

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**(RE)ENSINANDO A ALFABETIZAR:  
um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)**

**BÁRBARA PEREIRA LEME BARLETTA**

**SÃO PAULO**

**2016**

**BÁRBARA PEREIRA LEME BARLETTA**

**(RE)ENSINANDO A ALFABETIZAR:**

**um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)**

**VERSÃO REVISADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. VIVIAN BATISTA  
DA SILVA

**SÃO PAULO**

**2016**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.34  
B257r Barletta, Bárbara Pereira Leme  
(Re)Ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012) / Bárbara Pereira Leme Barletta; orientação Vivian Batista da Silva. São Paulo: s. n., 2016.  
109 p.; ils.; graf.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) –

- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Livros didáticos 2. Leitura 3. Formação continuada do professor  
4. Ensino fundamental 5. Alfabetização I. Silva, Vivian Batista da, orient.

---

À Deus, aos meus pais Benedito João Barletta e Débora Cristina Pereira Leme Barletta, aos meus irmãos Giovanna e João Pedro, à minha tia Sylvia, à minha avó materna Maria do Carmo, aos meu queridos amigos e a todas as pessoas que me apoiaram e me ajudaram nessa longa jornada.

## AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro.

Agradeço imensamente à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vivian Batista da Silva por me receber tão bem na Pós Graduação, pela atenção, pelo apoio e por acreditar no meu potencial enquanto pesquisadora, além de respeitar minhas experiências profissionais. Também não poderia deixar de mencionar a amizade que construímos, os ótimos encontros, sempre dotados de bom humor, compreensão, observações pontuais e incentivos. Obrigada por me orientar e iluminar meus caminhos.

Às Professoras Doutoras Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, pelas contribuições e orientação no exame de qualificação, compartilhando suas ideias, sugestões e conhecimento.

Aos funcionários da Pós Graduação, que sempre me trataram com muita educação, paciência, esclarecendo todas minhas dúvidas advindas do processo do mestrado.

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Extrema, que possibilitou que eu fosse uma das coordenadoras do município do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), na qual a experiência conduziu-me a questões do presente estudo, além da vivência e o acesso ao material do Pacto.

Aos meus pais, pelo caráter, amor e dedicação, que nunca duvidaram do meu potencial pessoal e profissional, proporcionando a liberdade de escolha em cada decisão da minha vida.

Aos meus irmãos, Giovanna e João Pedro, por me fazerem rir das coisas banais do dia-a-dia.

À minha tia Sylvia Maria, que desde a minha infância, contribuiu imensamente para o meu sucesso profissional e pessoal.

Às minhas avós, Maria do Carmo e Catharina Miranda (in memoriam), por terem sido mulheres fortes e batalhadoras que, mesmo diante das adversidades impostas pela vida, aproveitaram cada momento como se fosse único, servindo-me de exemplo a seguir.

Ao meu companheiro na jornada do mestrado Eduardo Pieroli Júnior, pelos trabalhos realizados, troca de experiências e conselhos nos momentos mais difíceis.

Aos meus melhores amigos Juliana Yamashita Barletta e Vinícius Galante de Souza, esse último em especial, por me receber tão bem e carinhosamente por diversas vezes em sua residência no município de São Paulo, pelos passeios na cidade em prol da cultura e debates sérios e calorosos sobre educação pública brasileira.

E, por fim, as amigadas que construí no curso de Pedagogia na USP que perduram até os dias de hoje. Agradeço, então, as minhas queridas amigas pelos excelentes momentos compartilhados: Bianca, Isabella, Lisandra e Maria Alice.

I must keep to my own style and go on in my own way. And though I may never succeed again in that, I am convinced that I should totally fail in any other.

Jane Austin

## RESUMO

BARLETTA, B. P. L. **(RE)ENSINANDO A ALFABETIZAR**: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012). 2016. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O estudo aqui apresentado toma como objeto os **livros do PNAIC**, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que foram escritos para orientar o trabalho pedagógico de professores já atuantes na rede pública de ensino, junto aos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil. Esses livros compõem uma coleção que reúne 36 textos divididos em 8 grandes temas relacionados à Língua Portuguesa. Trata-se de investigar como esse material ordena docentes em serviço e que, portanto, já são alfabetizadores, quanto a um modo específico de ensinar a ler e escrever. Quando o título da investigação assinala o (re)ensinando a alfabetizar, quer enfatizar justamente essa dimensão de formação continuada que norteia a produção e circulação dos livros do PNAIC. Baseada nas ideias de Roger Chartier acerca dos livros e da leitura, a dissertação examina o processo de produção dos livros em pauta, ou seja, seus objetivos, sua organização e materialização, seu conteúdo, bem como suas condições de escrita e publicação. Esses livros propõem uma forma de (re)invenção da alfabetização aos docentes atuantes do Ciclo de Alfabetização em todo o país, denotando uma aparente defasagem do alunado e uma formação inicial deficitária dos professores, por isso, o destaque na formação em serviço. Assim, os livros do PNAIC operam uma espécie de “ordem” de seus produtores para os professores. Os entendimentos e proposições da coleção não podem ser confundidos com palavras que são simplesmente reproduzidas ou aceitas. Os livros do PNAIC participam de um processo de leitura, sujeito a diferentes adesões, interpretações ou até mesmo a negações por parte de seus leitores. Entender o que esses impressos trazem é compreender, portanto, parte de um processo que compõe a história da alfabetização no Brasil.

**Palavras-chave:** livros do PNAIC, leituras escolares, formação de professores em serviço, alfabetização

## ABSTRACT

BARLETTA, B. P. L. **(RE) TEACHING literacy**: a study on the pedagogical orientation of books PNAIC (2012). 2016. Tese (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The present study has as object the PNAIC books, the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, which were written to guide the educational work already active teachers in public schools, with the Years Basic Education initials in Brazil. These books make up a collection that brings together 36 texts divided into eight major themes related to Portuguese. It is investigating how the material ordered teachers in service and therefore are already literacy, as a specific way of teaching reading and writing. When the title of the research points to the (re) teaching literacy, whether rightly emphasize this dimension of continuing education that guides the production and circulation of PNAIC books. Based on Roger Chartier ideas about books and reading, the dissertation tried to understand this collection and delimit the Literacy ways it proposes to Brazilian schools. These books propose a way to (re) invention of literacy to active teachers of Literacy cycle across the country, indicating an apparent lag of the students and initial training deficit of teachers, so the emphasis on in-service training. Thus, PNAIC books operate a kind of "order" of their producers for teachers. Understandings and proposals of the collection can't be confused with words that are simply reproduced or accepted. The books of PNAIC participate in a process of reading, subject to different accessions, interpretations or even denials by its readers. Understanding what these printed bring understand is therefore part of a process that makes up the history of literacy in Brazil.

Keywords: PNAIC books, school readings, teacher in-service training, literacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Triângulo (Professor Formador, Orientador de Estudos, Professor Alfabetizador).....	35
---	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Porcentagem de envolvidos na produção do material do PNAIC que possuem currículo na Plataforma Lattes.....	61
---	----

<b>Gráfico 2</b> – Função dos envolvidos na produção e colaboração do Material do PNAIC em Língua Portuguesa.....	62
---	----

<b>Gráfico 3</b> – Porcentagem de envolvidos na produção do material do PNAIC que possuem inserção em Universidades.....	62
--	----

<b>Gráfico 3.1</b> – Cargos/funções dos envolvidos na produção do material do PNAIC em Língua Portuguesa.....	63
---	----

<b>Gráfico 3.2</b> – Porcentagem das Universidades dos agentes envolvidos na produção do material do PNAIC em Língua Portuguesa.....	64
--	----

<b>Gráfico 4</b> – Porcentagem das Áreas do Saber/ Áreas de Atuação.....	65
--	----

<b>Gráfico 5</b> – Porcentagem dos envolvidos na produção do Material do PNAIC que possuem currículo na Plataforma Lattes com inserção em Instituições.....	68
---	----

<b>Gráfico 6</b> – Porcentagem dos envolvidos na produção do Material do PNAIC que possuem inserção em Escolas.....	69
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.....	86
---	----

<b>Quadro 2</b> – Hipóteses infantis segundo a Psicogênese da Escrita.....	87
--	----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Funções do livro didático.....	15
<b>Tabela 2</b> – Coleção dos livros do PNAIC.....	35
<b>Tabela 3</b> – Divisão dos Livros de Orientação Pedagógica do PNAIC.....	54

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANA</b> – Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>ANEB</b> – Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>CAED</b> – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
<b>CEAD-UFOP</b> – Centro de Educação Aberta e a Distância – Universidade Federal de Ouro Preto
<b>CEEL</b> – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
<b>FNDE</b> – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IDEB</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b> – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b> – Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b> – Ministério da Educação
<b>PCN</b> – Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PAIC</b> - Programa de Alfabetização na Idade Certa
<b>PISA</b> – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
<b>PNAIC</b> – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNLD</b> – Plano Nacional do Livro Didático
<b>PROFA</b> – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>SAEB</b> – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SEA</b> – Sistema de Escrita Alfabética

**SEDUC – CE – Secretaria de Educação do Estado do Ceará**

**UFPE – Universidade Federal de Pernambuco**

## **LISTA DE FOTOS**

<b>Foto 1</b> – Coleção dos livros do PNAIC.....	21
<b>Foto 2</b> – Capas dos livros da Unidade 01.....	21
<b>Foto 3</b> – Capas dos livros da Unidade 8.....	21
<b>Foto 4</b> – Cadernos em exposição.....	21
<b>Foto 5</b> – Cadernos em exposição.....	21
<b>Foto 6</b> - Capa do caderno de apresentação do PNAIC/MEC 2012.....	40
<b>Foto 7</b> - Sumário do Caderno de Apresentação do PNAIC/MEC 2012.....	40

## Sumário

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - OS LIVROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES (PNAIC-2012): UMA COLEÇÃO FEITA PARA ORIENTAR AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO .....	21
1.1. Em busca de uma definição .....	23
1.2. Para garantir o ler e o escrever: notas sobre a concepção e implantação do PNAIC .....	29
1.2.1. Livro de Apresentação do PNAIC .....	39
1.2.2. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões .....	46
1.3. Organização e materialização dos livros de orientação pedagógica do PNAIC..	52
CAPÍTULO 2 .....	60
OS LIVROS DO PNAIC: ASPECTOS DE SUA PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO..	60
CAPÍTULO 3 .....	72
OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS LIVROS DO PNAIC.....	72
3.1. O que é Alfabetização nos livros do PNAIC? .....	81
3.1.1. Sistema de Escrita Alfabética (PNAIC).....	82
3.1.2. Os livros do PNAIC frente as antigas formas de se alfabetizar e a Teoria da Psicogênese da Escrita .....	84
3.2. De como (re)pensar as práticas de alfabetização nos livros do PNAIC .....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	98
Anexos.....	103

**(RE)ENSINANDO A ALFABETIZAR:**

**um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)**

## APRESENTAÇÃO

. O estudo aqui apresentado toma como objeto os **livros do PNAIC**<sup>1</sup>, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para orientar o trabalho pedagógico de professores já atuantes na rede pública de ensino, junto aos Anos Iniciais da Educação Básica no Brasil. Esses livros compõem uma coleção que reúne 36 textos divididos em 8 grandes temas relacionados à Língua Portuguesa. Trata-se de investigar como esse material ordena docentes em serviço e que, portanto, já são alfabetizadores, quanto a um modo específico de ensinar a ler e escrever. Quando o título da investigação assinala o (re)ensinando a alfabetizar, quer enfatizar justamente essa dimensão de formação continuada que norteia a produção e circulação dos livros do PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – âmbito no qual são produzidos os textos em pauta – é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades, para firmar o compromisso de alfabetizar crianças com até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização. Este é o período escolar que vai do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e reúne os alunos a partir de seus 6 anos de idade. Vale lembrar que, desde a LDB nº 9394/1996 e com a complementação da legislação, a lei 11.274/2006, o Ensino Fundamental passou a contar com mais um ano de duração, indo de 8 para 9 anos. Medidas como essa visam a garantir a escolarização a todas as crianças brasileiras, atentando não apenas para o número de vagas ofertado como também para a qualidade do ensino, visto que Oliveira e Araújo (2005) já elucubraram sobre esse tema no texto *“Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação”*, garantindo-se que todas aprendam a ler e escrever. É na perspectiva desses esforços que o Pacto deve ser entendido.

