



1393 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Maria Aparecida Lapa de Aguiar - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

O artigo sintetiza resultados de pesquisa que se desenvolveu entre os anos de 2015-2017, que teve como objetivo, analisar relatórios de Orientadoras de Estudo na intenção de verificar como se configurou a formação do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* nas redes de ensino de um determinado Estado da Federação. O banco de dados se constituiu de amostragem de relatórios referente a um dos polos de formação, com aproximadamente 120 Orientadoras de Estudo. Constatamos, que a formação oferecida provocou impactos nas proposições pedagógicas das alfabetizadoras que, em grande medida, apropriaram-se de conceitos teórico-metodológicos oferecidos pelo programa em sintonia com a concepção de "alfabetização na perspectiva do letramento". Entretanto, constatou-se, também, proposições descontextualizadas, evidenciando contradições entre o defendido e o efetivado. Os desdobramentos da formação, na sua objetivação em sala de aula sofrem influências diversas e, por isso, ressalta-se a importância proporcionada pelo PNAIC que, com seus desafios, contradições e possibilidades, reforça a necessidade da reflexão coletiva, acerca da formação continuada, como um espaço e um tempo que se constitui como um direito inalienável do ser-professora.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES**

RESUMO

O artigo sintetiza resultados de pesquisa que se desenvolveu entre os anos de 2015-2017, que teve como objetivo, analisar relatórios de Orientadoras de Estudo na intenção de verificar como se configurou a formação do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* nas redes de ensino de um determinado Estado da Federação. O banco de dados se constituiu de amostragem de relatórios referente a um dos polos de formação, com aproximadamente 120 Orientadoras de Estudo. Constatamos, que a formação oferecida provocou impactos nas proposições pedagógicas das alfabetizadoras que, em grande medida, apropriaram-se de conceitos teórico-metodológicos oferecidos pelo programa em sintonia com a concepção de "alfabetização na perspectiva do letramento". Entretanto, constatou-se, também, proposições descontextualizadas, evidenciando contradições entre o defendido e o efetivado. Os desdobramentos da formação, na sua objetivação em sala de aula sofrem influências diversas e, por isso, ressalta-se a importância proporcionada pelo PNAIC que, com seus desafios, contradições e possibilidades, reforça a necessidade da reflexão coletiva, acerca da formação continuada, como um espaço e um tempo que se constitui como um direito inalienável do ser-professora.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Alfabetização – Formação de professores.

Introdução e contextualização da pesquisa

Este artigo sintetiza resultados de pesquisa que se desenvolveu durante os anos de 2015 e 2017 em um projeto investigativo elaborado pela autora e que teve a participação e o envolvimento de duas bolsistas de Iniciação Científica e uma mestranda em Educação. Trata-se de pesquisa decorrente de ação de extensão desenvolvida desde o final do ano de 2012 por um núcleo de estudos e pesquisas de uma universidade pública que se responsabilizou pelo programa de formação de professoras alfabetizadorasⁱ do governo federal, intitulado *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC*.

O programa se organizou na universidade com uma equipe composta por coordenação, supervisoras e formadoras que atuou nos polos estabelecidos em determinadas regiões do estado para atender às Orientadoras de Estudo, perfil este, constituído por professoras geralmente ligados às secretarias de educação com experiência na formação e que, respectivamente, atuaram junto às alfabetizadoras em seus municípios específicos.

Esse processo formativo disponibilizou às envolvidas, via Ministério da Educação, materiais teóricos organizados em cadernos de formação, além de acervo de literatura infantil e jogos. Em 2013, a temática teve como foco a Língua Portuguesa, em 2014, a temática prioritária foi Educação Matemática e em 2015, aprofundou-se temas já trabalhados, acrescentou-se outros (gestão, por exemplo) e voltou-se também para outras áreas de conhecimento que já vinham sendo abordadas, mas que receberam uma maior ênfase (Artes, Ciências Naturais e Ciências Humanas). Em 2016, 2017 e 2018 o PNAIC continua seu processo formativo com uma configuração distinta que, de certa forma, reflete também o momento histórico vivido no cenário político brasileiroⁱⁱ.

As Secretarias de Educação dos municípios e a Secretaria Estadual de Educação daquele ente federativo aderiram a esse programa do governo federal e promoveram a formação de cerca de 8000 alfabetizadoras, participantes que recebiam tal formação em seus municípios a partir das Orientadoras de Estudo, que por sua vez, participavam das formações nos polos organizados por região no Estado.

