



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

**ARANY MONTEIRO ALVES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**MONTEIRO – PB**

**2014**

**ARANY MONTEIRO ALVES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador (a): Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

**MONTEIRO – 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.

A474f Alves, Arany Monteiro

Formação Continuada [manuscrito] : os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização / Arany Monteiro Alves. - 2014.

32 p. : il. color.

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: Prof. Dr. Fábio Marques de Sousa, Departamento de Letras Estudos Linguísticos e Literários".

1. Formação de Professores. 2. Alfabetização. 3. Docentes.  
I. Título.

21. ed. CDD 371.422

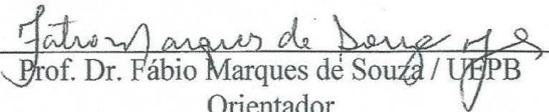
ARANY MONTEIRO ALVES

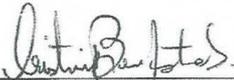
**FORMAÇÃO CONTINUADA: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO  
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

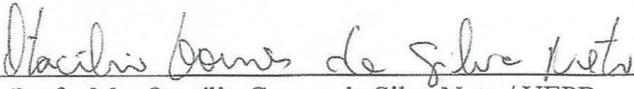
Aprovada em: 19 de Julho de 2014.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. Fábio Marques de Souza / UEPB  
Orientador

  
Prof.ª. Dra. Cristina Bongestab / UEPB  
Examinadora

  
Prof.ª. Me. Otacilio Gomes da Silva Neto / UEPB  
Examinador

*Dedico à minha família e aos amigos que de forma muito generosa fazem parte de minha existência.*

## Agradecimentos

*A Deus, por Sua presença em todos os momentos;*

*A todos os professores da UEPB que deixaram seus preciosos ensinamentos, colaborando para o nosso crescimento intelectual em especial ao meu orientador Fábio.*

*Aos nossos colegas de classe, pelo convívio e troca de experiências nesse período.*

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,  
mas na palavra, no trabalho, na ação  
reflexão”*

*(Paulo Freire).*

## LISTA DE FIGURA E QUADROS

### FIGURA

FIGURA 1 – Princípios da Formação Continuada .....	22
--	----

### QUADROS

QUADRO 1 – Evolução da Didática em Terras Brasileiras.....	16
QUADRO 2 – As Três Principais Contradições.....	19
QUADRO 3 – Estratégias Formativas.....	24
QUADRO 4 – Modelos Teóricos e Conceituais de Leitura.....	26
QUADRO 5 – Direitos Gerais de Aprendizagem: Língua Portuguesa.....	29

## RESUMO

Os professores enfrentam, na contemporaneidade, novos conflitos gerados pelas mudanças sociais. A partir dessa situação, este estudo busca refletir sobre a importância da formação continuada de professores da Educação Básica, sendo objetivo deste trabalho analisar o formato do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como também, compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento instaurada no processo de formação. Por meio da pesquisa bibliográfica, o trabalho resgata o processo histórico da didática, discute a materialização do professor e da escola na contemporaneidade e aponta os princípios e estratégias da formação supracitada. Em seguida, analisa-se a concepção de alfabetização e apresenta os direitos gerais de aprendizagem que guiam o fazer pedagógico dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização. Por fim, observa-se que tanto a formação de professores quanto a concepção de alfabetização vêm passando por novas ressignificações que podem colaborar na construção de práticas educativas significativas.

Palavras-chave: formação de professores; alfabetização; docentes.

## ABSTRACT

Currently, Brazilian teachers face new conflicts provoked by social changes, which make us reflect upon the importance of continued teachers' training related to basic education. The objective of this study is to analyze the structure of the educational program *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (National Pact for Literacy at the Right Age), and also to understand the idea of literacy from the perspective of literacy introduced in the training process. Through bibliographical research, the study presents the historic process of didactics, discusses the current materialization of the teacher and the school and points out the principles and strategies of continued training for teachers. Thereafter, the study discusses the idea of literacy and presents the general rights to learn that guideline the pedagogic practice of the teachers involved in the literacy cycle. Finally, it is observed that both the teachers' training and the conception of literacy are gaining new meanings that can contribute to the construction of significant educative practices.

Key words: teachers' training; literacy; teachers.

