiquei o uso do livro didático. Os planejamentos apresentados foram de apenas os últimos 10 dias.

Analisando os planejamentos chego as seguintes conclusões: as professoras das duas escolas fazem planejamento semanal, juntamente com a equipe pedagógica de cada escola, seguindo as orientações das sequências bimestrais enviadas pela Secretaria de Educação do Estado, referentes à política pública adotada nas Escolas Estaduais, denominada (PPSI) Programa Primeiros Saberes da Infância.

Todas as professoras possuem registros do planejamento, embora com organizações diferentes. Três colocam o planejamento juntamente com as atividades diárias em um único caderno e apenas uma o tem em cadernos diferentes. Um ponto positivo observado em relação à formação PNAIC é constar a existência de uma rotina diária e que, nessa rotina, a leitura

deleite encontra-se presente. Um ponto negativo é a não menção das metodologias utilizadas. Apenas duas professoras mencionam o uso do material concreto distribuído pelo MEC. Além disso, embora todas utilizem diariamente as obras complementares, apenas uma única vez, por uma única professora foi mencionado o uso de uma obra complementar com fins pedagógicos.

É preciso deixar claro, que o ponto negativo, citado aqui, se refere ao fato das professoras não terem feito o registro do objetivo ao utilizar as obras complementares, visto que as mesmas podem ser utilizadas tanto com fins pedagógicos, quanto por puro deleite, tentando incentivar e despertar no aluno o gosto pela leitura. No que se refere aos eixos de Língua Portuguesa, o mais trabalhado por todas é a oralidade. Na apropriação do (SEA) Sistema de Escrita Alfabética, poucas atividades do alfabetizar letrando foram aplicadas, constatando-se inclusive uma professora usando ainda o método sintético de alfabetização em muitos dias de planejamento. Apenas uma professora menciona os direitos de aprendizagem tão valorizados pelo PNAIC. No entanto, fazem uso constantemente da musicalidade e exploram muito a leitura. Em aspectos gerais, outro ponto negativo observado no planejamento de todas as professoras consiste em não terem estratégias definidas como, por exemplo, a quantidade de dias a ser trabalhado determinado conteúdo, assim como o fato de, em todos os dias, a rotina estabelecer leitura, havendo a necessidade de, para cada dia, trabalhar-se um gênero diferente. As obras complementares precisam ser lidas com uma finalidade intercalando lazer e apropriação de algum conteúdo. Adotam-se rodas de conversas, por trabalharem a oralidade, mas estas precisam ser direcionadas algumas vezes também para o desenvolvimento da criatividade. Deveriam fazer uso da dramaticidade para um conhecimento maior dos alunos ou para leva-los a melhorar, refletirem sobre determinados temas atuais. Todas as turmas têm seus direitos de aprendizagem seja eles objetivando iniciar, aprofundar ou consolidar algo e esses direitos não podem ser relegados a um segundo plano. Eles devem ser o norte de todas as aulas. No planejamento, devem procurar usar de forma mais intensa os jogos, as estratégias de agrupamento dos alunos para não deixar de garantir os direitos de aprendizagem que eles possuem.

Uma professora adotou metodologias variadas, mas se esqueceu de garantir os direitos de aprendizagem em relação a sua turma. Não houve avanço dos alunos comparando a série em que eles se encontram e a série anterior. O Cantinho da Leitura e o Cantinho da Matemática é uma exigência do MEC, os professores alfabetizadores sabem dessa exigência e, no entanto, pouca importância estão dando aos mesmos, significando talvez o descaso com

as metodologias apresentadas pelo PNAIC. Alguns professores justificaram a não utilização desses espaços devido à destruição ou desaparecimento de material nos turnos opostos.

Constatei que os alunos das quatro turmas das duas escolas são fisicamente saudáveis, limpos, com materiais bem cuidados. As quatro salas são limpas, bem organizadas e com ambiente para o ensino aprendizagem.

Dando início à análise do questionário, verifiquei que todas as professoras possuem larga experiência na área, visto terem mais de 18 anos de trabalho como alfabetizadoras. Mesmo com tanta experiência, o PNAIC foi visto por elas como uma formação muito proveitosa, produtiva e inovadora. Todas declararam que fizeram e fazem a formação em busca de aumentar o seu conhecimento e a bolsa paga a elas entrou apenas como incentivo.