Essas Orientadoras de Estudo produziram relatórios em que discorriam sobre a formação presencial em seus municípios com as professoras alfabetizadoras e os entregavam bimestralmente às formadoras em seus polos de formação. Esses relatórios, para além de descrição sobre a metodologia utilizada na formação, foram compostos por registros reflexivos realizados pelas professoras, imagens, relatos de experiência de sala de aula e, portanto, retratam aspectos fundantes relacionados a tal formação.

A partir desses esclarecimentos sobre o panorama em que se ancorou a pesquisa, explicita-se que tal investigação se centrou na análise de

um recorte de 50 relatórios de Orientadoras de Estudo de um montante de aproximadamente 500, produzidos durante o ano de 2013 em um dos polos de formação.

A pergunta que orientou o processo de pesquisa assim se esboçou: "Quais são os sentidos elaborados e explicitados nos relatórios das Orientadoras de Estudo sobre a formação oferecida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC?"

Portanto, como objetivo geral, buscou-se analisar relatórios de Orientadoras de Estudo na intenção de verificar como se configurou a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nas redes de ensino de nosso Estado. E como objetivos específicos procurou-se aprofundar os conhecimentos sobre as metodologias de alfabetização na perspectiva do letramento; verificar tendências metodológicas para o ensino da escrita presentes nos relatórios das orientadoras de estudo e averiguar conceitos relacionados ao processo de alfabetização presentes/ausentes nos relatórios e discutidos durante a formação.

Reflexões sobre alfabetização

A alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental continua mobilizando a atenção de estudiosos e pesquisadores. E nesses últimos anos foi parte central das políticas oficiais do governo brasileiro que, de certa forma, atendem às demandas dos organismos internacionais já postas desde pelo menos os anos de 1990. Como bem indica Maués (2003, p.98),

As diferentes conferências mundiais de educação realizadas, como as de Jomtien (1990) e de Dacar (2000), além dos documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDEⁱⁱⁱ, apontam para que a prioridade da educação seja a educação básica, compreendida como ensino primário e o secundário, o que representa no mínimo oito anos de escolarização.

Para atender as demandas postas/impostas pelos organismos internacionais, reformas vêm ocorrendo e impactando nas maneiras de se conceber a formação de professores e, de certo modo, trazem à baila discussões em torno de currículo, conteúdos, concepções de ensino e aprendizagem e essas dimensões são também tratadas para o contexto específico da alfabetização. Gontijo (2014, p. 14), em pesquisa que discute a relação das políticas mundiais e movimentos sociais para a alfabetização, ressalta que:

[...] é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social. Ainda segundo Gontijo (2014, p. 15), o relatório da UNESCO (2006) indica que desde os anos de 1950, estudiosos de áreas distintas vêm buscando definir a alfabetização e este debate delineou quatro maneiras de conceber o termo, "como conjunto autônomo de competências"; "alfabetização como aplicada, praticada e situada"; "alfabetização como processo de aprendizagem" e "alfabetização como texto".

A primeira concepção – conjunto autônomo de competências – remete-nos aos métodos sintéticos e analíticos e aos materiais de ensino e escrita na mesma perspectiva. Desta forma,

[...] temos aqueles que acreditam que as unidades da língua (fonemas, letras e sílabas) precisam ser ensinadas e compreendidas para que os aprendizes possam ler unidades de sentido e aqueles que consideram que as unidades com significado (palavras, orações e textos) devem ser o ponto de partida do ensino da alfabetização. (GONTIJO, 2014, p. 15).

Gontijo (2014), enfatiza ainda que o relatório da UNESCO aponta que o foco sobre o significado, nesses últimos anos, tem sido substituído pelo foco na fonética com forte tendência para investigações sobre o funcionamento da memória humana e um apelo aos processos cognitivos.

A segunda concepção – alfabetização como aplicada, praticada e situada – opõe-se à primeira e visa situar a alfabetização a partir de um contexto social e assim é elaborado, portanto, o conceito de "alfabetização funcional", que ao longo do tempo também se complexifica. O conceito de analfabetismo é posto em xeque, pois adultos e crianças podem participar de situações sociais que envolvem leitura e escrita sem necessariamente ter domínio absoluto sobre as convenções e a organização do sistema de escrita.