---

<sup>1</sup> Os livros do PNAIC também são denominados pelo próprio Pacto de cadernos. A natureza e usos desse material serão discutidos na presente tese no capítulo 1. Por enquanto, opta-se por usar apenas o termo “livros do PNAIC” para evitar uma possível confusão entre esse material de formação continuada dos professores e os cadernos usados para alfabetizar os alunos.

Os **livros de orientação pedagógica do PNAIC**– ou simplesmente os livros do PNAIC –, como aqui chamamos os materiais escritos para (re)ensinar os professores a alfabetizar seus alunos, permitem identificar os modos como esse Pacto propõe ações de alfabetização a professores já atuantes. Quais concepções e métodos são postos nesses livros? Quais caminhos eles sugerem para ensinar a ler e escrever? Tomar esses livros como objeto e fonte de estudo significa reconhecê-los enquanto importante espaço de formação docente, que ordenam e trazem em si indícios de como algumas práticas são concebidas. É nesse sentido que a pesquisa fundamenta-se nas ideias de Roger Chartier, um dos mais reconhecidos historiadores da leitura, quando ele assinala que todo livro tem uma “ordem”. Em suas palavras:

O livro sempre visou instaurar uma ordem: fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação. [...] A ordem dos livros também tem outro sentido. Manuscritos ou impressos, os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos que podem ser investidos e as apropriações as quais são suscetíveis (Chartier, 1994, p.8).

Muitas questões podem ser postas aos livros, inclusive os de orientação pedagógica do PNAIC. Não se poderia, por exemplo, deixar de reconhecer os possíveis usos desse material. “As obras [...] não têm sentido estático, universal, fixo. Elas são investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção” (Chartier, 1994, p.9). Num esforço como esse: “O essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos” (Chartier, 1994, p.16). Ao atentar para os livros de orientação pedagógica do PNAIC, a presente pesquisa quer colaborar para a compreensão desse “espaço de leitura”, como denomina Roger Chartier (1998), examinando mais especificamente a “ordem” posta pelos textos, em seus processos de produção e na apresentação de seus conteúdos e formas materiais.

O PNAIC é uma proposta de nível federal, conforme já se salientou anteriormente. Por que este caráter tão amplo e de tamanha urgência em alfabetizar crianças até os 8 anos de idade? Que aspectos estão envolvidos neste Pacto? Com que intuito? Uma iniciativa como essa atesta a importância da alfabetização/letramento no campo educacional brasileiro. É notável que a publicação de livros, bem como a realização de congressos, dissertações e teses nessa área têm aumentado consideravelmente nos últimos anos. O mesmo se pode afirmar quando se considera o tema da formação continuada de professores alfabetizadores. Na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no período de 2003 a 2013, foram publicadas 19 teses relacionadas ao tema Alfabetização e Letramento e 24 acerca de formação continuada de professores alfabetizadores. Autores como Madga Soares (2003, 2004), Emilia Ferreiro (2001, 2012), Sonia Kramer (1983, 1985), Silvia M. Gasparin Colello (2003) e Claudemir Belitane (2002, 2005) abordam o tema alfabetização e letramento em seus livros, assim como formação continuada de professores alfabetizadores. Programas como o PROFA<sup>2</sup> (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) de 2011 e Pró Letramento<sup>3</sup> (Programa de Formação Continuada de Professores de Anos / Séries Iniciais do Ensino Fundamental) (2005)

---

<sup>2</sup> O PROFA havia nascido no fim de outubro de 1999, e a ideia original, segundo documentação oficial, era produzir programas em vídeo a serem transmitidos pela TV Escola, acompanhados de um guia de orientações sobre como trabalhar os conteúdos veiculados (Brasil, 2002). Esse planejamento foi alterado e ampliado ao longo do ano 2000, culminando na decisão de produzir material escrito de suporte para cada unidade planejada anteriormente. Segundo a “Biografia do Programa”, incorporada na coletânea de textos do módulo 3 do Programa Letra e Vida, com o Profa, nasceu “oficialmente um projeto de formação de alfabetizadores de caráter nacional, com a tarefa de acelerar a revolução conceitual anunciada há cerca de vinte anos na alfabetização (São Paulo, 2005b). O Profa começou a ser implementado em janeiro de 2001, nas secretarias de educação e universidades que atendiam às condições necessárias ao seu desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, se produzia o material que seria usado nos módulos 2 e 3. No âmbito federal, o programa durou até 2002, quando foi descontinuado. Ao ser incorporado pela SEE/SP, o programa passou a se chamar Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida. Segundo a supervisora, a mudança se limitou ao nome, mantendo-se as características originais (Bauer, 2011, p. 59-60).

<sup>3</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O Pró-Letramento funcionará na modalidade semipresencial. Para isso, utilizará material impresso e em vídeo e contará com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses (MEC, 2016).

atentam para o aspecto da defasagem na formação continuada dos professores alfabetizadores, assim como o baixo rendimento dos alunos nas séries iniciais.

A pesquisa aqui apresentada insere-se no conjunto de estudos sobre alfabetização produzidos ultimamente e, conforme já se assinalou, toma como fonte e objeto de estudos o material de formação continuada do PNAIC. Vale lembrar que essa é uma coleção com 36 livros no total: 1 para Formação de Professores, 1 de Apresentação, 1 de Avaliação, 24 de Material de Formação (8 para cada ano dos 3 que englobam o Ciclo de Alfabetização), 8 de Educação do Campo e 1 de Educação Especial. A presente pesquisa atentará de forma mais detalhada para os 24 livros de Material de Formação, que, como já foi dito, foram divididos em 8 unidades, cujos temas centrais são: 1) currículo, 2) planejamento e rotina da alfabetização, 3) sistema de escrita alfabética, 4) a sala de aula como ambiente alfabetizador, 5) diferentes gêneros textuais, 6) projetos didáticos e sequências didáticas, 7) heterogeneidade em sala de aula e 8) progressão escolar e avaliação. Esses 24 livros de orientação pedagógica do PNAIC são ordenados seguindo a mesma estrutura, exposta já nos seus sumários. Trazem primeiramente uma parte chamada **Iniciando a Conversa**, que apresenta o objetivo de cada livro. Em seguida trazem o **Aprofundando o Tema**, contemplando todo o suporte teórico do curso. O próximo texto apresentado nos livros é o **Compartilhando**, abarcando ideias práticas e relatos de experiências de professores alfabetizadores. Por fim, o leitor conta com o **Aprendendo Mais**, com dicas e sugestões de atividades e leituras para professores e orientadores de estudos<sup>4</sup>. Escritos nessa ordem, os livros em pauta estão organizados para evidenciar aos professores alfabetizadores os fundamentos de seu trabalho, relatar experiências que podem ser inspiradoras e, num sentido mais

---

<sup>4</sup> Os orientadores de estudo acompanham os professores durante a formação em seu próprio município. Cada turma acompanhada pelo orientador poderá ter no mínimo dez professores e no máximo trinta e quatro professores, exceto nos casos dos municípios que possuem menos de dez professores alfabetizadores, para os quais será assegurado um orientador da própria rede ou da rede estadual. O orientador de estudos que atender professores de etapas de escolaridade diferentes poderá organizá-los em turmas distintas. Por exemplo, pode atender 15 professores do ano 1 em uma turma e 10 professores do ano 2 em outra turma (BRASIL, 2012, p.38).

prático, descrever atividades que podem ser aplicadas junto aos alunos do Ciclo de Alfabetização.

Destarte, os capítulos da pesquisa serão divididos a fim de contemplar os objetivos apontados. O primeiro capítulo terá como foco a natureza dos livros do PNAIC, intitulado como: **Os livros de formação continuada dos professores (PNAIC-2012): uma coleção feita para orientar as práticas de alfabetização**. Já o segundo capítulo da dissertação contempla a problemática envolvendo **Os livros do PNAIC: aspectos de sua produção e organização** e, por fim, considerando a preocupação em entender como esses livros orientam os professores alfabetizadores em suas práticas de ensino junto aos alunos, o último capítulo atenta para **Os caminhos da Alfabetização nos livros do PNAIC** propostos no material. Os anexos trazem documentos norteadores do currículo proposto pelo PNAIC em Língua Portuguesa, avaliação de acompanhamento para os alunos do Ciclo de Alfabetização e perfil geral da turma enquanto rendimento pedagógico.

A escolha do objeto e fonte da pesquisa, bem como as questões assim postas, estão diretamente ligadas à minha trajetória de formação e trabalho. Desde a graduação em Pedagogia, tenho interesse em temas voltamos a dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita manifestadas por educandos na alfabetização. Realizei dois anos de Iniciação Científica, quando o cerne do projeto eram as avaliações das Salas de Apoio Pedagógico (SAP's) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ao terminar a graduação, em 2007, pela Universidade de São Paulo (USP), fui aprovada no concurso público municipal da Prefeitura de Extrema, localizado ao Sul de Minas Gerais, em 2008, no cargo de Orientação Pedagógica. O Orientador Pedagógico possui como principal função a mediação estratégica entre as diversas instâncias educacionais, contudo, o foco principal é o trabalho junto ao corpo docente. Com as inúmeras dúvidas

advindas do cotidiano, procurei o curso de Pós Graduação “Lato Sensu” em Psicopedagogia, com o intuito de compreender de forma mais clara as dificuldades e transtornos de aprendizagem manifestadas por alguns alunos no âmbito escolar, principalmente aquelas atreladas à leitura e escrita.

Como Orientadora Pedagógica, fui convidada pela Supervisora Municipal de Ensino de Extrema em 2012 para ser uma das orientadoras de estudos do PNAIC no município. No Ano de 2013 possuía três funções paralelas, porém concomitantes: Orientadora Pedagógica, Orientadora de Estudos do PNAIC e Mestranda, ou seja, já havia sido admitida no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de São Paulo. Essas questões do exercício do magistério enquanto Orientadora Pedagógica e de Estudos do PNAIC conduziram-me a pensar sobre os efeitos do Pacto, numa tentativa de compreendê-los. Evidentemente, essas experiências profissionais permitiram o acesso a fontes valiosas para o problema aqui proposto: o próprio material e registros de cursos, de experiências das alfabetizadoras em sala de aula com seus alunos e falas dessas professoras sobre questões abordadas nos livros de estudos do PNAIC. Essas fontes compõem um *corpus* privilegiado para o problema que motivou a presente pesquisa.

Ingressei na pós graduação em nível de mestrado em 2013. Cursei quatro disciplinas vinculadas ao Departamento de Metodologia, distribuídas em 3 (três) semestres, sendo elas: Vigotsky, Wallon e Lacan – O Processo de Constituição do Sujeito; História do Currículo e das Disciplinas Escolares e Concepções de Educação; Escrita, Subjetividade e Ensino e Espaço e Tempos da Escola Moderna: a Educação Comparada, Perspectivas e Políticas. Visto o acúmulo de funções do trabalho e do mestrado, optei pelo afastamento do trabalho, de prazo máximo de 2 anos, em Abril do Ano de 2014, para dedicar-me exclusivamente aos estudos, com o subsídio da bolsa da

CNPq. Desde então, tenho pesquisado com mais afinco sobre os livros de orientação do PNAIC em Língua Portuguesa. Enquanto na função de Orientadora Pedagógica do Município de Extrema, Orientadora de Estudos do PNAIC e pesquisadora, no dia 30 de Agosto de 2013 fui uma das palestrantes convidadas no “1º Seminário de Educação Infantil – Processo de Ensino-Aprendizagem”. O tema desenvolvido e discorrido na palestra foi acerca da Importância do Material Didático na Educação Infantil. Fui escolhida para abordar este assunto visto os esforços e estudos realizados na área de material didático na alfabetização. A Educação Infantil, principalmente na Pré Escola, caracteriza-se pelo início da Alfabetização, como, por exemplo, a apresentação do alfabeto. No entanto, o processo de Letramento ocorre em todos os ambientes dos quais a criança circula. Sendo assim, foram dadas algumas sugestões de materiais didáticos adaptados para este nível escolar em questão, ou seja, a Educação Infantil. Como já foi mencionado, no Ano de 2013 fui Orientadora de Estudos do PNAIC no município de Extrema, Minas Gerais, onde ocorreram 10 (dez) encontros presenciais junto as cursistas. Entre os dias 27, 28 e 29 de março de 2014 foi realizado o encontro de “Encerramento do PNAIC/CEAD-UFOP” no município de Ouro Preto (MG). Na presença apenas das Coordenadoras e Orientadoras de Estudos, ao longo desses 3 dias foram realizadas atividades que englobaram apresentações culturais, oficinas e palestras, além de apresentações dos trabalhos desenvolvidos nos municípios do Sul de Minas Gerais, sob Coordenação da Universidade Federal de Ouro Preto. Assim, foram apresentados nesse encerramento, em formato de **comunicação oral**, os trabalhos realizados na EMETI “Celso Luís Ferreira Pó” sob o título do Projeto “Conta-me um Conto?”, composto por painéis e livros confeccionados junto com os alunos do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º Ano), resultado do trabalho da formação continuada do PNAIC do qual ministrei. O conjunto desses esforços, leituras e trabalhos conduziram-me à

pesquisa que aqui se apresenta, realizando um estudo sobre os livros do PNAIC destinados a orientar ou, como se poderia dizer também, (re)ensinar os professores alfabetizadores a ensinarem leitura e escrita para os alunos do Ciclo de Alfabetização.