Segundo elas, o PNAIC proporciona troca de ideias e experiências com outros colegas, assim como aprimora conhecimentos tão necessários à realidade atual da educação brasileira. Devido à troca de experiência, o PNAIC possibilita a utilização de novos materiais mais lúdicos e que garantem os direitos de aprendizagem.

Em cima da sequência do PPSI, dos conteúdos e das competências e habilidades a serem trabalhadas, são analisados quais direitos de aprendizagem podem ser contemplados e o planejamento é feito em cima disso.

As diferenças entre a forma de se alfabetizar antes e depois do PNAIC são muitas: o lúdico passou a ser praticado pedagogicamente, existe uma maior exigência com os registros e resultados, os direitos de aprendizagem ficaram claros e o conceito de alfabetização com letramento melhor compreendido. O que se observa em relação aos eixos da língua é que existe uma predominância da leitura e oralidade, priorizando em seus planejamentos a roda de conversa e a leitura deleite.

Ao se referir ao planejamento, todas as professoras analisadas, dizem fazer toda semana um planejamento diário. Ao se fazer esse planejamento, elas declaram que as estratégias aprendidas na formação são adotadas. Declaram também que muitas vezes os objetivos, apesar de não serem registrados, são alcançados, superando até mesmo as expectativas.

As sequências didáticas, diferentemente das sequências de conteúdos do PPSI, não são adotadas por todas as professoras. Os direitos de aprendizagem, segundo elas, são assegurados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi analisar o ambiente das salas de aula, as práticas das professoras alfabetizadoras que fizeram a formação continuada do PNAIC em 2013 e seus planejamentos com o objetivo de identificar se as mesmas estão fazendo uso de estratégias e metodologias próprias da formação do PNAIC. A Pesquisa ocorreu em visitas a cada sala de aula e na aplicação de um questionário e, talvez, os resultados pudessem ser melhorados com um número maior de observação, principalmente, se considerarmos que na pesquisa estamos caminhando sempre na perspectiva de produção de conhecimento, de aprofundamento a partir do já conhecido.

As professoras contam com um número de alunos, visto se tratar de alfabetizadoras, grande e talvez as mudanças sejam mais difíceis tendo em vista a resistência que os seres humanos possuem em realizar mudanças. Embora afirmem que a formação foi proveitosa, as possibilidades da real mudança da prática advém do fato da coordenação pedagógica e os gestores não terem feito a formação e desconhecem as metodologias sugeridas, muitas vezes faltando ajuda e/ou dificultando que assimilações por parte dos professores não fossem incorporadas as aulas.

Apesar de o lúdico ser um recurso muito bom para levar o aluno a real apropriação do SEA, senti na visita que coordenadores não acreditam nos benefícios do lúdico para a aprendizagem, talvez pela forma que estejam essas atividades acontecendo, quando os professores apenas liberam os alunos para o pátio, sem nenhum planejamento pedagógico para o momento. Acreditamos que ausência de orientação pedagógica favorece ao acontecimento de atividades não planejadas, desde as brincadeiras no pátio da escola, até mesmo às atividades desenvolvidas em sala de aula. Defendemos, portanto, que a orientação/coordenação pedagógica é uma função imprescindível ao desenvolvimento pedagógico, principalmente no espaço escolar, espaço *mister* de educação formal.

Em relação às práticas de alfabetização com letramento, as professoras estão fazendo um trabalho dentro desta perspectiva recomendada pelo PNAIC, embora tenha percebido uma certa dificuldade em romper com as práticas antes adotadas.

Outro dado percebido e que atribuí a falta de orientação por parte da coordenação, que desconhece a formação, é não haver um cuidado em distribuir melhor o uso dos diversos eixos da Língua Portuguesa e terminar sendo dado prioridade a apenas dois, quando se sabe que os direitos de aprendizagem só são assegurados quando os quatro eixos são trabalhados.

Na formação, foram trabalhadas em dois cadernos, as sequências e os projetos didáticos, bem como a necessidade de estes serem executados com os alunos, no entanto, as professoras não conseguiram desenvolver esta recomendação. Numa sala de aula, em específico, percebemos que a professora não tem conseguido diferenciar sequência didática e as sequências de aula que o PPSI envia da Secretaria de Educação. Depreendemos que tal confusão se deve a uma carência teórica na área de educação. Entendemos ainda que os programas e projetos de formação continuada visam contribuir para suprir essa carência, sobretudo, se considerarmos a sistemática de formação inicial que temos tido no Brasil ao longo do tempo.