A terceira concepção – alfabetização como processo de aprendizagem – é entendida "como processo ativo e global de aprendizagem e não como o resultado de uma intervenção específica". (GONTIJO, 2014, p. 17). Para a autora, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky, de base piagetiana, são exemplares dessa perspectiva, estiveram presentes nos anos de 1990 no Brasil, perduram até esse momento e se constituem no fundamento teórico dos documentos oficiais do Ministério da Educação.

A quarta concepção – alfabetização como texto – "situa a alfabetização no contexto de práticas sociopolíticas e de comunicação mais amplas, que constituem, legitimam e reproduzem as estruturas de poder existente na sociedade capitalista". (GONTIJO, 2014, p. 17). Os trabalhos que se apoiam nesse enfoque se centram nos conteúdos veiculados pelos textos indagando se estes são pertinentes ou não para a vida dos estudantes e se ancoram em teorias sociais mais gerais como por exemplo, concepções de base *foucaultiana*.

Gontijo (2014) também indica que as ideias de Paulo Freire foram suscitadas nesse movimento internacional sobre a alfabetização e explicitadas em documentos, simpósios da própria UNESCO, entretanto, na perspectiva da autora, o pensamento de Paulo Freire supera as concepções adotadas em diversos momentos por essas comunidades internacionais e acabou não influenciando de maneira contundente tais campanhas.

Cabe salientar, que dentre as abordagens teóricas que embasaram as concepções de alfabetização, está também a contribuição do arcabouço histórico-cultural que tem como principais autores de referência Vygotsky (1896-1934) e Bakhtin (1895-1975), que estiveram presentes em alguns contextos fundamentando propostas curriculares municipais e estaduais a partir da década de 1980 e que, de certa forma, também impactaram em documentos oficiais de caráter nacional.

Entretanto, arriscamos dizer que dos anos 2000 em diante parece ter havido um certo apagamento da matriz teórica histórico-cultural e seus conceitos passam a ser incorporados de maneira híbrida nos documentos oficiais, numa indiferenciação entre abordagens de bases distintas. (Exemplos são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e os cadernos do PNAIC voltados para linguagem que se utilizam de termos, conceitos e pressupostos histórico-culturais e piagetianos indiscriminadamente).

Reafirmamos que a alfabetização constitui-se em tema recorrente de discussão na história da educação e sofre ao longo do tempo influências de inúmeras variáveis, dentre elas, estão: as perspectivas e as correntes teóricas que embasam a formação e atuação de professores alfabetizadores e que, por sua vez, delineiam sentidos para o que seja ensinar e aprender, pressupondo uma determinada concepção de linguagem e, por consequência, adotando uma perspectiva de alfabetização e um determinado encaminhamento metodológico para sua materialização. E, não menos importante, dentre outras variáveis, também merecem consideração no processo de alfabetização: as

condições socioeconômicas das crianças, as possibilidades de acessos culturais, as condições de trabalho e formação do professor, os materiais didáticos e a própria complexidade do sistema de escrita.

As reflexões sobre a alfabetização vêm geralmente acompanhadas da necessidade de se pensar/repensar a formação de professores e, ao mesmo tempo, provoca discussões sobre a temática do fracasso escolar. Nas palavras de Gontijo (2014, p. 68),

O fracasso escolar é um problema antigo. E antiga também é a tendência daqueles que determinam os rumos da educação, que atribuem à escola e à formação de professores a responsabilidade por esse fracasso. Mesmo apontando que os problemas são mais críticos nas regiões Norte e Nordeste e nas áreas rurais e, portanto, que ocorre predominantemente entre as parcelas mais empobrecidas da população e, conseqüentemente, onde as desigualdades sociais são mais fortes, esse fator não é levado em conta como causa do fracasso escolar. Considerá-lo, implicaria a necessidade de discutir e propor mudanças que atinjam a estrutura social e econômica da sociedade brasileira, o que parece difícil, tendo em vista os compromissos políticos assumidos pelo governo federal. Assim, a responsabilidade recai exclusivamente na escola e, portanto, na incapacidade de os professores (pois são eles que constituem a instituição escolar) atender às necessidades básicas de aprendizagem dos educandos.

Nesse panorama, a formação de professores, portanto, contraditoriamente, apresenta-se como um direito coletivo pelo espaço e tempo de reflexão e, ao mesmo tempo, como a possibilidade de os governos implantarem reformas que visem atender aos ditames dos organismos internacionais. Para Maués (2003, p. 95),

As reformas educacionais, como uma política pública, passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas.