## INTRODUÇÃO

Os conceitos de Roger Chartier (1994) são fundamentais para melhor compreensão dos aspectos que perpassam a leitura e a história dos livros. Tais concepções são centrais para a presente pesquisa, na medida em que nossa fonte e objeto, ou seja, os livros de orientação pedagógica do PNAIC, são um dentre outros materiais usados atualmente na formação de professores alfabetizadores já atuantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vivendo os desafios do cotidiano escolar, eles muitas vezes esperam nos livros de orientação pedagógica os ditos “novos” conhecimentos em prol do ensino/aprendizagem. Para indicar alternativas ou corrigir possíveis defasagens na formação inicial dos professores, quem produz os livros do PNAIC operam uma espécie de (re)ensinar a alfabetizar.

Eles operam, em outras palavras, uma ordem para o trabalho de alfabetização. Essa ideia de “ordem dos livros” é entendida aqui no sentido sugerido por Chartier (1994), que traz indagações referentes ao período entre o fim da Idade Média e o século XVIII, questionando a forma pela qual os homens tornaram possível o ordenamento do mundo escrito, tais como: alistar os títulos, classificar as obras e estabelecer os textos. É fato que, esses séculos em questão, foram decisivos para a substituição progressiva dos livros manuscritos por aqueles constituídos por caracteres móveis e impressos. A invenção do autor, o sonho de uma biblioteca universal e uma nova definição de livro, pautada na união inseparável entre um objeto, um autor e um texto; compõem algumas invenções que, desde Gutenberg, transformaram as relações com o texto.

Ainda de acordo com Chartier (1994), tais relações são caracterizadas por um movimento controverso. Por um lado, os leitores são expostos a um conjunto de regras estabelecidas por todos aqueles envolvidos na produção do livro. Em contrapartida, a

leitura, por si só, é rebelde: “Os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos” (1994, p.13). É certo que há uma dualidade entre a imposição e a apropriação da leitura. Por um lado, está a imposição das ideias dos autores e de todos os envolvidos na produção dos livros. Em contrapartida, esses textos somente ganham materialidade quando são apropriados pelos leitores, visto que essa assimilação ocorre de variadas formas, na medida em que as múltiplas faces da leitura emergem na identidade do próprio leitor e sua arte de ler. Chartier destaca em sua obra o termo cultura, que de acordo com o autor, é definida como: “(...) a maneira através da qual uma comunidade - não importa em que escala - vive e pensa a sua relação com o mundo, com os outros e com ela mesma” (1994, p.9). Portanto, como já assinalamos na apresentação dessa dissertação, as obras não possuem sentidos estáticos, fixos e universais. Elas são acometidas de significações móveis e flexíveis e se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Assim, a recepção também inventa, desarticula e altera, visto que as competências e as expectativas dos públicos que delas se apropriam são distintas. Chartier (1994) alega a leitura como uma prática oriunda em gestos, espaços e hábitos, sendo que uma história das maneiras de ler deve identificar os arranjos específicos distintos entre as comunidades de leitores e as tradições de leituras. E acrescenta:

A clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que se definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação (Chartier, 1994, p.13).

Ainda de acordo com o autor: “A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os

outros” (Chartier, 1994, p.16). Hoje em dia, faz-se muito uso da denominada “leitura silenciosa”, ou seja, em silêncio e com os olhos. Porém, não se pode negar uma história da leitura e principalmente da leitura em voz alta que, além de comunicar o texto para aqueles que não sabem ler, também abrange formas de sociabilidade que imbricam nas convivências familiar e em comunidade, prática bastante usual antigamente que atualmente é menos utilizadas e valorizada.

Chartier (1994) ressalta que os autores não escrevem livros, os autores escrevem textos que se tornam objetos manuscritos, escritos, gravados, impressos e, hoje em dia, informatizados. A *bibliothèque bleue*<sup>5</sup> remete às invenções editoriais operadas sobre os textos com o intuito de torná-los legíveis para as vastas clientelas para as quais são destinados. Há todo um trabalho de adaptação dos textos realizada pelos livreiros e impressores, que diminui, simplifica, corta ou ilustra, a fim de atingir as camadas mais populares.

“Um livro muda pelo fato de que ele não muda quando o mundo muda” (BOURDIEU apud CHARTIER, 1994, p.22). Ou seja, o modo de leitura muda, visto que um texto é fixo em sua forma e estável na sua leitura, no entanto, é apreendido por novos leitores que o leem e se apropriam diferentemente de seus precursores:

A leitura tornou-se, depois de três séculos, um gesto do olho. Ela não é mais acompanhada, como antes, pelo rumor de uma articulação vocal, nem pelo movimento de manducação muscular. Ler sem pronunciar em voz alta ou à meia-voz é uma experiência “moderna”, desconhecida durante milênios. Antigamente, o leitor interiorizava o texto; ele fazia de sua voz o corpo do outro; ele era, ao mesmo tempo, autor. Hoje o texto não impõe o seu ritmo ao indivíduo, ele não se manifesta mais pela voz do leitor. Essa suspensão do emprego do corpo, condição de sua autonomia, equivale a um distanciamento do texto. Ela é o *habeas-corpus* do leitor (CERTEAU apud CHARTIER, 1994, p.23).

Fish (apud Chartier, 1994) assinala que construir comunidades de leitores,

---

5 A *bibliothèque bleue* (o mais poderoso instrumento de aculturação escrita na França do Antigo Regime) é uma fórmula editorial que parte do repertório de textos já publicados, aqueles que mais parecem convir às expectativas do grande público que ela quer atingir. Donde duas precauções necessárias: não tomar os livros de capa azul como “populares” em si mesmos, pois eles pertencem a todos os gêneros da literatura erudita; considerar que eles já possuíam uma primeira existência editorial, às vezes muito antiga, antes de ter ingressado no repertório de livros para um grande número de leitores (Chartier, 1994, p.20).

observar como as formas materiais afetam os seus sentidos, localizar a diferença social nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas, são várias das vias possíveis para quem quer entender, como historiador, essa “produção silenciosa” que é a “atividade leitora”.

Que tipo de “atividade leitora” é sugerida pelos livros do PNAIC? Para responder a essa pergunta, convém lembrar primeiramente que o Pacto tem como proposta abranger todo o território nacional. No entanto, o Brasil é um país de grande extensão territorial e com uma diversidade socioeconômica cultural observável e, por se tratar de um Pacto Federal, far-se-á necessário fazer um recorte a fim de realizar implicações iniciais da problemática em questão. As percepções apresentadas e defendidas por Chartier (1994) são primordiais na medida em que o material do PNAIC propõe uma ordem de leitura dos livros de orientação pedagógica aos orientadores de estudos e cursistas, porém, o processo de reinventar a leitura permite novos arranjos a partir da liberdade dos leitores, permitindo ressignificar todo o processo.

O processo de leitura está intimamente ligado ao aspecto cultural. Por tal motivo, vale ressaltar a ideia de uma cultura escolar. Garcia e Schmidt (2008) nos traz um debate no qual vem a calhar com as questões que envolvem o processo de escolarização, objetivando estruturar o termo cultura escolar, referenciando-se às relações entre os indivíduos e a sociedade, buscando a denominação de teorias reprodutivistas e relativistas em geral sobre a educação e, em particular, sobre os processos de escolarização.

No parâmetro que tange à relação escola e sociedade, o estruturalismo metodológico implica que se entenda a sociedade e, conseqüentemente, a educação, como produto da ação e da experiência humana, das relações sociais e do trabalho. Nesta vertente, Dubet e Martucelli (1998, apud Garcia e Schmidt) têm procurado

denominar e estudar a escola como espaço de experiência social, na tentativa de superar a clássica visão da escola como instituição apenas reprodutora de padrões sociais, tese esta consagrada pela teoria social tradicional:

Assim, enquanto a escola é considerada como uma instituição transformadora de valores coletivos em personalidades individuais, a socialização pode ser essencialmente concebida como um processo de interiorização de normas e valores, como postulava a sociologia clássica. Mas, ao admitir-se que a integração das diversas funções da escola já não serve, o processo de socialização deve ser estudado a partir da atividade dos sujeitos que constroem sua experiência escolar, ao mesmo tempo em que são formados por ela (Garcia e Schmidt, 2008, p.42).

Garcia e Schmidt (2008) ressaltam que a metodologia estruturista permite que pesquisadores concebam as escolas não somente como um espaço meramente reprodutivo, mas também de criação, de produção de si própria, porque compreende que esta possui a capacidade de criar e de se transformar, visto a mesma capacidade da sociedade humana da criação simbólica. Porém, vale ressaltar que o sistema de ação histórica é marcado pelas relações e pela dominação de classes faz com que a sociedade: “tenha a possibilidade de elaborar as orientações que, por meio de conflitos de classes e dos mecanismos políticos, comandam as categorias da prática dos sujeitos em escolarização” (p.45).

A concepção de livro, sua organização e os diferentes tipos e modos de leitura no ambiente escolar são fatores histórica, social e culturalmente construídos e moldados. Um campo bastante recente de estudos, que outrora fora negligenciado pelos historiadores, vem trazendo bastante interesse entre estudiosos e pesquisadores. Este campo de estudos tem como objeto os livros didáticos.

Choppin (2004) destaca em seu artigo que os livros didáticos abarcam um campo de pesquisa em pleno desenvolvimento, porém, há algumas dificuldades e limites no que tange a essa proposta. Primeiro, a instabilidade dos usos lexicais para a

denominação do termo “livro didático” seguido da dificuldade relacionada ao caráter recente desse campo de estudos: “as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos” (Choppin, 2004, p.549). Por fim, outro fator de dificuldade, igualmente preocupante, é a barreira da língua. Embora a maioria das revistas especializadas encontrem-se em inglês, isto não substitui a leitura na língua materna. Além disso, os inventários referem-se a um ínfimo número de publicações e não levam em conta os artigos que constituem o essencial da produção científica na área. Em suma, os inventários são incompletos e os documentos de difícil acesso.

Diante dessas dificuldades, quais são as vantagens deste campo de pesquisa? Choppin (2004) assinala que uma das principais razões é a onipresença dos livros didáticos ao redor do mundo e, assim, o peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos. No Brasil, por exemplo, no início do século XX, os livros didáticos correspondiam a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente 61% da economia nacional (Choppin, 2004).

No que tange a história da literatura escolar, esta por si só já é complexa na medida em que se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada qual em seu próprio meio, do processo educativo. De acordo com Choppin (2004), a princípio, a literatura escolar se originou da *literatura religiosa*, da qual são exemplos, no Ocidente Cristão, os livros escolares laicos por “pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos. Em seguida, predominou-se a *literatura didática*, mais conhecida como profissional ou técnica, apossando-se paulatinamente das instituições escolares entre os anos de 1760 e 1830 na Europa, de acordo com o lugar e o tipo de ensino. Por fim, a *literatura de prazer*, tanto de recreação quanto de caráter moral, que inicialmente se manteve separada do âmbito escolar, mas à qual os livros

didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais.

Choppin (2004) destaca que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem sofrer alterações de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. A Tabela a seguir procura nomear e exemplificar as quatro funções:

<b>Funções</b>	<b>Exemplificação</b>
1. Função Referencial (Currículo)	-Também chamada de curricular ou pragmática; -O livro didático é a fiel tradução do programa; -Suporte privilegiado dos conteúdos educativos, depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função Instrumental (Métodos de Aprendizagem)	-Práticas de métodos de aprendizagem; -Atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos; -Favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais; -Apropriação de habilidades, métodos de análise ou resolução de problemas.
3. Função Ideológica e Cultural (Caráter Político)	-Função mais antiga; -A partir do século XIX, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes; -Instrumento privilegiado de construção de identidade, relacionado ao símbolo de soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político; -Aculturar as jovens gerações.
4. Função Documental (Caráter crítico e questionador)	-Fornecer um conjunto de documentos textuais e icônicos, a fim de desenvolver o espírito crítico do aluno; -Função recente e não universal; -Favorece a autonomia da criança; -Requer um nível de formação elevado dos professores.