## SUMÁRIO

Introdução.....	11
Objetivos.....	11
Objetivo geral.....	11
Objetivos Específicos.....	12
Justificativa.....	12
Aspectos teóricos-metodológicos .....	13
<b>1. Formação Continuada de Professores da Educação Básica .....</b>	<b>15</b>
1.1 O Resgate da História da Didática no Brasil .....	15
1.2 A Escola e o professor na Contemporaneidade .....	17
1.3 A Formação de Professores: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	21
<b>2. A Concepção de Alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa .....</b>	<b>25</b>
Considerações Finais .....	31
Referências.....	32

## **Introdução**

A formação continuada dos professores da Educação Básica é uma área de investigação que permite ao pesquisador desvendar vários elementos do trabalho docente.

Este estudo inicia com o processo histórico da didática no Brasil. A partir da didática, observa-se como o professor se constituiu ao longo da história, como também, explica o perfil de professor que se desenvolveu em 1996 e permanece até os dias de hoje.

Em seguida, discutirá os conflitos que precarizam o trabalho docente. Evidencia-se a importância da formação de professores e analisa-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, formação oferecida pelo Ministério da Educação por meio da Universidade Federal de Pernambuco está subsidiando ressignificações nas práticas docentes que garantam os direitos de aprendizagem relacionados ao ensino de Língua Portuguesa (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística).

Posteriormente, observa-se a perspectiva de alfabetização preconizada pelo pacto e indica que o modelo teórico em debate surge na década de 80 e que ainda não fomenta as práticas educativas da contemporaneidade, revelando que a escola não conseguiu acompanhar as mudanças sociais que caracterizam as novas relações estabelecidas socialmente.

A pesquisa bibliográfica busca compreender se os princípios centrais da formação favorecem aos alunos oportunidades significativas de aprendizagem e se permitir aos professores reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento. Procura entender como os direitos de aprendizagem se vinculam com essas novas perspectivas de formação e alfabetização, ou seja, como a formação teórica se relaciona de forma significativa com a prática.

## **Objetivo Geral**

- Analisar como a formação do pacto está colaborando para a construção de práticas pedagógicas cotidianas de alfabetização que garantam a consolidação dos direitos de aprendizagem;

## Objetivos Específicos

- Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- Observar como o alfabetizar letrando colabora na apropriação do sistema de escrita alfabética.
- Identificar se os direitos de aprendizagem estão sendo consolidados em seus respectivos anos;

## Justificativa

A alfabetização no Brasil é uma temática amplamente pesquisada por distintos segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Alguns consensos já começam a ser delineados. Por exemplo, já se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras.

Atualmente, ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1988; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004). Assim, por exemplo, podemos ver que crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos (em casa ou na escola) são capazes de pegar um livro e fingir que lêem a história usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero (ALBUQUERQUE, 2012, p. 17).

Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

Com o surgimento de novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita, com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever (ALBUQUERQUE, 2012).

Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (*PISA*), nacionais (*SAEB, Prova Brasil*), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo

desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler.

Nessa perspectiva, Soares (1998) propõe a associação entre 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 afirmado por ela:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento são algumas das ações que estão previstas na formação com os professores, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

O principal eixo deste acordo é a formação continuada de professores alfabetizadores que atuem no 1º ao 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental e das salas multisseriadas localizadas nas zonas rurais.

Nesse sentido, esse projeto de pesquisa pretendeu analisar como a formação do pacto está colaborando para a construção de práticas pedagógicas cotidianas de alfabetização que garantam a consolidação dos direitos de aprendizagem.

### **Aspectos teóricos- metodológicos**

O objeto de estudo desta pesquisa requer do pesquisador um conjunto ordenado de procedimentos metodológicos que não perca de vista o rigor científico, na medida que a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual.

Este projeto de pesquisa buscou compreender como o alfabetizar, na perspectiva do letramento, promove a consolidação dos direitos de aprendizagem pertencentes ao ciclo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Desta forma, o primeiro passo do estudo foi pesquisar e coletar dados sobre o tema. Como esta parte do estudo está estruturado na pesquisa bibliográfica, é preciso definir a técnica a ser utilizada para a investigação das possíveis soluções, que para Lima e Miotto (2007, p.41), “a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência”.