No bojo dessa teia difusa se delineiam ações em forma de programas implementados pelo governo federal e assumidos por universidades e redes de ensino estaduais e municipais a partir do ano de 2005. Inicialmente com o Pró-Letramento e posteriormente com o PNAIC, de 2012 até 2018.

É preciso compreender esses programas no contexto de seu surgimento, como propostas que carregam em si contradições, pois se constituem ao mesmo tempo pela luta dos professores pelo seu direito à formação e guardam marcas das políticas de formação que atendem a demandas de organismos multilaterais que apontam para outros sentidos que muitas vezes divergem dos almejados por professores ao longo da história. Ou seja, não há ações humanas sem intencionalidade, sem propósito e muitas vezes essas intencionalidades confrontam-se nas instâncias ideológicas. Embasamo-nos em Bakhtin (2015, p. 49) para respaldar essa reflexão:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas ideológicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte.

A base teórica do material disponibilizado para a formação do PNAIC apresenta-se híbrida, ancorada em matrizes teóricas distintas que abordam conceitos próprios da perspectiva construtivista, mas também da teoria histórico-cultural, só para mencionar duas importantes vertentes, e assim buscam conciliar pressupostos, concepções que não são necessariamente compatíveis.

Entretanto, a defesa que vai se explicitando no material produzido para a formação é de que o processo de aprendizagem do sistema de escrita e da leitura ocorra na perspectiva do letramento, que pressupõe, portanto, que os encaminhamentos metodológicos se deem no sentido de criar situações em que a escrita e leitura se façam necessárias em seus usos sociais. Apoiamo-nos em Goulart (2015, p. 13-14) para reforçar tal necessidade:

A aprendizagem da escrita está diretamente ligada à tomada de conhecimento de novas realidades, associadas a novas áreas de conhecimento e a novos modos de organizar institucionalmente a sociedade. Ensinar-aprender a ler e a escrever se inscreve no movimento de participação na cultura letrada. Muito mais do que compreender como funciona a modalidade escrita da linguagem verbal, saber ler e escrever socialmente é ter acesso ao mundo da escrita na escola e na vida. E como conceber que a aprendizagem da escrita e o acesso ao mundo da escrita se deem de forma conjugada, de modo pleno, transformando a condição daquele que se alfabetiza? A aprendizagem do princípio alfabético da língua escrita e a aprendizagem dos modos como a escrita se estabelece na sociedade e a organiza não devem ser apartados. Quando aprendemos a ler e a escrever devemos aprender juntamente o que a escrita faz conosco, já que este conhecimento nos inscreve de modo específico no espaço cultural, e também o que podemos fazer com a escrita socialmente, ou seja, que mudanças incorporamos ao nosso modo de vida para participar mais integralmente dos caminhos da sociedade, para compreender, entre outras relações, como se estabelecem as relações de poder.

Alfabetização e letramento, na abordagem do PNAIC, constituem-se como processos considerados indissociáveis, isto é, devem acontecer mutuamente a partir do ensino sistematizado sobre as questões concernentes ao sistema de escrita e aos processos discursivos, por meio de textos que circulam tanto nas vivências cotidianas, quanto em contextos sociais mais amplos que favoreçam um aprendizado significativo da escrita em seus usos. Na perspectiva de Soares (2004, p. 14), em que se baseia boa parte do referencial teórico dos cadernos,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Assim, torna-se premente haver uma distinção entre esses conceitos, como uma maneira didática de os compreender. Muito embora, ambos precisem ser pensados em articulação para que realmente o ensino da escrita e leitura possa ser concebido em sua função social, para que não se recaia na supremacia do ensino do sistema de escrita como autônomo, descontextualizado, fora da discursividade real e muito menos que não estejamos contribuindo para um letramento que crie uma dependência, pois se não dominamos o sistema de escrita, como iremos atuar sobre ele e com ele nas instâncias em que a linguagem escrita se faz necessária em todas as suas potencialidades? Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 294),

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como

palavra *alheia* dos outros, cheias de ecos de outros enunciados; e, por último, como *aminha* palavra, porque uma vez que eu oporo com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual.

A abordagem teórica do PNAIC enfatiza como direito principal de toda criança em processo de escolaridade, o direito de aprender e, para tanto, estabelece como Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização:

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...)
- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012, p. 32).