(Choppin, 2004, p.553)

Ainda de acordo com o autor, o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação de crianças e jovens. A coexistência no interior do âmbito escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de complementaridade e concorrência influi necessariamente em seus usos e funções, as quais já foram apresentadas e explicitadas:

Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas-múndi, diários de férias, coleções de imagens, “livros de prêmio” – livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares – enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia (CHOPPIN, 2004, p.553).

Os livros de orientação pedagógica do PNAIC podem ser considerados livros escolares, pois foram constituídos para o uso escolar. Estes livros contém aspectos práticos e teóricos direcionados a professores alfabetizadores, que visam colaborar na formação docente em serviço, oferecendo um estudo mais aprimorado sobre aspectos ligados a currículo, planejamento e avaliação na alfabetização e trazendo, ainda, sugestões de atividades práticas envolvendo projetos e sequências didáticas.

Em seus estudos, Choppin (2004) discorre acerca da imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos que, de acordo com a época, tempo e local, possui como característica comum apresentar a sociedade do jeito que os que conceberam os livros gostariam que ela fosse, em detrimento do que realmente ela é:

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p.557).

De acordo com o historiador, escrever a história dos livros escolares requer levar em consideração os aspectos políticos, religiosos e socioculturais. No entanto, são raros os países que possuem um inventário, ainda que sumário, sobre o que foi publicado acerca da pesquisa da história e da literatura escolar. Certamente, tais métodos

facilitariam a coleta de dados em prol da pesquisa em livros didáticos e manuais pedagógicos.

Um dos principais nomes brasileiros acerca da pesquisa na área de livros didáticos certamente é a renomada professora aposentada da Universidade de São Paulo Circe Maria Fernandes Bittencourt. A obra intitulada como *Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)* foi prefaciada por Alain Coppin, que chega a afirmar que é “um dos raros trabalhos de síntese jamais realizados no mundo sobre a história do livro escolar e, com certeza, um dos mais completos e bem-sucedidos” (2008, p.10), e ainda acrescenta: “o livro que o leitor tem em mãos é, simplesmente, o ato fundador da pesquisa sobre o manual escolar no Brasil” (2008, p.12).

Bittencourt (2008), no primeiro capítulo do livro, discorre sobre a vinculação existente entre os manuais escolares e os poderes instituídos, ou seja, trata-se da interferência do Estado, ou instituições relacionadas a ele, na elaboração dos textos escolares. Assim, o livro escolar, torna-se um meio de controle estatal sobre o ensino, pois os conteúdos que devem fazer parte do repertório estão explícitos nas páginas dos livros didáticos. No aspecto da redação dos mesmos, a autora destaca a influência dos modelos estrangeiros, sobretudo franceses, na elaboração dos manuais didáticos seguido da crítica a este modelo e conseqüente elaboração de propostas da nacionalização da literatura didática. Bittencourt (2008) aborda também em sua obra os usos do livro didático, que dizem respeito ao uso dos manuais pedagógicos por professores e alunos, considerando-os como agentes que participam ativamente e efetivamente do processo educacional, e não apenas o reproduzem.

Dionísio (2002) acrescenta que é preciso reforçar a tese de que a formação do professor é responsabilidade da instituição de ensino, quer seja nos cursos de Magistério, ou nos cursos universitários. Destarte, somente com base nas informações

adquiridas e assimiladas nos cursos de licenciatura que o professor poderá saber o que fazer com os livros ou com os livros didáticos em suas aulas: “O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos” (p. 85). Ainda segundo a autora, que focou os estudos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, pondera: “Na parceria livro didático – professor, parece-me que ambos ainda estão acertando o passo na travessia entre as teorias linguísticas e o ensino da língua materna” (p. 88).

Munakata (2002), ao discorrer sobre formação de professores e livro didático, alega que este fez parte da vida escolar desde que a escola é escola:

Certamente, o livro didático sofreu alterações na sua forma e no modo de sua produção e edição, além de ter acompanhado as mudanças na maneira como os conteúdos do ensino eram organizados. Por exemplo, a passagem dos livros de texto, com trechos de obras para leitura abrangendo conteúdos os mais variados, para livros especializados por disciplina expressa a constituição, a partir do final do século 19, das disciplinas escolares (Chervel apud Munakata, 2002, p.91).

O livro didático também foi um importante suporte da organização das práticas escolares. Quando ele não existia, cada aluno devia trazer algo escrito de sua casa que pudesse servir de material de ensino: “A adoção, entre outros materiais, do livro didático único para uma turma inteira possibilitaria o ensino simultâneo, pelo qual muitos passaram a estudar uma mesma matéria ao mesmo tempo” (Hébrard apud Munakata, 2002, p.91).

Lajolo (1996) destaca que não há apenas uma maneira de “ler” um livro, como já assinalara Chartie, ainda mais se tratando de livros didáticos, sendo mais conveniente falar em “uso” do que em “leitura”. Munakata (2002) destaca que esses livros são levados de um lado para o outro; são rabiscados (embora o governo não concorde exatamente com isso); raramente são lidos na integridade ou na sequência que os conteúdos são expostos e ordenados, e resume:

Enquanto o “descompasso entre as expectativas do PNLD<sup>6</sup> e as dos docentes” for entendido como descompasso de mão única, isto é, como incapacidade do professor em relação à sapiência do PNLD, não haverá propostas de formação docente que consigam levar em conta as potencialidades, a criatividade e a autonomia dos professores. Estes continuarão, como sempre, sendo vistos como “mal necessário”, “coxos por formação”, eternamente deficientes a requerer muletas, ao mesmo tempo que constituem item indispensável para ornar estatísticas eleitoreiras (p.93).

Correia e Silva (2004) tiveram a preocupação em buscar uma reflexão teórica e conceitual mais organizada acerca de um tipo específico de livro escolar, os chamados manuais pedagógicos, na qual a investigação conduz à análise do conhecimento produzido a respeito desses livros para professores como objeto histórico. Os manuais pedagógicos são direcionados a alunos que se tornarão, ou já são, professores. Ainda de acordo com os autores, o processo de construção desses livros é bastante complexo e envolve diversos fatores, tais como: organização dos conteúdos a serem estudados, parâmetros do currículo e escola normal, as leis predominantes do governo em questão que controlam a literatura escolar e o desenvolvimento de iniciativas editoriais. Há uma diferença entre os manuais pedagógicos e os livros de orientação pedagógica do PNAIC. Os livros de orientação pedagógica do PNAIC em Língua Portuguesa, foco deste estudo, foram desenvolvidos especificamente para este programa do Ministério da Educação conduzidos a professores alfabetizadores já atuantes nos anos iniciais.

Silva (2005) reforça que: “Os alunos da Escola Normal usaram os manuais para estudarem pela primeira vez questões relativas ao ofício de ensinar, encontrando nesses textos os saberes a partir dos quais conceberam sua profissão” (p.1) e complementa a elucidação dos manuais pedagógicos vinculada à construção da escola no Brasil e em Portugal: “Os livros dos normalistas foram entendidos como textos que divulgaram e,

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

ao mesmo tempo, produziram conhecimentos educacionais e isso conduziu a pensar sobre como eles tornaram-se objetos de leituras e inspiraram a elaboração de outros trabalhos” (Silva, 2005, p.297).

Essas são algumas perspectivas de estudos desenvolvidos sobre leitura, livros didáticos e manuais pedagógicos. A presente pesquisa insere-se nesse amplo e complexo conjunto de investigações, que também reúnem em várias partes do mundo grupos como o MANES<sup>7</sup> (Manuales Escolares) e o NPPD/UTFPR<sup>8</sup>. Ao estudar os livros do PNAIC, o que se quer é colaborar com essas produções, no intuito de analisar e registrar dados pertinentes às concepções do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na análise desses livros e no processo de formação continuada dos professores já atuantes nos Anos Iniciais. Portanto, faz-se necessário investigar termos que permeiam a problemática apresentada, discorrendo sobre a forma de apresentação dos livros e a descrição do PNAIC enquanto programa do Governo Federal. Investigar o que autores denominam como: alfabetização, leitura, formação continuada e manuais pedagógicos são aspectos centrais para o alinhamento das ideias. Ao final do estudo, pretende-se analisar a natureza dos livros de formação continuada do Pacto e a denominação de alfabetização no Brasil e seus encaminhamentos.

---

<sup>7</sup> O Centro de Pesquisa Manes apresenta como principal objetivo pesquisar livros produzidos na Espanha, Portugal e América Latina durante o período 1808-1990. O cumprimento desse objetivo envolve a execução de várias tarefas: construir um censo completo quanto possível de livros publicados no período determinado; recolher e analisar toda a legislação produzida sobre livros escolares; reconstruir a história das principais editoras escolares; realizar estudo bibliométrico da publicação e examinar as características educacionais, políticas e ideológicas desses manuais, de acordo com várias seções temáticas e cronológicas (nossa tradução) (2015).

<sup>8</sup> O Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) tem por objetivo prestar assessoramento ao Diretor-Geral para a formulação e acompanhamento da execução da Política de Pessoal Docente do Campus Curitiba da UTFPR. Compete ao NPPD: I – apreciar e dar parecer, nos assuntos concernentes: a) à alteração de regime de trabalho; b) à avaliação do desempenho para a progressão funcional; c) aos processos de progressão funcional por titulação. II - desenvolver estudos, análises e propostas que permitam fornecer subsídios para fixação, aperfeiçoamento e modificação da política de pessoal docente e de seus instrumentos.

## CAPÍTULO 1 - OS LIVROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES (PNAIC-2012): UMA COLEÇÃO FEITA PARA ORIENTAR AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Quais são os livros do PNAIC? Como se apresentam? Quais são suas capas? E o seu conteúdo, como está ordenado? Assim organizados, que tipo de formação eles “ordenam” para os alfabetizadores em serviço?



Foto 1 – Coleção dos livros do PNAIC

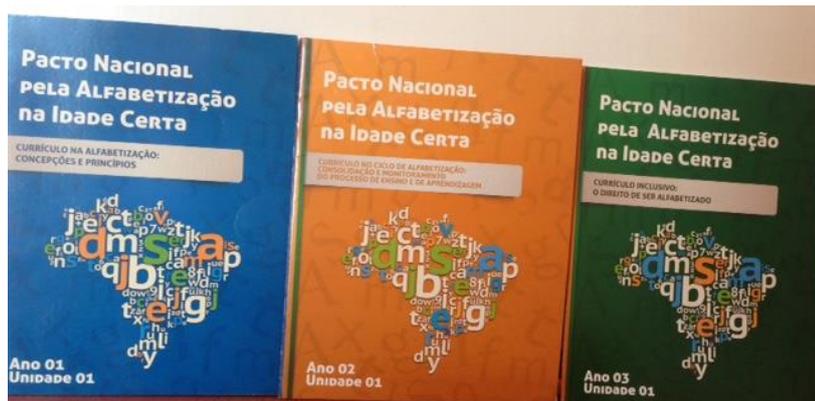


Foto 2 – Capas dos livros da Unidade 1



Foto 3 – Capas dos livros da Unidade 8



Foto 4 – Cadernos em exposição



Foto 5 – Cadernos em exposição

**Listagem geral dos títulos da coleção:**

- Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- Formação do Professor Alfabetizador – Caderno de Apresentação;
- Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões;
- Educação Especial;
- Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios;
- Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;
- Currículo Inclusivo: Direito de ser Alfabetizado;
- Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma educação do campo;
- Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa;
- A organização do Planejamento e da Rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do Letramento;
- Planejamento e Organização na Alfabetização;
- Planejamento do Ensino na perspectiva da diversidade;
- A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética;
- A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização;
- O último ano do Ciclo de Alfabetização: Consolidando os Conhecimentos;
- Apropriação do sistema de escrita alfabética e consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo;
- Ludicidade na Sala de Aula;
- Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias;
- Vamos brincar de reinventar as histórias;
- Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo;
- Os diferentes textos em Salas de Alfabetização;
- O Trabalho com Gêneros Textuais em Sala de Aula;
- O Trabalho com os diferentes Gêneros Textuais em Sala de Aula: Diversidade e Progressão Escolar andando juntas;

- O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;
- Planejando a Alfabetização: Integrando diferentes áreas do conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas;
- Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento;
- Alfabetização em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares;
- Projetos Didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento;
- Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais;
- A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização;
- A Heterogeneidade em Sala de Aula e a Diversificação das Atividades;
- Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida;
- Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem;
- Reflexões sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: Progressão e Continuidade das Aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças;
- Progressão Escolar e Avaliação: o Registro e a Garantia de continuidade das Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização;
- Organizando a ação didática em escolas do Campo.