O segundo passo foi realizar leituras sucessivas do material coletado para obter as informações e dados necessários em cada momento da pesquisa.

A primeira leitura foi de reconhecimento do material bibliográfico, que consistiu em localizar e selecionar o material que pôde apresentar informações referentes ao tema. A segunda leitura foi a exploratória, que objetivou verificar se as informações selecionadas interessavam de fato para o estudo. A terceira foi a seletiva, que procurou determinar o material que de fato interessava, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. A quarta leitura foi a reflexiva ou crítica, estudo crítico do material orientado por critérios determinados, a partir do ponto de vista do autor da obra. Nesse momento, a leitura foi interpretativa, sendo esta etapa o momento mais complexo do processo, pois exigiu do pesquisador a interpretação das ideias acumuladas.

Após as realizações das leituras, a pesquisa seguiu o seu terceiro momento: a análise explicativa das possíveis soluções. Segundo Lima e Miotto, esta “é uma fase bastante ilustrativa, na qual o pesquisador procura demonstrar a validade das suas afirmações, a partir dos autores pesquisados” (2007, p.43).

O último momento foi a síntese integradora das soluções, que consiste na fase de reflexão e de proposição de soluções baseada no material de estudo que compôs a pesquisa.

Por fim, se realizou algumas considerações finais no intuito de estabelecer novos olhares sobre as práticas educativas que envolvem o alfabetizar na perspectiva de letramento.

## **1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Para compreender os processos educacionais da atualidade, apresenta-se, a seguir, a história da didática no Brasil que revela como o professor foi se constituindo dentro do percurso histórico. Em seguida, realiza-se uma reflexão das contradições que o trabalho docente sofre com os processos de mudanças sociais. A partir da reflexão, observa-se a concepção de formação continuada proposta através da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### **1.1 O Resgate da História da Didática no Brasil**

O texto “Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil”, dos autores Maria Eugenia Castanho e Sergio Eduardo Castanho (2008) resgata o processo histórico da didática, evidenciando que sua concepção educacional está inserida no tempo e no espaço desde o início do século XVI.

Os autores explicam que a didática é intrínseca à fase da escolarização e, devido a este fato, o seu desenvolvimento é atribuído em torno da organização e estrutura escolar à sistematização pedagógica, que ao longo do tempo foi se transformando à medida que a sociedade estabelecia novas dinâmicas.

Castanho & Castanho (2008), salientam que a didática surge na modernidade fazendo parte da “maquinaria escolar”, momento em que o modo de produção feudal entra em declínio e se inicia a transição para o capitalismo. Isso porque a sociedade passava por uma significativa mudança nas relações de produção, o que influenciou na construção de uma didática rigorosa e controladora preocupada com a instrução dos indivíduos que seriam, posteriormente, introduzidos na produção manufatureira.

Mesmo incorporando novas concepções, os autores evidenciam que em todas as variantes metodológicas da didática surgidas até o século XIX, uma persistiu-se de forma bastante relevante: o protagonismo professoral, que foi se modificando a partir dos tempos, mas que devido às bases sociais constituídas a partir da lógica capitalista, não se adequaram às exigências históricas e sociais da realidade brasileira.

Para facilitar a compreensão do texto e da evolução histórica da didática no contexto nacional, os autores periodizam os momentos que significaram uma

mudança da forma de pensar o processo de ensino aprendizagem, como evidenciado no quadro a seguir:

#### QUADRO 1 – Evolução da Didática em Terras Brasileiras

Período	Didática desenvolvida
1549 – 1759	A didática jesuítica em construção;
1759 – 1882	Da didática de pombalina do alvará Régio de 1759 aos Pareceres de Rui Barbosa em 1882;
1882 – 1932	Da didática cientificista do método intuitivo até ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;
1932 - 1996	Da didática liberal-cientificista e alunocêntrica do escolanovismo, passando pela proposta histórico-crítica e pela crise do programacionismo e chegando ao construtivismo, até à lei 9.394/96;
1996 – dias atuais	A didática individualista vinculada à “pedagogia das competências”, de 1996 aos dias atuais.

**Fonte:** CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (PUC-Campinas); CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes (UNICAMP) (2008, p.05).