A formação oferecida pelo PNAIC indica, portanto, que para se chegar a atingir esses direitos é preciso discutir a concepção de linguagem como interação humana, isto é, linguagem concebida como constitutiva das relações sociais que ocorre em contextos específicos, com sujeitos que se posicionam a partir de determinadas condições socio-históricas.

Quanto ao caminho metodológico para esse trabalho com a alfabetização, as tendências presentes nos cadernos do PNAIC apontam para a organização metodológica por meio de projetos e sequências didáticas que levem em conta possibilidades lúdicas e diversidade de gêneros discursivos que circulem socialmente.

Em síntese, o panorama tendencial para a alfabetização (a despeito de certos hibridismos) a partir da formação do PNAIC e em consonância com discussões postas na área de Língua Portuguesa desde pelo menos o final da década de 1980^{iv}, aposta na possibilidade de um trabalho que envolva os eixos fundamentais da Língua Portuguesa: ler/ouvir/falar/escrever, ou seja, as crianças precisam de experiências variadas com gêneros discursivos diversos que possam lhes auxiliar a desenvolver condições necessárias para a compreensão e apropriação do Sistema de Escrita, na intenção de acessar as mais diversas possibilidades de usos sociais de leitura e escrita numa concepção de linguagem como interação humana.

Cabe explicitar, que a formação dos professores no PNAIC, por mais que tenha sido “guiada” por orientações advindas do Ministério da Educação (MEC), não seguiu necessariamente passo a passo cada uma das determinações. As redes de ensino, em seus contextos, nas reflexões provocadas pelas universidades, no confronto com suas trajetórias históricas, com suas peculiaridades, possibilidades e dificuldades fizeram seu próprio caminho, como pudemos constatar nos relatórios apresentados pelas Orientadoras de Estudo que foram a base de dados da pesquisa em questão.

Formação dada, não significa formação apropriada, cada sujeito-professora em seu contexto escolar com os sujeitos-crianças toma decisões, faz escolhas, propõe, contrapõe proposições, relendo, recriando, deturpando, moldando o que aprendeu, o que sentiu, impregnando o seu fazer cotidiano de vozes das mais diversas situações a que foi exposta ao longo de sua trajetória profissional e assim vai constituindo o seu ser-professora. Nas palavras de Gonçalves (2015, p. 55),

Somente cada professor diante do seu grupo pode pensar caminhos metodológicos que atendam às necessidades e às peculiaridades das crianças. Para isso, precisa conhecer bem seu objeto de ensino – a língua portuguesa – e diferentes práticas pedagógicas, a fim de construir seu próprio trabalho de maneira consciente e fundamentada do ponto de vista teórico e metodológico.

Portanto, ao se refletir sobre a alfabetização no seu movimento, precisamos compreendê-la na dinâmica das relações sociais postas em cada momento histórico e nos darmos conta de que as escolhas não são aleatórias, são condicionadas por inúmeras variáveis que as determinam.

Metodologia

A pesquisa foi iniciada com a apresentação do projeto coordenado pela professora/autora para os membros integrante^v. A seguir, procedeu-se o acesso aos relatórios das Orientadoras de Estudo do polo escolhido para a análise^{vi}. A amostragem foi de 50 relatórios referentes ao polo 2 de um montante de pelo menos 500 relatórios, pois faziam parte daquele polo cerca de 120 Orientadoras de Estudo que entregaram cinco relatórios, aproximadamente, às suas formadoras no ano de 2013.

Para a seleção, buscou-se alternar o maior número possível de municípios, na intenção de que a amostragem pudesse se constituir como uma referência do significado dessa formação em lugares de configurações distintas (municípios de grande e pequeno porte, com diferentes históricos de formação continuada e pertencentes à rede estadual e redes municipais de ensino).

Decidiu-se por utilizar a ferramenta *Drive* do *Google* para o registro de todos os encaminhamentos, compartilhando os arquivos entre as integrantes do projeto de pesquisa.

Posteriormente, optamos por iniciar leituras de autores de referência e dos cadernos de formação de Língua Portuguesa na intenção de subsidiar as análises posteriores e conhecer/reconhecer a perspectiva apontada pelos cadernos do PNAIC. Estes últimos eram organizados por 8 unidades com três cadernos cada qual (Ano 1, Ano 2, Ano 3), que buscavam atender às temáticas concernentes ao ciclo de alfabetização.