### **1.1. Em busca de uma definição**

Este primeiro capítulo possui como intuito buscar uma definição acerca desses livros de orientação do PNAIC, visto que são livros escolares, porém, direcionados a professores alfabetizadores em serviço, ou seja, já estão inseridos no processo de ensino/aprendizagem dentro do âmbito escolar, priorizando a leitura e escrita. Faz-se necessário buscar notas sobre a implementação deste Pacto em nível nacional e salientar a importância deste programa para intervir nas possíveis “falhas” da formação docente

ou, ainda, redefinir metodologias a fim de atingir “resultados” melhores na alfabetização, em busca de uma “qualidade” de ensino. O próprio Pacto foi redefinido a partir dos moldes do programa Pró-Letramento e da experiência oriunda do estado do Ceará para sanar o analfabetismo, fatores esses que serão explicitados do decorrer do trabalho. Por fim, o material possui uma organização e materialização específica para atingir sua principal meta, ou seja, alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, advindo de um contexto de produção do material bastante específico.

Kulesza (2014) nos alerta em seus escritos no que tange ao aumento significativo das pesquisas na área de história da educação, tendo como objeto os livros didáticos, que levaram à criação de grupos de pesquisa e/ou acervos especializados em manuais escolares no Brasil. A tendência, a princípio, dos pesquisadores em dirigir o foco somente aos conteúdos presentes nesses materiais, não só no Brasil, assim como em toda a América Latina, pode ser verificada através da análise dos trabalhos apresentados em um seminário sobre a temática efetivado em outubro de 1996, em Madrid (Ossenbach; Somoza, 2001):

Nessas abordagens essencialmente conteudísticas, os aspectos propriamente pedagógicos ficaram em segundo plano, ao mesmo tempo em que eram enfatizadas, nesses estudos, as dimensões epistemológicas ou político-ideológicas dos impressos, como se pode observar na ampla compilação de trabalhos sobre o livro didático no Brasil preparada para publicação como resultado do referido evento (Ossenbach: 2001 apud Kulesza).

O avanço constante da história cultural em todas as áreas, difundida pela obra de Roger Chartier (1994) focando na história do livro, os manuais escolares passaram a ser vistos pelos historiadores da educação sob outro panorama, especificamente pelas suas características materiais. À medida em que o conceito de cultura escolar ia sendo aprimorado, tornava-se iniludível que os livros escolares, em todas as suas formas e perspectivas, constituíam partes não só integrantes dessa cultura, mas elementos

fundamentais para sua diferenciação (Kulesza, 2014).

No que tange a denominação de manuais pedagógicos, Silva (2003) optou por considerar estes como livros destinados ao:

(...) ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aqueles diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática de ensino (p.30).

Em uma publicação ulterior, a autora explicou melhor as restrições de sua classificação, esclarecendo que:

outras questões são trazidas por manuais que também se destinam aos professores, mas que se referem a outros campos de conhecimento, como é o caso da psicologia, biologia e sociologia educacionais, entre outros, exigindo outras investigações (Silva, 2004, p.626).

Deste modo, à guisa de conclusão, Wojciech Andrzej Kulesza (2014) analisou o atual estágio do levantamento e catalogação de manuais de pedagogia no Brasil. Um dos aspectos abordados foi a diversidade de hipóteses para a classificação desses manuais. A primeira vertente apresentada foi pelos trabalhos de Silva (2002, 2005), considerando que os manuais expressam as relações que se estabelecem na escola entre o professor, aluno e objetivos de educação, procurando descrevê-las na perspectiva docente. Seu programa de pesquisa tem se concentrado em recolher, tanto no Brasil, quanto em Portugal, manuais de ensino em circulação entre os anos de 1870 a 1970, comparando-os entre si com vistas a determinar a espécie de prescrição que são proporcionadas ao professor (2014, p.340).

A segunda perspectiva de análise emprega os manuais como fonte para a história da pedagogia enquanto disciplina escolar do currículo das escolas normais do Estado de São Paulo. Como resultado, essa vertente de pesquisa identifica um momento de desvio da pedagogia nas primeiras décadas do século passado que, a partir de então, faria com

que ela se consolidasse como disciplina científica. Partindo de uma concepção mais rigorosa de manual de ensino, em outras palavras, como *textbooks* efetivamente utilizados na disciplina pedagogia, essa linha, tal como apresentada nos trabalhos de Trevisan (2011, apud Kulesza), moveu-se a princípio no interior de uma configuração espacial e temporal bem delimitada, contrariando com a perspectiva anterior (Kulesza, 2014, p.340).

Por fim, a categorização que tem sido realizada dos manuais pedagógicos por Carvalho, que está visivelmente associada com a história dos saberes escolares, tanto do ponto de vista das ideias educacionais, como da prática pedagógica. Os manuais pedagógicos são tomados como partes complementares de teorias ou práticas educativas em circulação e/ou em uso, tendo um papel fundamental na elaboração e emprego de modelos escolares (Kulesza, 2014, p.340).

Toledo (2015) inspira-se em Chartier (2002) retomando a ideia de que é permitido pensar também na articulação entre o desenvolvimento do livro e sua intervenção no campo da educação como um todo e na escola, assim como nas representações que editores e educadores constroem do público destinatário com a finalidade de educar. Os impressos, nessa perspectiva, têm se convertido em objetos materiais passíveis de análises específicas, interessadas em desvendar as estratégias das quais são produtos. Livros, revistas e coleções não são apenas informantes de ideias postas em xeque, esses, por sua vez, são suportes organizadores de ideias, compostos por dispositivos de leitura característicos e peculiares.

Partindo dessa premissa, a medição editorial ganha relevância na pesquisa do historiador que passa a perguntar pelos dispositivos de escrita que permitem o entendimento do texto; pelos elementos não verbais que intervêm, não apenas na organização de manuscritos, mas também na representação teatral, na leitura em voz

alta, na recitação; pelos processos de publicação dos textos que, por sua vez, implicam sempre numa pluralidade de espaços, técnicas, de máquinas e principalmente de indivíduos, em suma, o historiador pergunta, então, sobre as diferentes decisões e intervenções que deram aos textos suas diferentes formas materiais. Tratando-se da mediação editorial, também se faz a escolha de repertórios de textos e autores publicados, de formas e de gêneros impressos para determinados grupos (Chartier, 2002 apud Toledo).

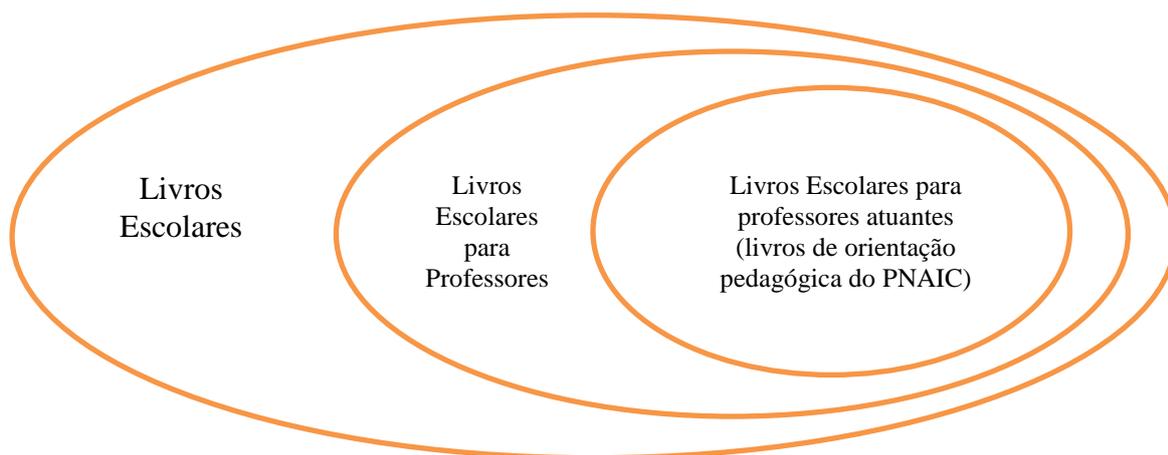
De acordo com Toledo (2015), esse ponto em questão ressalta a importância dos arquivos históricos para a História da Educação de editoras públicas ou privadas que se dedicaram a produzir esses materiais, que alimentaram a circulação de ideias, pedagogias, métodos, problematizações e debates que marcaram os processos históricos de campo, levando em conta a ideia de coleção.

Em seu artigo, Toledo discorre sobre a importância da *Companhia Editora Nacional*, não só pelo porte de sua produção, mas pelo fundo editorial que adquiriu e fez publicar e a *Biblioteca das Moças* ou a *Coleção Terramarear*. A Companhia Editora Nacional foi responsável por editar coleções de livros importantes para a cultura brasileira como, por exemplo, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (publicada entre 1931 e 1960) e a Biblioteca Universitária (publicada entre 1960 e 1980), que promoveram discussões da intelectualidade no Brasil. Já a Coleção Terramarear marcou várias gerações de leitores juvenis, entre outros. Foi também responsável pela publicação de autores renomados como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Oliveira Vianna, Nina Rodrigues, Gilberto Freyre e Celso Furtado. Também realizou traduções de obras do inglês, francês, russo, entre outras línguas, desde sua fundação em 1925.

Diante de alguns aspectos relativos a denominação de manuais escolares, faz-se necessário retomar a natureza do objeto deste estudo, ou seja, os livros de orientação

pedagógica do PNAIC em Língua Portuguesa. Como já foi assinalado anteriormente, os livros de orientação pedagógica do PNAIC foram elaborados especificamente para uso escolar de professores atuantes do Ciclo de Alfabetização. Isso os difere dos chamados manuais pedagógicos, que se destinam prioritariamente aos alunos que iniciam seus estudos no magistério e visam a dar conta dos conteúdos previstos em disciplinas dos cursos de formação. Os livros de orientação pedagógica tem um teor mais prático porque incidem mais diretamente sobre aspectos práticos do ofício de ensinar. Inserindo-se no PNAIC, eles se destacam pela preocupação com a alfabetização e pelo teor de “reformatar” práticas escolares. Os livros de orientação pedagógica do PNAIC são, em suma, livros escolares usados para formar professores atuantes na alfabetização e reformatar práticas que garantam os princípios e métodos defendidos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Também vale a pena assinalar o seu caráter de coleção. Porque enquanto tal, os livros do PNAIC são feitos com um propósito comum e nascem de uma mesma iniciativa. Organizam-se com conteúdos articulados entre si e compartilhando formas materiais e, portanto, ordens de leitura. Pela foto apresentada na abertura do presente capítulo, é possível ver que eles têm o mesmo formato, típico de um livro escolar, e os volumes diferem pelas cores, cada uma destinada a marcar um propósito específico. Foi com esse propósito que os livros reuniram profissionais especializados na área de Língua Portuguesa e Alfabetização e circulam em cursos de formação docente continuada e nas mãos de professores atuantes quando eles organizam e encaminham suas atividades cotidianas com os alunos.



## **1.2. Para garantir o ler e o escrever: notas sobre a concepção e implantação do PNAIC**

O PNAIC é constituído por um conjunto de ações integradoras, com materiais e referências pedagógicas e curriculares disponibilizados pelo MEC. Seu eixo principal é a formação continuada de professores alfabetizadores. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos principais:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

Note-se que primeiro livro da coleção do PNAIC é justamente o livro de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que sugere mais uma vez a importância desse aspecto. Esse texto foi organizado e direcionado aos Orientadores de Estudos, que são os profissionais responsáveis pela

formação continuada dos professores alfabetizadores. Esse livro sobre a formação dos professores foi dividido em duas partes. A primeira parte possui como título a *Formação de Professores: princípios e estratégias formativas*, enquanto a segunda aborda o tema *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: orientações para a formação dos professores*.