No primeiro período, a didática enfocava os instrumentos e as regras metodológicas, sendo as aulas ministradas de forma expositiva e repetitiva visando o ensino decorativo.

No segundo, o professor ainda era figura central, mas com o emprego do método mútuo, houvesse um avanço que permitiu a existência de um monitor em sala de aula, este momento caracterizou-se uma mudança em relação ao jesuitismo.

O conseqüente período é marcado pela introdução do método intuitivo, por causa da ascensão mundial da burguesia e da ciência. O material didático ganhou grande peso devido ao método e o aluno agora deveria ser sujeito pensante no processo de aprendizagem, sendo ele responsável de dar o primeiro passo, após a programação de ensino administrada pelo professor.

O quarto período é marcado pelos conflitos entre a escola tradicional e escola nova, tendo em vista que a primeira se centrava na preparação que ficava a cargo do professor e a última na atividade realizada pelo aluno. Em seguida, teríamos o protagonismo do aluno em interação com o professor, que é a concepção de que a

aprendizagem deve se dar por meio do problema, dos dados do problema, da hipótese e da experimentação.

Esse período ainda é marcado pela concepção pedagógica de Saviani, na qual a didática seria o processo que levaria o aluno a transformar à realidade, por meio da prática social. Além disso, teríamos a influência das concepções freirianas, a partir da pesquisa feita pelo educador em contatos com os educandos, construindo, assim, o tema gerador que levaria ao processo de problematização o pensar crítico e, por fim, a ação.

Tivemos também o ensino programado implantado pelos militares que se inspiraram na psicologia comportamentalista. E, posteriormente, durante o processo de democratização, a didática seguiu o rumo nas concepções construtivista de Jean Piaget e, em seguida, de Vygotsky, sendo que o primeiro considera o professor como o sujeito mediador e o último, o meio social com que o aluno convive.

A última fase é acentuada por uma didática desvinculada do contexto social mais amplo, sendo os professores técnicos executores de atividades rotineiras e acríticas.

## **1.2 A Escola e o Professor na Contemporaneidade**

A didática apontada anteriormente evidencia uma precarização do trabalho docente que, ao longo da história, sofreu influências das dinâmicas sociais, ocasionando uma série de conflitos que geraram uma crise, devido à instabilidade do papel do professor na sociedade.

Essa crise está aumentando, tendo em vista que novas demandas são postas aos professores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas.

A autora Gatti (2013) já aponta este descompasso que existe entre a educação, escola e formação de professores, sendo um desafio dinamizar esses três elementos na sociedade contemporânea, diante das mudanças sociais em andamento.

A escola, por exemplo, é um espaço formal carregado de sentidos e significados que influenciam de maneira bastante significativa o desenvolvimento global dos sujeitos em processo de aprendizagem.

Dada a sua importância para o contexto social e político, alguns estudiosos como Moraes (1997), afirmam que a escola contemporânea não vem cumprindo com o seu papel, pois tal instituição está completamente dissociada do mundo e da vida dos sujeitos que constituem o seu espaço.

É nessa perspectiva, que Libâneo et al. (2011, p14), afirma que,

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva.

Isso ocorre devido à falta de uma visão sistêmica, uma percepção da complexidade da realidade a ser transformada, que para Freitas (2008), diante de tal realidade nos parece claro e urgente a necessidade de uma transformação radical do mundo.

(...) tendo em vista que a escola pública é, por excelência, a escola da classe trabalhadora, não tendo outro caminho a não ser o compromisso ético de garantir a esta classe o máximo de conhecimento e que este conhecimento lhes possibilite olhar e interpretar cientificamente o mundo (...). (FREITAS, 2008, p. 100).

Mas, como comenta Arroyo (2001, p.12), é preciso “muita coragem diante do desânimo que tomou conta dos profissionais da educação, diante de uma longa história de fracassos da escola, e diante de um Estado falido enquanto responsável pelos serviços públicos”.