Durante o processo, fomos organizando um pequeno resumo do que os cadernos de formação traziam: suas temáticas, objetivos, bibliografias, referências. A intenção era podermos, a partir desse material, ir identificando marcas dessa formação nos relatórios analisados.

Assim, diariamente eram registradas no *Drive* as ações do grupo, como por exemplo: levantamento e seleção dos relatórios; mapeamento dos cadernos do PNAIC com suas organizações temáticas; autores que estavam presentes nesses cadernos de formação; fichamentos de leituras

de outros autores lidos etc.

Nesse contexto, nosso olhar foi se focando no sentido da formação do PNAIC para os envolvidos no processo, em suas reflexões sobre concepções de linguagem, procedimentos didáticos, formas de organização do trabalho e da sala de aula, aspectos estes que objetivavam proporcionar a aprendizagem para todas as crianças.

Sentidos elaborados e explicitados nos relatórios das Orientadoras de Estudo sobre a formação oferecida no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

A pesquisa em pauta, como já explicitada, buscou analisar relatórios de Orientadoras de Estudo na intenção de verificar, a partir de uma amostragem (50 relatórios), como se configurou a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nas redes de ensino de nosso Estado. A seguir, procuraremos pontuar, em forma de síntese, o que encontramos nos relatórios:

- Descrição da metodologia utilizada na formação das professoras pelas Orientadoras de Estudo. Tais descrições iam ao encontro dos encaminhamentos propostos nos polos de formação, com o registro, inclusive, de *slides*, livros e vídeos oferecidos e apresentados pelas formadoras nos polos, que demarcava um sentido de replicação do aprendizado conforme a orientação oficial.
- Registros de proposições metodológicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras com as crianças. Em sua maioria, tais proposições iam ao encontro dos encaminhamentos do curso de formação com a tendência de organizar o trabalho pedagógico por meio de sequências e projetos didáticos. Muito embora, encontrássemos também fotocópias de páginas de livros didáticos utilizados de maneira descontextualizada, bem como, o uso de materiais extraídos de apostilas, denotando um descompasso entre o ensinado no curso e o aprendizado efetivamente. É fato que muitos municípios se utilizavam de sistemas de apostilamento que corriam em paralelo à formação do PNAIC.
- Imagens de crianças em sala em rodas de conversa, em pequenos grupos, em espaços fora da sala de aula, indicando que o espaço/tempo da sala também incorporou mudanças e ganhou movimento com as metodologias desenvolvidas a partir da formação do PNAIC.
- Registros e imagens de encaminhamentos metodológicos que apresentavam livros de literatura e jogos, demonstrando que as professoras utilizavam materiais disponibilizados pelo programa, que distribuiu uma vasta e rica quantidade de livros e jogos de Língua Portuguesa e Matemática para cada professora que participou da formação. Cabe lembrar que em 2013 a ênfase da formação recaiu sobre o ensino da Língua Portuguesa e em 2014 sobre a Matemática.
- Algumas contradições também eram visíveis nessas imagens que revelavam resquícios dos processos cartilhados (uso do quadro silábico por si só, uso de materiais decorrentes de livros didáticos que se baseiam em métodos sintéticos).
- Os registros das professoras também revelaram reflexões importantes sobre o sentido da formação para elas e como incorporaram as concepções veiculadas. Evidenciou-se no material analisado a defesa de que a alfabetização ocorra numa perspectiva de letramento, que favoreça possibilidade de interações entre as crianças e a vida real que é permeada por inúmeras formas de linguagem.
- Em vários relatórios encontramos manifestações favoráveis aos processos de socialização de experiência (que compunha a metodologia da formação do PNAIC), como uma possibilidade de reflexão sobre a prática. Arriscamos dizer que esses momentos se aproximavam de uma concepção de práxis (VÁZQUEZ, 1977). Embasadas teoricamente, iam e vinham, da prática para a teoria, da teoria para a prática.

Enfim, a formação do PNAIC provocou, impactou, deixou marcas, pelos desafios, contradições e possibilidades surgidas no contexto da nação, do estado, do município, de cada escola, de cada professora, de cada criança que pôde fazer parte dessa história.

Considerações Finais

A formação de professoras alfabetizadoras requer uma análise multifacetada, pois ao tratar dessa formação específica, sabemos que estamos lidando com inúmeros fatores que a constitui: formação inicial, formações oferecidas pelas redes de ensino; políticas educacionais; história de vida desses sujeitos professoras (cultura em que se inserem; possibilidades socioeconômicas, formações em vários âmbitos e não só nos meios acadêmicos etc.).