Logo de início, no primeiro parágrafo do texto, há uma afirmação categórica da importância do papel do professor na sociedade:

A importância do papel do professor na sociedade atual é indiscutível. Seja aquele que ensina a ler e escrever, a cuidar da saúde das pessoas, a organizar uma empresa, a tocar um instrumento ou a desenvolver uma fórmula química. Não importa o seu objeto de ensino, o professor é quem organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem (BRASIL, 2012, p.08).

De acordo com o material, os professores são considerados peças-chave para que o conhecimento continue em desenvolvimento e construção no mundo. No entanto, ainda de acordo com o texto, é muito comum ouvirmos falar que “ser professor hoje em dia não é fácil”. Isso se deveria ao fato dos inúmeros desafios na ordem de tantas mudanças em relação ao conhecimento e da vida em sociedade, exigindo informações mais especializadas e abrangentes dos professores. Esses precisariam estar cada vez mais “preparados” para enfrentar a sociedade contemporânea. Nóvoa (1999) apud Julia (1981) atentou para o aspecto histórico que o processo de estatização do ensino consistiu, sobretudo, na substituição do corpo docente composto por religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um grupo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente, ou seja, modelo de professor muito próximo de um padre. Nóvoa (1999) reforça que, a princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religioso; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática do ofício e a vocação cede lugar à profissão,

as motivações originais não desaparecem. Como foi assinalado anteriormente, a crise na profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbra perspectivas de superação a curto prazo. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos políticos e intelectuais que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação: “Por outro lado, é inegável que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o desenvolvimento sustentável exige a realização de importantes investimentos em educação” (Nóvoa, 1999, p.22).

O material do PNAIC faz uma alusão que antes a formação para o exercício da docência era realizada apenas antes da atuação profissional, fosse por meio do magistério ou formação similar, ou pelo curso de formação de Pedagogia. Porém, esta linha de raciocínio, devido às mudanças ocorridas ao longo do século XX em ordens política, econômica e cultural, foi substituída pela concepção da formação ao longo da vida, ou seja, a educação continuada. Segundo Vaniscotte (2002) o conceito **educação ao longo da vida** surgiu mais precisamente nos anos 1990, que traz, em seu bojo, a questão da formação continuada como um valor que promoveria o desenvolvimento profissional e econômico, considerando que esse valor traria também benefícios para a vida pessoal e social.

Autores como Gatti (2003), Nunes (2001) e Monteiro (2001) assinalam que no Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das principais vias de acesso à melhoria da qualidade de educação. Diante dos aspectos explanados pelo PNAIC, o MEC, em parceria com as universidades, vem desenvolvendo programas de formação continuada de professores em diversas áreas de ensino. No que tange ao ensino da língua, mais especificamente a

alfabetização, de acordo com o texto, o governo vem promovendo debates e estudos, buscando garantir o processo de apropriação de escrita, dentro da perspectiva do letramento, aos alunos dos anos iniciais do Ciclo de Alfabetização.

Outro ponto a se ressaltar é que, de acordo com os textos, o Pacto vem como uma sugestão de formação continuada procurando associar “novas abordagens” do ensino da língua às “novas concepções” de formação, explanando os diferentes papéis que cada segmento assume nos processos de formação continuada. Tal como está exposto no material, ao governo cabe a responsabilidade de sustentar as ações políticas voltadas para a melhoria da educação e, em contrapartida, cabe à academia realizar pesquisas que apontam, por meio de “novas teorias”, questões que possam promover mudanças significativas na prática docente refletindo, assim, no aprendizado do alunado: “De certo, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor” (BRASIL, 2012, p.10).

Dentro da proposta de formação continuada, o texto indica alguns princípios. Primeiro, faz-se necessário discernir a formação inicial da continuada. Ferreira e Leal (2010) apontam algumas diferenças fundamentais entre elas, destacando-se que na formação inicial tem-se enfatizado mais a teoria e, na continuada, a prática. Ainda de acordo com os autoras, outro fator de extrema relevância relacionado à formação continuada é que essa nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações. Movimento inverso da formação inicial, na qual há uma escolha dos sujeitos envolvidos:

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de

melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação (FERREIRA E LEAL, 2010, p. 69).

No que tange à proposta da formação continuada, um fator importante destacado no material é que, muitas vezes, o professor não possui o poder de decisão em acatar ou cessar um curso, visto que em várias situações estes são obrigados a participar dos programas a “comando” das instituições. Assim, podendo interferir no desenvolvimento das atividades propostas. Mesmo o material assinalando esse tipo de problema, reforça a ideia do engajamento de “modo ativo” em prol da transformação do fazer pedagógico cotidiano. Outro fator de extrema relevância é a prática de flexibilidade que alterna aspectos relativos à prática/teoria/prática, cerne das abordagens expostas no texto.

A mobilização dos saberes docentes, outro aspecto citado no material do PNAIC, trata-se de outro ponto fundamental na discussão sobre formação continuada. Esse texto ressalta que os profissionais que estão vivenciando a formação já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser melhorado, modificado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. Ou seja, o denominado saber pedagógico, que engloba diversas esferas de conhecimento estaria, nas palavras dos responsáveis pelo Pacto, em constante processo de formação e transformação fazendo necessário, portanto, um ajuste de realidades.

Outro ponto de extrema relevância é a constituição da identidade profissional que realça o aspecto do que é **ser professor**. Antes de tudo, o material lembra que cada professor tem sua história, memórias, engajamento profissional, socialização com os demais e problemas de inúmeras ordens (escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, baixa autoestima, entre outros). Segundo os livros do PNAIC, muitas vezes essas experiências e vivências dos professores não são levadas em

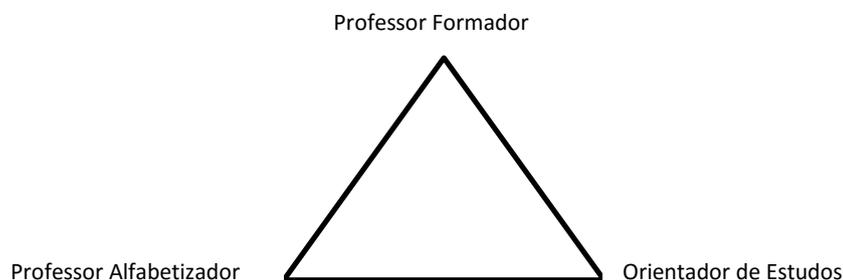
consideração e vêm sendo difundidas como malsucedidas ao longo da história do Brasil: “São frequentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor” (BRASIL, 2012, p.15). Destarte, no processo de formação continuada proposto pelo PNAIC **o observar** e **o caminhar** tornam-se essenciais. Refletir e relembrar sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, modificadas e/ou reconstruídas. O resgate de memórias e a troca de experiência entre os pares é um dos pilares da formação continuada nos livros em pauta.

De acordo com os textos do PNAIC, nota-se uma supervalorização dos aspectos relacionados a formação continuada proposta pelo material. Os livros utilizam-se de termos como “novas abordagens” e “novas concepções”, contrapondo, assim, ideias consideradas “mais antigas”. Bem sabemos que houveram programas anteriores, tais como o PROFA e o Pró-Letramento que, de certa forma, apresentaram objetivos de formação continuada parecidos com os do Pacto e, por inúmeros motivos mencionados ao longo desse estudo, é perceptível ainda a defasagem na alfabetização no cenário educacional brasileiro.

Continuando a análise do caderno direcionado aos Orientadores de Estudo, a segunda parte aborda sistematicamente as orientações para a formação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. No aspecto da estrutura de formação do Pacto há dois formadores diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula:

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse **triângulo** formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares. (BRASIL, p.24, 2012).

O triângulo ao qual o texto se refere é composto pelo Professor Formador, Orientador de Estudo e o Professor de Alfabetização. Este triângulo possui como foco atingir todos os alunos do Ciclo de Alfabetização



O curso, por sua vez, está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 8 horas, conforme exposto na tabela a seguir (EC = Educação do Campo<sup>9</sup>):

<b>Tema Central</b>	<b>Unidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Número de Páginas</b>
Currículo	1 (12 horas)	1°	Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios	57p.
		2°	Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	47p.
		3°	Currículo Inclusivo: Direito de ser Alfabetizado	48p.
		EC	Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma educação do campo	60p.
Planejamento/ Rotina na Alfabetização	2 (08 horas)	1°	Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	48p.
		2°	A organização do Planejamento e da Rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do Letramento	48p.
		3°	Planejamento e Organização na Alfabetização	47p.
		EC	Planejamento do Ensino na perspectiva da diversidade	60p.

<sup>9</sup> Na coleção de livros de orientação pedagógica do PNAIC há 8 direcionados à Educação no Campo, porém, esses não fazem parte de uma análise mais minuciosa nesta dissertação.

Sistema de Escrita Alfabética	3 (08 horas)	1°	A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	48p.
		2°	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização	48p.
		3°	O último ano do Ciclo de Alfabetização: Consolidando os Conhecimentos	48p.
		EC	Apropriação do sistema de escrita alfabética e consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	60p.
A sala de aula como ambiente alfabetizador	4 (12 horas)	1°	Ludicidade na Sala de Aula	47p.
		2°	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	47p.
		3°	Vamos brincar de reinventar as histórias	47p.
		EC	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo	60p.
Diferentes Gêneros Textuais	5 (12 horas)	1°	Os diferentes textos em Salas de Alfabetização	47p.
		2°	O Trabalho com Gêneros Textuais em Sala de Aula	48p.
		3°	O Trabalho com os diferentes Gêneros Textuais em Sala de Aula: Diversidade e Progressão Escolar andando juntas	47p.
		EC	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas	60p.
Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	6 (12 horas)	1°	Planejando a Alfabetização: Integrando diferentes áreas do conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	48p.
		2°	Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento	47p.
		3°	Alfabetização em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	47p.
		EC	Projetos Didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento	60p.
Heterogeneidade em Sala de Aula	7 (08 horas)	1°	Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais	48p.
		2°	A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	47p.

		3°	A Heterogeneidade em Sala de Aula e a Diversificação das Atividades	48p.
		EC	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida	60p.
Progressão Escolar e Avaliação	8 (08 horas)	1°	Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem	30p. + Anexo: 18p.
		2°	Reflexões sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: Progressão e Continuidade das Aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	47p.
		3°	Progressão Escolar e Avaliação: o Registro e a Garantia de continuidade das Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização	47p.
		EC	Organizando a ação didática em escolas do Campo	60p.

As oito unidades devem ser trabalhadas em dez meses, divididas da seguinte maneira (um dia de formação por mês):

	Manhã	Tarde
Primeiro dia	Unidade 1	Unidade 1
Segundo dia	Unidade 1	Unidade 2
Terceiro dia	Unidade 2	Unidade 3
Quarto dia	Unidade 3	Unidade 4
Quinto dia	Unidade 4	Unidade 4
Sexto dia	Unidade 5	Unidade 5
Sétimo dia	Unidade 5	Unidade 6
Oitavo dia	Unidade 6	Unidade 6
Nono dia	Unidade 7	Unidade 7
Décimo dia	Unidade 8	Unidade 8
Último dia	Seminário de Encerramento	Seminário de Encerramento

No que tange à proposta de estratégias formativas, a ideia do programa do PNAIC é conceber os professores como sujeitos inventivos e produtivos, visando à não repetição em sala de aula daquilo que lhes foi somente aplicado na formação para orientar as “novas” práticas. De acordo com o texto, sabe-se que a partir de: “diferentes estratégias formativas, eles (professores) serão estimulados a pensar sobre novas

possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano” (BRASIL, 2012, p.27).

Sendo assim, as propostas formativas deverão buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação. Para tanto, segundo Imbernóm (2010), é importante ponderar, em uma ação de formação, o contexto no qual se realizam as práticas educativas e formativas, e, a partir deste ponto, planejar uma ação destacando os seguintes aspectos:

- 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.

A partir do conhecimento desses aspectos, foram elaboradas algumas estratégias de modo a atender aos princípios mencionados acima. Ressalta-se, no entanto, que a diversificação das estratégias formativas é necessária no sentido de ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos. Entre as estratégias envolvidas, e sugeridas pelo material, estão: a leitura deleite; estudo dirigido de textos; socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotina; sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos

de aulas; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação.

Para finalizar os temas discutidos, o texto é encerrado da seguinte forma:

Como discutimos neste caderno, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada (BRASIL, 2012, p.37).