Nessa mesma linha de reflexão, encontra-se a autora Charlot (2013) que, ao discutir o professor na contemporaneidade, evidencia que tal profissional realiza o trabalho da contradição. Nesse contexto, ela aponta que a nova configuração socioescolar, a qual “começa a se impor um novo modelo de ingresso na vida, adulta, modelo esse que articula nível de estudos a posição profissional e social” (CHARLOT, p. 96), entra para escola em forma de três contradições, apresentadas no **Quadro 2**:

## QUADRO 2 – As três principais contradições

<b>Primeira</b>	Porque, doravante, importa muito o fato de ter sido bem-sucedido na escola ou, ao contrario, fracassado, o que torna mais angustiada a relação dos alunos e dos pais com a escola e mais tensa a sua relação com os professores. A nota, o diploma medem o valor da pessoa e prenunciam o futuro do filho.
<b>Segunda</b>	As novas camadas sociais que ingressam na escola, em particular no último segmento do ensino fundamental, importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até com a função da escola. Esse “novos alunos” encontram dificuldades para atender às exigências da escola no que diz respeito às aprendizagens e a disciplina.
<b>Terceira</b>	Os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para “o futuro do país”, os professores são vigiados, criticados. Vão se multiplicando os discursos sobre a escola, mas também sobre os professores. No entanto, os salários dos professores permanecem baixos e, no Brasil, muito baixos.

**Fonte:** CHARLOT (2013, p.96-97).

Essa situação influencia todo processo educacional, pois exige do professor uma gama de competências capaz de lidar com as novas configurações sociais, e, nesse sentido, a pedagogia não é a da competência como observou-se no Quadro 1, mas sim a que leve em consideração a heterogeneidade existente nas salas de aula.

Para Charlot (2013), por todas essas razões, a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente. A sociedade tende a imputar aos próprios professores a responsabilidade dessas contradições, exigindo-os eficácia e qualidade nos processos educacionais.

Hoje em sai, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver os problemas. A injunção passou as ser: “faça o que quiser, mas resolva aquele problema” (CHARLOT, 2013, p.99).

Mas, como resolver problemas tão complexos que não dependem apenas do professor? Como reverter o quadro de precarização do trabalho docente e da educação brasileira como um todo? As respostas dessas questões exigem um trabalho em conjunto que dependem de vários fatores. Essa discussão perpassa o ambiente escolar, sendo ela de âmbito nacional em que sociedade, instituições políticas e profissionais da educação se unam para estabelecer uma política de fato preocupada com a educação do país.

Enquanto isso não acontece, apontemos as contradições e possíveis soluções para que possamos constituir uma reflexão capaz de promover a ação que tanto é desejada.

Nesse sentido, esse trabalho nota na formação continuada uma possibilidade de colaborar na amenização das contradições que o professor carrega, tornando-o um professor mediador que consiga desenvolver resultados por meio da prática educativa.

Uma formação que está apresentando uma nova concepção de educação e se diferenciando de outras formações continuadas e a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, política pública instituída pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, como observa-se no trecho a seguir:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto no 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto no 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto no 7.084 de 2010, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

### 1.3 A Formação de Professores: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A formação continuada de professores é uma política pública que está passando por um período de ressignificações, tendo em vista a fragmentação e a precarização dos programas educacionais que fomentam as ações voltadas para esta temática.

A maioria dos cursos ofertados pelas redes municipais e estaduais de ensino não apresentam relevância para os processos de ensino aprendizagem, tornando-se obsoletos para a prática educativa. Isso ocorre porque tais formações não seguem uma estrutura que leve em consideração as vivências dos professores em sala de aula.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta-se como uma nova proposta de formação e é uma exceção quando comparada com as formações convencionais realizadas “nas famosas jornadas pedagógicas” de início de ano, nas escolas.

Ferreira (2012) comenta que “no Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino” (2012, p. 09)

O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre, principalmente, pelo fato de nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001).

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 (FERREIRA, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta alguns princípios relativos ao processo de formação docente que permeia toda a ação de

formação ofertada aos professores das escolas públicas brasileiras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme apresentados na **Figura 1** e descritos a seguir:



**FIGURA 1 – Princípios da Formação Continuada**

Fonte: Ferreira (2012)

A *prática da reflexividade*, segundo Ferreira (2012) *apud*. Houpert (2005) deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece às tomadas de decisões na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. A reflexividade deve estar fundamentada em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática. Nesse sentido, para materializar o desenvolvimento dessa competência nas formações é preciso que a

atividade de análise de práticas de sala de aula seja dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação.

Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. De acordo com Houpert (2005), outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas, elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento (na prática). Além dessas razões, alguns estudiosos afirmam que a análise dos **gestos profissionais** pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes (FERREIRA, 2012, p.14).

A *mobilização dos saberes docentes* é outro ponto central no debate sobre formação continuada. Os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um **saber** sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado (FERREIRA, 2012).

Para que esses saberes circulem durante o processo de formação é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta, a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc.) para serem conhecidos pelos professores (FERREIRA, 2012).

A promoção da *constituição da identidade do ser professor* é uma expressão que diz respeito, principalmente, aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas. Em relação aos problemas, nota-se os seguintes, escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros.

O exercício da memória, além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, também favorece a rememoração dos aspectos coletivos do vivido, enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (FERREIRA, 2012 *apud*. HALBAWACHS, 1994).

A *socialização* é um exercício que contribui para o desenvolvimento profissional como pessoal do docente. Nas formações, o docente deve ser

estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos.

O *engajamento* refere-se ao gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas. Ferreira (2012, p. 18) afirma que “provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz, constitui-se em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais”.

A “*colaboração* é o meio de promover um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (FERREIRA, 2012, p. 19).

Para assegurar o desenvolvimento dos princípios da formação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa criou algumas estratégias formativas. Observa-se que tais estratégias rompem com a concepção de formação continuada como treinamento, no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Isso porque os professores são concebidos como sujeitos inventivos e produtivos, não meros repetidores e aplicadores. Nesse contexto, as estratégias adotadas foram:

### QUADRO 3 – Estratégias Formativas

- potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;
- favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;
- refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;
- compartilhar boas práticas;
- executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;
- valorizar diferentes experiências;
- escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados.

**Fonte:** Ferreira (2012, p. 28) .

Apresentada os princípios e estratégias da formação, analisaremos no próximo capítulo a concepção de alfabetização preconizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

## 2. A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos<sup>1</sup> (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos<sup>2</sup> (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (ALBUQUERQUE, 2007).

O processo de alfabetização foi fortemente influenciado com as concepções teóricas sobre a aquisição da leitura e de escrita, o que explica as dificuldades de se consolidar o sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização. Isso porque as teorias, à medida que a sociedade se transformava, avançavam e constituíam novos olhares em torno da leitura e escrita.

Assim, com a difusão dos trabalhos da *Psicogênese da Língua Escrita*, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética, a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil.

No entanto, a escola não acompanhou esse avanço teórico, ficando a prática dos professores presa aos modelos ascendentes e descendentes de leitura como se

---

<sup>1</sup> O método sintético estrutura-se dentro da teoria do behaviorismo, e é considerado um dos mais rápidos, simples e antigo método de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer tipo de criança. Insiste fundamentalmente numa correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. O seu ensino, inicia-se de um grau de dificuldade mais simples percorrendo até chegar a um mais complexo, ou seja, o sistema de ensino parte das partes para um todo.

<sup>2</sup> O método analítico se desenvolve a partir da teoria do “sincretismo infantil” que foi fundamentado pela teoria da gestalt, e acredita que a aprendizagem se dá pelo insight. O método analítico tem por objetivo, fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, não ensina a leitura através da silabação, incentiva os alunos a produção de textos prestando atenção ao uso da pontuação, estimula a leitura e deixa o aluno a vontade para expor suas ideias. Este método ajuda a criança no desenvolvimento e organização de seus pensamentos.

observa a seguir no Quadro 4 que evidencia os principais modelos teóricos e conceituais de leitura.