Ainda na linha desse raciocínio, a professora, a partir desses diversos fatores, organiza sua ação com base em determinadas concepções de alfabetização e faz suas escolhas metodológicas e avaliativas dentro das perspectivas que a norteiam, delineando um currículo para o ciclo alfabetizador de forma a favorecer (ou não) aos estudantes o direito inalienável de aprender.

Essa pesquisa, por meio dos relatórios analisados, apresentou uma aproximação do que foi a formação continuada do PNAIC para professoras alfabetizadoras no âmbito do Estado em questão a partir de um pequeno recorte. Constatamos que a formação oferecida provocou impactos nas proposições pedagógicas das alfabetizadoras que, em grande medida, apropriaram-se dos conceitos teóricos e metodológicos oferecidos e, de certo modo, passaram a problematizar o ensino da língua escrita.

A abordagem apontada na formação defende que a alfabetização ocorra em uma perspectiva de letramento, assim, a orientação metodológica indica a criação de situações em que a escrita e leitura se façam necessárias em seus usos sociais. Entretanto, nem sempre as situações com as quais nos deparamos nos relatórios fundamentaram-se nessa premissa.

Constatamos nos registros algumas proposições descontextualizadas à moda das antigas cartilhas de alfabetização, mostrando contradições entre o defendido e o efetivado e as dificuldades de se superar concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita já há muito criticadas no movimento da história da alfabetização na escola.

Muito embora, constatamos também, muito fortemente, que os relatórios apresentaram trabalhos desenvolvidos por professores alfabetizadores que evidenciaram a metodologia adotada pela formação de se utilizar sequências e projetos didáticos no encaminhamento dos trabalhos pedagógicos, estabelecendo possibilidades de uso de diversos gêneros discursivos em contexto de letramento.

Conclui-se que a formação de professores não se faz de forma linear e nem absoluta. Não temos um controle total sobre os desdobramentos de uma formação no âmbito teórico e na sua objetivação na sala de aula, por isso, cada caminho se constitui de maneira peculiar, cada rede, em convergência ou divergência com a formação recebida, traça o seu percurso formativo.

Portanto, como decorrência do aprendizado gerado por essa pesquisa ressalta-se a importância proporcionada pelo PNAIC que reforça a necessidade da formação continuada como um espaço e tempo de reflexão e que se constitui como um direito inalienável do ser-professora.

Assim, em linhas gerais, vai se esboçando a formação das alfabetizadoras. Essas professoras, que em suas escolhas, em suas criações, reinvenções, releituras, trilham caminhos no embate com políticas que nem sempre se coadunam com as lutas por uma educação de qualidade para os filhos das classes populares. Mesmo assim, a intenção de alfabetizar todas as crianças, apesar do cenário socioeconômico posto, ainda se constitui em nosso grande desafio e em a nossa utopia.

Referências

BAKHITIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

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.

GERALDI João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

_____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetizar: por onde começar? In: GOULART, C. M. A.; SOUZA, M. (orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papirus, 2015. p. 45-56.

GONTIJO, C. M.M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, C. M. A. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. In: **Pensares em revista**. São Gonçalo/RJ, n. 6, pp. 9-22, jan./Jun. 2015.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: 20 de abr. 2014

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

-
- i. Optou-se por utilizar somente o feminino de professor, supervisor, formador, visto que, a maioria que compõe o quadro profissional atuante nos anos iniciais são mulheres.
 - ii. *Impeachment* da Presidente Dilma Roussef (agosto de 2016) que implicou na alteração da configuração do PNAIC e que resultou em outros desdobramentos políticos e teórico-metodológicos. Não entraremos nesse mérito porque não é o foco dessa pesquisa.
 - iii. Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e a OCDE: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (nota acrescentada à citação pela autora desse artigo).
 - iv. Só para citar alguns autores de referência: Smolka (1989) e Geraldi (1996, 1997 e 2003).
 - v. A princípio, uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e uma mestranda. Posteriormente, a primeira bolsista PIBIC concluiu o curso de Pedagogia e, por isso, outra bolsista passou a participar do projeto.
 - vi. A coordenação do PNAIC na universidade numerou os polos e este escolhido para a análise foi denominado polo 2.