Essas palavras são sugestivas no sentido que o PNAIC traz uma ideia de formação docente reflexiva, crítica e problematizadora. Preocupando-se cada vez mais com uma escola inclusiva e bem articulada com a comunidade. Ou seja, compartilhar é a meta que se quer alcançar através dos livros do Pacto.

### **1.2.1. Livro de Apresentação do PNAIC**

Até aqui, estudamos o Livro de Formação de Professores. Trataremos agora do Livro de Apresentação do Pacto, que também faz parte dos três livros que explicitam todo o Pacto, lembrando que estes são divididos e denominados como: Formação de Professores, Apresentação e Avaliação. Para se ter uma ideia, abaixo segue foto da capa e do sumário do livro em pauta:

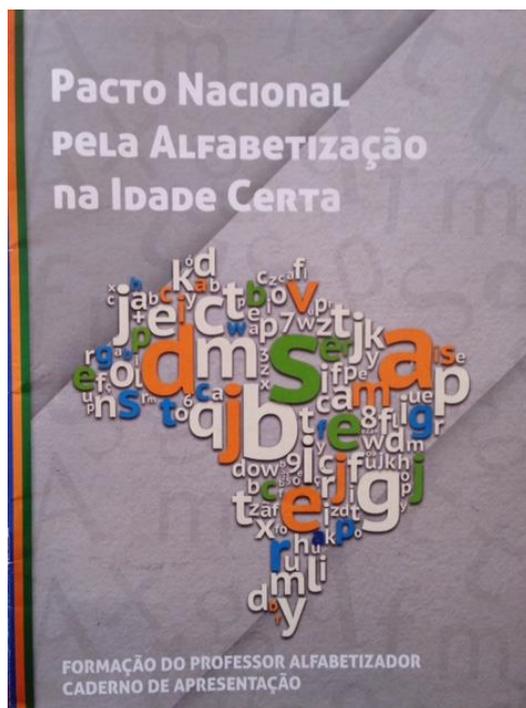


Foto 6 - Capa do caderno de apresentação do PNAIC/MEC 2012.

<b>Sumário</b>	
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	
Apresentação	05
1. Orientações para a organização do ciclo de alfabetização	06
1.1. A organização de equipes de trabalho e a formação continuada dos educadores	09
1.2. Organização de espaços, materiais e tempos na escola	14
1.3. Ciclo da alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada	21
1.4. Conclusões	25
2. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	26
2.1. A formação do professor alfabetizador: responsabilidade social	26
2.2. Organização geral dos cursos	28
2.3. A formação dos orientadores de estudo	29
2.4. A formação dos professores	30
2.5. Funcionamento dos cursos e pessoal envolvido	37
2.6. Critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores	39
2.7. Considerações finais	40

Foto 7 - Sumário do Caderno de Apresentação do PNAIC/MEC 2012.

O Livro de Apresentação, segundo da coleção, está dividido em duas partes. Na primeira parte são tratados o Ciclo de Alfabetização e seus desdobramentos. Já na

segunda parte, o foco está ligado aos aspectos relativos ao projeto de formação continuada de professores alfabetizadores e orientadores de estudos que, como já se assinalou anteriormente, são os profissionais responsáveis por acompanhar os professores durante a formação em seu próprio município. Entre eles estão pessoas que atuam como professores efetivos da Rede e são formados em Pedagogia ou tem Licenciatura ou então, ainda, aqueles que possuem, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de orientador ou coordenador pedagógico. Esses são escolhidos e selecionados pela coordenação de uma dada Secretaria de Educação, onde Secretários de Educação e Supervisores Pedagógicos atuam.

O documento considerado, ou seja, o *livro de apresentação do PNAIC*, propõe uma diretriz centrada na organização de “boas estratégias de gestão que contribuam para melhorar a qualidade do ensino nos anos iniciais de escolarização” (2012, p.9). Analisando nesta perspectiva, dentro de qualquer município brasileiro que adotou o PNAIC, recomenda-se a constituição de equipes voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no panorama do Ciclo de Alfabetização em duas vertentes: equipe da secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central; e equipes na escola. A denominada “equipe de gestão central” atua na gestão em nível de secretaria, não estando, portanto, centrada em uma escola específica. Ela é formada por profissionais de diversos campos do saber: pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e licenciados em várias áreas do conhecimento. Sua principal função está ligada à promoção de ações com vistas à construção, reformulação e implementação de propostas curriculares quando necessárias.

Já a equipe da escola é formada por profissionais que desenvolvem suas funções dentro do ambiente escolar, tais como: diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores

pedagógicos, professores, entre outros profissionais que colaboram para a execução de ações relativas ao Ciclo de Alfabetização. Entre as funções destes agentes estão: a construção e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), o planejamento, o acompanhamento e a avaliação no âmbito da unidade escolar, dos processos de ensino, principalmente nos que tangem ao Ciclo de Alfabetização.

O docente é o agente mais próximo ao grupo dos discentes. Cabe a ele, em colaboração com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, definir as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando os recursos didáticos adequados. De acordo com o livro do PNAIC (2012), os alfabetizadores, no mínimo, precisam atender os seguintes critérios para atuarem no Ciclo de Alfabetização:

- ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
- ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
- ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com processos pedagógicos;
- ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia.

Em suma, garantir que todas as crianças que frequentam a escola se alfabetizem nos 3 anos do Ciclo de Alfabetização necessita ser, atual e oficialmente, uma prioridade da educação brasileira. Considerando que se trata de uma tarefa bastante complexa, dada a diversidade cultural e grande extensão territorial do nosso país, propõe-se que as secretarias de educação avaliem seus modos de gestão da rede e das escolas que a compõe. Sendo assim, a ideia é possibilitar ações de trabalho para o objetivo principal,

ou seja, propiciar melhores condições de aprendizagem para as crianças (BRASIL, 2012, p.25):

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e proporcionar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática (p.27).

Segundo o texto de orientação do PNAIC, a formação de professores é uma tarefa bastante complexa que exige contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. O PNAIC se desenvolveu em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias municipais de educação que aderiram ao Pacto. As Universidades Públicas Brasileiras envolvidas são: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Em nível de Secretarias de Educação, o PNAIC vem procurando abranger 100% dos municípios brasileiros.

Não há meios para garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses *três segmentos: União Federativa, Universidades Públicas e Secretarias de Educação*. Cada uma dessas partes apresentam funções específicas com o intuito de garantir o bom andamento do programa. Em relação à organização geral do curso, foram levadas em conta as especificidades de cada etapa de escolaridade que compõe o

Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos). Vale lembrar que a formação no âmbito deste Pacto está centrada principalmente na prática do professor. Segundo o documento em pauta: “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012, p.28).

Gomes (2012), consultora legislativa da área de Educação, assinala que o oferecimento do curso é presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas/ano para cada professor alfabetizador. O público alvo é composto por 360 mil professores alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização. O curso do Pacto foi estruturado nos moldes do Programa Pró-Letramento, que conjuga *estudos e atividades práticas*. Os encontros presenciais são conduzidos por *orientadores de estudos*, papel exercido por professores de rede formados pela universidade pública. Tanto orientadores de estudos, quanto professores alfabetizadores, recebem apoio financeiro da União para participarem da ação formativa.

Gomes (2012) relata que a formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos e reflita sobre a prática ou os desafios impostos e enfrentados no cotidiano. Assim sendo, a ação proposta pelo MEC é de grande valia e atende à necessidade de requalificar os professores alfabetizadores já atuantes. Porém, faz-se necessário refletir acerca da dualidade entre: por fim na existência de crianças não alfabetizadas que frequentam a Escola e a formação inicial dos professores: “Qual é a proposta do MEC? Esse é um campo de atuação a ser ocupado pelo governo federal – induzir o Conselho Nacional de Educação e as instituições de ensino superior sob sua supervisão a debaterem o tema e promoverem mudanças” (Gomes, 2012, p.6).

A proposta do Pacto que foi desenvolvida apropriou-se das ideias do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) executado e implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) desde 2007:

O PAIC é considerado uma iniciativa exitosa por ter revertido o quadro de baixos níveis de alfabetização identificado entre as crianças cearenses. De acordo com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-Alfabetização (SPAECE-Alfa), em 2007 apenas 26% dos Municípios cearenses apresentavam médias de desempenho consideradas suficiente ou desejável para os alunos concluintes do 2º ano do ensino fundamental. Em 2010, o percentual de localidades agrupadas nesses dois níveis alcançou 99% (Gomes, 2012, p.11).

O Programa é organizado em cinco eixos, sendo estes: 1) gestão da educação municipal, 2) avaliação externa, 3) alfabetização, 4) educação e 5) literatura infantil e formação do leitor, além de manter uma estrutura de gestão baseada na figura de coordenadores gerais e locais. Também oferece formação continuada para os professores, materiais paradidáticos e didáticos, além de uma biblioteca infantil para ser utilizada dentro das salas de aula (Revista Escola Pública, 2014, p.27).

Vale ressaltar que o primeiro ponto a se destacar na experiência cearense foi o próprio contexto na qual esta se desenvolveu. O PAIC surgiu a partir de uma ampla *mobilização social* gerada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, que coloca o tema no cerne das discussões e convoca os gestores públicos à ação. Também há de se destacar a experiência exitosa que ocorreu no município de Sobral, uma das cidades cearenses que inspirou e legitimou as ações desenhadas para o PAIC em âmbito estadual. Porém, bons resultados e mobilização social enfatizando um problema não são suficientes para induzir sólidas mudanças no âmbito educacional. É indispensável que o tema seja alcançado à condição de prioridade nas decisões políticas (Gomes, 2012).

### **1.2.2. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões**

O livro *Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões* foi organizado e direcionado aos Professores Cursistas. Logo na Introdução, o texto ressalta que a avaliação tem ocupado um lugar primordial no conjunto de preocupações dos professores no dia a dia das escolas brasileiras, pois é através dela que conseguimos analisar diferentes aspectos educacionais, em diversos âmbitos em nível de: currículo, planejamento, ensino e aprendizagem.

Ainda de acordo com o livro do PNAIC, o termo avaliação está intrinsecamente relacionado com o contexto sociopolítico, histórico e cultural. Os diversos grupos sociais delimitam princípios com base em suas concepções de sociedade e interesse. Assim, compreender os processos de avaliação é entender as forças políticas de cada um desses grupos e seus anseios de disputa pela hegemonia social.

O texto do PNAIC sobre avaliação ressalva que esse tema vem sendo debatido ao longo de muitas décadas, em vista das implicações sobre ensino e aprendizagem que possuem relacionamento direto com a ação docente e, conseqüentemente, nas práticas avaliativas, seja em sua concepção mais tradicional, que se caracteriza como fim do processo educativo, seja numa aceção mais progressista, que as compreendem como processos de desenvolvimento, percursos de formação que se efetiva do início ao fim do método de escolarização. Portanto, a ideia avaliativa adotada pelo PNAIC é direcionada a uma percepção progressista, segunda a qual o conceito de avaliação é englobar vários sujeitos, sendo eles discentes, docentes, equipe de profissionais da escola e de outros sistemas.

Portanto, o caderno de avaliação do PNAIC propõe diversas reflexões sobre a avaliação no Ciclo de Alfabetização e traz diversas sugestões de atividades de diagnóstico e de acompanhamento dos processos de aprendizagem. O caderno de

avaliação é dividido em três partes. Inicialmente são apresentadas reflexões sobre as distintas formas de avaliação educacional e da aprendizagem, enfatizando a relevância dos diferentes sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Em seguida, são abordados e exemplificados os quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa: 1) Leitura, 2) Escrita, 3) Oralidade e 4) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com exemplos de instrumentais de avaliação para cada Ano do Ciclo de Alfabetização e formas de acompanhamento da aprendizagem para cada um dos eixos correspondentes. Por fim, foi discutida a importância dos registros de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, uma vez que tais notificações elucidam formas de sistematização de informações sobre os alunos, por isso são consideradas ferramentas essenciais para o trabalho dos docentes.

A primeira parte intitulada como *Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização* traz considerações importantes sobre a importância da avaliação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: “É preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação” (BRASIL, 2012, p.10).