**QUADRO 4 – Modelos teóricos e conceituais de leitura**

<b>MODELOS TEÓRICOS</b>	<b>CONCEITOS DE LEITURA</b>	<b>OBJETO FOCALIZADO</b>	<b>CONSEQUÊNCIAS PARA O LEITOR</b>
<b>a. Ascendente</b>  <b>(teorias da decodificação, base estruturalista)</b>	Leitura é decodificação;  Leitura é extrair informações da escrita	Letra/palavra Frase Código	Aprende a reproduzir as ideias dos outros Não desenvolve prazer do ler-visão limitada de leitura e de texto Não desenvolve suas próprias ideias
<b>b. Descendentes</b>  <b>(teorias cognitivas, de base psicolinguística)</b>	Leitura é dar sentido ao texto Leitura é atribuir sentido Leitura e construir sentidos, prever	Leitor / Texto	Aprende a generalizar; Aprende a fazer inferências, às vezes inadequadas, se não confirmar; Apoia-se no “eu acho...”
<b>c. Ascendente/ Descendente</b>  <b>(teorias interacionistas de base cognitivo-comunicativa)</b>	Ler é descobrir, interpretar sentidos, intenções; Ler é reconstruir inferir adequadamente em busca do implícito	Interação leitor /autor	Aprende a relacionar o tipo de texto e o assunto que este contem; Relaciona esse conhecimento com o seu reconstrói; Aprende a interpretar, criticar, analisar com bases sólidas (pistas concretas no texto, sem generalizações)
<b>d. Letramento</b> <b>(teorias sócio-políticas, base sociológica, antropológica, cognitiva e educacional)</b>	Ler é uma prática social de se desvelar o desconhecido; Ato social de se constituir sujeito	Usos e funções da leitura e da escrita na sociedade	Aprende a se colocar criticamente, visando o social, o coletivo, as lutas de poder e discriminação em relação ao acesso ao “saber”; As relações eu versus o outro.
<b>e. Análise do Discurso</b>  <b>(teoria do discurso, de base histórico-social, cultural e ideológico)</b>	Ler é descobrir que no sentido pode ser outro, que o sentido não é um só; Ler é um processo de interpretar, produzir sentido (s) sócio historicamente situado(s).	Sujeitos e discurso (sentidos(s)), materializados no (s) texto(s)	Aprende que o sentido não é um só e que pode ser outro; Aprende que não é um só e que pode ser outro; Aprende que não se diz o que se quer, pois há uma “ilusão” necessária sobre “ser dono da verdade”; A se colocar criticamente em função de uma posição ideológica.

Fonte: Travaglia (2008).

Os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1984; Ferreira, 1985) vão influenciar, na década de 80, novas práticas de alfabetização que até então eram baseadas nos métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série.

As autoras demonstraram que a escrita alfabética não era um código, que se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização. Propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação, no qual os alunos precisariam entender como esse sistema funciona (ALBUQUERQUE, 2008).

Rego (1988) afirma que interagindo com a escrita contemplando seus usos e funções as crianças se apropriam da escrita alfabética. Além disso, evidencia que a aquisição da leitura, ou seja, da compreensão de mundo e também das palavras são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, considerando que a noção de linguagem se amplia tanto nas suas manifestações orais quanto escritas.

Para essas autoras, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de texto (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que se dão a eles.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita, com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola, foi incorporado, principalmente, a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização, na perspectiva do alfabetizar letrando e, concomitantemente a esta vertente, investigar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos.

A primeira pesquisa foi desenvolvida por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) e envolveu um grupo de nove professores que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade de Recife. A segunda pesquisa foi desenvolvida por Cruz (2008) e teve como objetivo verificar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professores dos três primeiros anos do ensino

Fundamental da Rede Municipal de Recife, a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos, no que se refere ao domínio do sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a capacidade de produzir textos. Essas pesquisas representam atividades de reflexões sobre o (SEA).

Para Leal e Morais (2010), tais experiências defendem que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

É nesse contexto que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) está baseado, no alfabetizar pela perspectiva do letramento, que além de propor essa concepção de alfabetização, definiu os direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino de Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do programa Pró-letramento, que propõem um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três anos do Ensino Fundamental.

Nessa concepção, a leitura e a escrita são vistas como uma prática social que constitui o indivíduo em ser social que aprende a se colocar criticamente no contexto social, no qual ele faz parte.

Para garantir o alfabetizar, na perspectiva do letramento, o Ministério da Educação legitimou, a partir dos documentos oficiais, que a aprendizagem é um direito previsto em lei, que deve ser cumprido em todas as etapas de ensino. Para atender às exigências previstas nas Diretrizes, tornou-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos.