Para mim a pesquisa foi de grande valia, visto que podemos nos debruçar sobre um objeto com o qual se trabalha que se acompanha de perto. Entretanto, sabe-se que esta investigação não se esgota com este escrito e muito sobre o PNAIC ainda há que ser pesquisado, estudado, pois este é um programa que trata do processo de alfabetização, e a parca leitura associada à falta de compreensão textual dos alunos no Brasil ainda é um problema muito presente. Inúmeros são os programas criados para tentar solucioná-la, porém, ainda convivemos com crianças que terminam a primeira fase do Ensino Fundamental sem domínio da leitura e, por vezes, vamos encontrar alunos assim na segunda fase dessa etapa de ensino e ainda no Ensino médio. Certamente o PNAIC é mais um programa que aponta alternativa a essa carência. Entendemos que este apresenta inúmeras possibilidades de sucesso, todavia, há também limites, como bem apontamos neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf Acessado em: 23/06/2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012b. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf Acessado em: 17/12/2013.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf Acessado em: 17/12/2013

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf> Acessado em: 17/12/2013

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_3_MIOLO.pdf Acessado em: 17/12/2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#> Acessado em: 17/12/2013

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da ldb/1996**: embates entre projetos Antagônicos de sociedade e de educação. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462010000200002&script=sci_arttext Acessado em: 01/06/2014.

BRZEZINSKI, Iria. GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.18, pp. 82-100. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782001000300008&script=sci_abstract> Acessado em: 01/06/2014

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29, n.105, pp. 1139-1166.

ISSN 0101-7330. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400010&script=sci_abstract&tlng=pt Acessado em: 01/06/2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?**. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 80-108. ISSN 0101-7330. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300005 Acessado em: 01/06/2014

COSTA-HUBES, Terezinha Conceição. **Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb.** *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=en Acessado em: 28/06/2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230. ISSN 0101-7330. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300026&script=sci_arttext Acessado em: 28/06/2014.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em: 25/01/2014.

LUZ, Iza Cristina Prado da. FERREIRA, Diana Lemes. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf> Acessado em: 01/06/2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** *Nuances*, vol. 3, Setembro de 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> Acessado em: 27/05/2014

ANEXOS

ANEXO A

**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA
PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: POSSIBILIDADES E LIMITES**

APLICADOR: Waldinete Ferreira Xavier de Lima (Orientadora de Estudo)

POLO DO PNAIC- PB: Rede estadual – 4ª Gerência – Polo Cuité

LOCAL DA PESQUISA: _____

1. Nome (opcional): _____

2. Escolaridade: _____

3. Há quanto tempo trabalha como alfabetizador? _____

3.1. Qual o ano da turma na qual leciona? _____

4. Como você descreve sua experiência/atuação na formação PNAIC?

5. Por que você fez a formação PNAIC?

- a) Aumento de conhecimentos b) Bolsa c) Obrigatoriedade

6. A formação PNAIC contribuiu para a sua formação? Por quê?

7. O PNAIC contribuiu para incrementar a sua prática? Como?

8. O seu planejamento está voltado para a alfabetização com letramento? Explique.

9. Que diferença você percebe entre como você alfabetizava antes do PNAIC e hoje?

10. Quais foram as principais mudanças observadas na prática?

11. No seu planejamento o que você coloca que é metodologia da formação PNAIC?

12. Você fez avaliação diagnóstica no início do ano com uso do Perfil da Turma?

13. Você está fazendo uso de registros para acompanhar a aprendizagem dos seus alunos?

14. Que tipo de planejamento você faz?

a) Anual

b) Bimestral

c) Diário

15. Quando faz seu planejamento leva em conta apenas os conteúdos que devem ser ministrados ou monta estratégias ensinadas no PNAIC para favorecer a aprendizagem dos seus alunos? Exemplifique.

16. Você deixa claro no seu planejamento os objetivos que deseja alcançar?

17. Quando você fez a formação em 2013 aprendeu sobre sequências e projetos. Quantas sequências didáticas você fez este ano?

18. Você utiliza o lúdico para promover a apropriação do SEA? Explique

18. Você faz uso no seu planejamento dos quadros dos direitos de aprendizagem?