No quadro a seguir, alguns conhecimentos e capacidades estão descritos e podem ser postos como pontos de partida para o estabelecimento de direitos que deverão ser iniciados, aprofundados e consolidados durante os três anos do ciclo e alfabetização. São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica que desencadeiam outros conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

### Quadro 5 – Direitos gerais de Aprendizagem: Língua Portuguesa

<b>DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA</b>
<b>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.</b>
<b>Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.</b>
<b>Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.</b>
<b>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...).</b>
<b>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...).</b>
<b>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).</b>

Fonte: Brasil (2012, p. 30).

Esses descritores expressam três componentes importantes que dão novos significados ao processo de ensino, ou seja, respeita a heterogeneidade existente nos ambientes educacionais, sendo eles:

- **Fatos históricos:** práticas ou eventos ocorridos no passado, que causaram implicações na vida das sociedades, dos grupos de convívio (familiares,

étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos etc.) ou dos sujeitos históricos.

- **Sujeitos históricos:** indivíduos ou grupos de convívio que, ao longo do tempo, promovem e realizam (individual ou coletivamente) as ações sociais produtoras de fatos históricos.
- **Tempo:** maneira como os indivíduos, os grupos de convívio e as sociedades sequenciam e ordenam as experiências diariamente vivenciadas por seus membros, com base nas quais organizam suas memórias e projetam suas ações, tanto de forma individual quanto coletiva.

Nesse contexto, os eixos de ensino da língua contemplam os componentes apresentados, pois toda prática educativa é norteada do planejamento escolar que leva em consideração as especificidades das salas de aulas e, conseqüentemente, dos alunos. Observa-se que todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades, que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais.

Fazer com que a criança em fase de alfabetização vivencie a leitura, a produção de texto escrito, a produção e compreensão de textos orais e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como práticas relevantes e interessantes é um desafio para os professores, o qual pode ser vencido quando “o trabalho didático é organizado, levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia.” (KLEIMAN, 2005, p.34).

É com base nestas ideias que a formação valoriza os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola.

Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um.

## Considerações Finais

As dinâmicas sociais determinam novas situações em que os sujeitos devem se adequar para constituir relações sociais interativas, tendo em vista que quando não se alcança as interações fica-se à margem da sociedade.

Com os processos educativos não é diferente, pois eles também estão intrinsecamente ligados as novas configurações contemporâneas.

A escola e os professores vivem uma crise emaranhada de conflitos como evidenciados no primeiro capítulo. A formação continuada é uma das ferramentas necessárias para reverter o quadro de precarização instaurado no trabalho docente.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se apresenta como uma nova possibilidade de formação, o que representa uma mudança significativa nos padrões de formações.

A perspectiva de alfabetizar letrando parece ser uma concepção recente, mas é algo que vem sendo discutido desde a década de 80, porém as escolas não alcançaram as práticas constituídas pelas teorias interacionistas.

O estudo indica novas conjunturas para os professores alfabetizadores e evidencia como as experiências e vivências atreladas às teorias podem ressignificar as práticas pedagógicas.

A formação do PNAIC não parte de uma mudança estrutural<sup>3</sup>, todavia é uma política nacional que tem como foco um grupo amplo de professores e alunos, o que pode gerar novas relações educacionais.

---

<sup>3</sup> Como por exemplo, a criação da LDB na década de 90, que ocasionou uma ruptura com as leis estabelecidas pelos militares na década de 70.

## Referências

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso**: seu potencial na educação. São Paulo: Caderno de Pesquisa 49, p.51-54, maio 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>> Acessado em: 10 ago. 2013.

ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13, n.38. maio/ago 2008.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In.: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização**: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra e NASCIMENTO, Aricélia. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. **PORTARIA N. 867, DE 4 DE JULHO DE 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (PUC-Campinas); CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes (UNICAMP). Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**: 31ª Reunião Anual, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, (Coleção docência em formação saberes pedagógicas), 2013.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando**: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental. Recife: Ed.Universitária da UFPE, 2008.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. In.: Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto

Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREITAS, L. C. de. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In.: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R. MATTOS, V. M. (org.). **Educação e lutas de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

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

LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LIBÂNEO, C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, T.C.S. de & MIOTO, R.C.T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, 10, 37-45.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? Como alfabetizar letrando?. In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Lúcia L. B. **A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar /Abr, nº 25, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2008.