Partindo de uma premissa macro de avaliação do sistema de ensino, os livros do PNAIC afirmam que há programas consolidados internacionalmente, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), e nacionalmente, como a Prova Brasil. Esses são pensados e elaborados para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação docente, de escolha de recursos didáticos, dentre outros aspectos envolvidos, mas não são dirigidos à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, por exemplo, com suas singularidades e características. Desse modo, a construção e avaliação permanente do projeto político pedagógico da escola, assim como o monitoramento e avaliação contínua das ações

realizadas para colocar em prática o que foi almejado e proposto no começo do ano, são primordiais para o Pacto, tal como expõe seu material. Portanto, é necessário prever modos de avaliação coletiva da própria escola. A autoavaliação do professor baseada na reflexão de sua prática e a avaliação realizada pelos alunos e pais, o ajudam a reconhecer suas habilidades e competências, assim como os pontos que precisam melhorar.

Em resumo, a avaliação da aprendizagem, que é o principal tema do caderno de avaliação do PNAIC, perpassa por todas as outras avaliações. O objetivo central da escola, sem dúvidas, é promover a aprendizagem significativa aos estudantes, tendo como pressuposto que não é apenas a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas que interessa:

Também cabe ao professor estar atento à diversidade de sala de aula, aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. E como a avaliação não é um processo indissociável das práticas de ensino, é o professor que tem condições de fazer essa avaliação mais ampla (BRASIL, 2012, p.12).

Afirmações semelhantes são feitas em outros trabalhos específicos sobre avaliação. Hoffmann, por exemplo, nos alerta que a avaliação da aprendizagem precisa ser sempre ponto de partida para se avaliar a própria escola:

(...) o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança, o jovem, aprimoram sua forma de pensar o mundo à medida que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses (HOFFMANN, 1992, p. 67).

Em resumo, partindo de tais princípios explicitados pelo Caderno de Avaliação do PNAIC, considera-se primordial discutir acerca a avaliação da aprendizagem, articulando tal debate às discussões sobre os direitos de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização. Delimitando o que as crianças precisam aprender, torna-se mais clara a ação avaliativa. Ainda assim, é preciso se pensar em quais são as

estratégias de avaliação a serem adotadas e quais tipos de instrumentos favorecem mais a identificação do que os educandos aprenderam em relação a determinado conteúdo. Sobre tais temas trataremos a seguir.

Em relação a sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino em língua portuguesa, o texto do PNAIC reforça a responsabilidade do professor em avaliar as crianças, percebendo os avanços e as necessidades de cada aluno. Para auxiliar os professores, foram tratados separadamente cada eixo de ensino do componente curricular, sabendo que, na prática, esses eixos são integrados e determinados conhecimentos/habilidades fazem parte de mais de um componente curricular.

A *avaliação da leitura*, segundo o material do PNAIC, defende que a habilidade de leitura da criança avance mais do que uma simples decodificação de palavras. A ideia primordial é proporcionar atividades que incentivem as crianças obterem autonomia, sendo que as mesmas devam adquirir a destreza de ler e compreender textos de gêneros variados ao longo do Ciclo de Alfabetização:

(...) depende, e muito, de como se entende a leitura e seu ensino. Numa perspectiva interacionista, compreende-se o leitor como alguém que interage com textos escritos, muito antes de conseguir “decifrar” as marcas contidas neles. Além disso, defende-se que essa interação é sempre mediada por outras pessoas (além, é claro, do autor do texto) e, no caso específico da escola, que está permeada por uma intencionalidade pedagógica (Chartier apud BRASIL, 2012, p.15).

Outro ponto a se considerar é a avaliação da leitura em diversos espaços, não somente em sala de aula, mas também na biblioteca da escola, no laboratório de informática, no pátio e nos corredores. Ainda de acordo com o texto do PNAIC, há habilidades que são importantes para o desenvolvimento da compreensão leitora, sendo elas:

- Localizar informação explícita no texto;
- Inferir – é importante verificar a capacidade da criança em utilizar conhecimentos prévios ou resgatar partes de um texto para inferir alguma informação;
- Compreender a finalidade do texto;
- Apreender assuntos/temas tratados em textos;
- Estabelecer relação de intertextualidade.

No entanto, é de extrema relevância ressaltar que o professor deverá ter bem claro que gênero textual escolher para avaliar as habilidades propostas, além disso, é importante que seja priorizado os textos completos, e não somente fragmentos.

O material do PNAIC traz algumas sugestões de instrumentos que podem ser utilizados em avaliações de leitura e escrita. É importante ressaltar que não se trata de uma avaliação em larga escala, mas de uma possibilidade de avaliação da leitura com questões abertas e fechadas, onde o professor pode ter um parâmetro e, a partir dessas questões, pensar outras possibilidades de avaliação da aprendizagem do aluno em relação a determinada habilidade leitora. Lembramos que qualquer avaliação é, ao mesmo tempo, um indicador do que a criança é capaz de realizar sozinha ou em parceria, mas é também fundamental para orientar as intervenções pedagógicas sistemáticas a serem planejadas e realizadas.

O aspecto de avaliação da produção textual perpassa pela ideia que, seja com gêneros orais ou escritos, uma variedade de aspectos pode ser alvo de reflexão e avaliação. Assim, de acordo com o caderno do MEC, o primeiro desafio do professor é justamente pensar no que ele quer avaliar e se esses objetivos estão coerentes com o que o professor espera dessa avaliação. Outro ponto, de igual relevância, é a escolha do gênero textual a ser escrito.

Com a definição do gênero textual escolhido, o próximo passo é pensar no contexto de produção propriamente dito. E, como em toda situação de escrita, seja para avaliar ou não, essa deve ser contextualizada e com significado para a criança. Portanto, é necessário deixar claro para o aluno: O que ele produzirá (qual gênero)? Para que produzirá (o objetivo do texto)? Para quem (destinatário)? Onde esse texto circulará? Partindo desses pressupostos, Bronckart (2003) denomina de contexto de produção: “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (p.93). É de posse das informações do contexto de produção que o sujeito fará a representação da situação de comunicação, ou seja, criará uma base de orientação para a sua escrita. As produções textuais podem ser individuais e/ou em grupos, dependendo do objetivo de avaliação do professor.

Ainda de acordo com o material do PNAIC, outro aspecto de igual importância para a avaliação em Língua Portuguesa está relacionado à oralidade. Ou seja, a oralidade nas aulas de língua portuguesa: como avaliar as competências discursivas dos alunos? O ambiente escolar atua como auxiliador no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades para a inserção em situações variadas de uso da oralidade, propondo objetivos bem definidos e atividades de escuta e produção de textos orais.

Assim, é de extrema importância definir objetivos didáticos explícitos relativos a pelo menos 4 dimensões que englobam o desenvolvimento da linguagem oral: 1) valorização de textos escritos de tradição oral; 2) oralização dos textos escritos; 3) variação linguística e relações entre fala e escrita; 4) produção e compreensão de gêneros orais.

Dentro dos livros de orientação pedagógica do PNAIC, o quarto aspecto, ou seja, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a ortografia, possui um destaque dentro das metodologias sugeridas. Nessa vertente, cabe à escola garantir que, ao final do 1º Ano,

os alunos tenham compreendido o sistema de escrita alfabética e que, nos dois anos posteriores, eles venham a consolidar a correspondência entre letra e som e, ainda, desenvolver determinados conhecimentos sobre regras ortográficas.

Assim, o Ciclo de Alfabetização propõe uma pedagogia e avaliação diferenciadas, nas quais cada aluno deve progredir a cada ano do ciclo, porém com efetiva aprendizagem. Nessa vertente, as atividades avaliativas no Ciclo de Alfabetização precisam detectar, buscar, dentre variados aspectos se: a criança já conhece as letras; se as identifica e usa no registro das palavras; se ao escrever palavras, já faz alguma correspondência entre letras e sons; enfim, precisamos perceber o que os alunos já sabem **SOBRE** o Sistema de Escrita Alfabética. Essas são as palavras dos livros do PNAIC.

O PNAIC propõe avaliações que oportunizem na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados. Para tanto, o professor pode e deve utilizar diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já adquiridas pelos alunos e o que eles ainda precisam alcançar, assim como as dificuldades encontradas ao longo de todo o percurso, evidenciando todas as especificidades e singularidades das crianças, garantindo, assim, a contínua progressão entre os anos do Ciclo de Alfabetização.

### **1.3. Organização e materialização dos livros de orientação pedagógica do PNAIC**

Nosso objeto de estudo, que denominamos aqui por “livros de orientação pedagógica” ou simplesmente “livros do PNAIC”, correspondem à coleção dos Livros de Apoio Pedagógico produzidos no âmbito do PNAIC em Língua Portuguesa. Isso conduz a especificidades importantes do material, já assinalamos em alguns momentos da presente pesquisa: ele está voltado para o aperfeiçoamento em serviço de docentes

que atuam na rede pública de ensino, nos anos iniciais de escolarização, quando os alunos devem ser alfabetizados. A formação continuada é um dos pilares do Pacto e corresponde a uma medida central, já que se espera com isso superar dificuldades no ensino da leitura e escrita que resultam no fracasso dessa prática em boa parte das escolas brasileiras. Ao (re)ensinar os professores a alfabetizar, o PNAIC espera conseguir seu maior objetivo, garantindo que todas as crianças até os 8 anos de idade – ou como se afirma, as crianças na idade certa – saibam ler e escrever. Os professores devem conhecer os princípios do Pacto e operacionalizar conteúdos e métodos de ensino que, segundo os responsáveis pelo material, garantem uma alfabetização mais produtiva.

Como não poderia deixar de ser, a distribuição desse material é muito importante e deve ser garantida a todos os professores. De acordo com as informações disponibilizadas pelo Pacto, nenhuma pessoa envolvida na formação pagou (ou pagará) por estes livros de orientação pedagógica. A impressão e distribuição desses são de inteira responsabilidade do Ministério da Educação através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

O material de formação continuada é composto no total por 36 livros, sendo: 1 para Formação de Professores, 1 de Apresentação, 1 de Avaliação, 24 de Material de Formação (8 para cada Ano do Ciclo de Alfabetização), 8 de Educação do Campo e 1 de Educação Especial. O estudo em questão irá focar de forma mais perspicaz as 8 unidades do material de formação continuada para professores alfabetizadores, nas quais cada uma possui 3 livros, totalizando 24 livros, que foram divididos da seguinte forma:

<b>Tema Central</b>	<b>Unidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Número de Páginas</b>
Currículo	1	1º	Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios	57p.
		2º	Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	47p.
		3º	Currículo Inclusivo: Direito de ser Alfabetizado	48p.
Planejamento/ Rotina na Alfabetização	2	1º	Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	48p.
		2º	A organização do Planejamento e da Rotina no Ciclo de Alfabetização na perspectiva do Letramento	48p.
		3º	Planejamento e Organização na Alfabetização	47p.
Sistema de Escrita Alfabética	3	1º	A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	48p.
		2º	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização	48p.
		3º	O último ano do Ciclo de Alfabetização: Consolidando os Conhecimentos	48p.
A sala de aula como ambiente alfabetizador	4	1º	Ludicidade na Sala de Aula	47p.
		2º	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	47p.
		3º	Vamos brincar de reinventar as histórias	47p.
Diferentes Gêneros Textuais	5	1º	Os diferentes textos em Salas de Alfabetização	47p.
		2º	O Trabalho com Gêneros Textuais em Sala de Aula	48p.
		3º	O Trabalho com os diferentes Gêneros Textuais em Sala de Aula: Diversidade e Progressão Escolar andando juntas	47p.
Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	6	1º	Planejando a Alfabetização: Integrando diferentes áreas do conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	48p.
		2º	Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento	47p.
		3º	Alfabetização em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	47p.
Heterogeneidade em Sala de	7	1º	Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais	48p.

Aula		2°	A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização	47p.
		3°	A Heterogeneidade em Sala de Aula e a Diversificação das Atividades	48p.
Progressão Escolar e Avaliação	8	1°	Organização do Trabalho Docente para Promoção da Aprendizagem	30p. + Anexo: 18p.
		2°	Reflexões sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: Progressão e Continuidade das Aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças	47p.
		3°	Progressão Escolar e Avaliação: o Registro e a Garantia de continuidade das Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização	47p.

Conforme já explicamos na apresentação desta dissertação, todos os livros de orientação pedagógica do PNAIC são divididos da seguinte forma: ***Iniciando a Conversa, Aprofundando o Tema, Compartilhando e Aprendendo Mais***. No que tange à proposta do ***Iniciando a Conversa***, esta é uma apresentação da unidade no geral, que compõe um tema principal e um dos Anos do Ciclo de Alfabetização envolvido, sempre enfatizando os objetivos que a Unidade e o livro pretendem alcançar. Tendo como base a Unidade 1, que é a apresentação do curso focando no tema Currículo na Alfabetização, e o Ano 1, que corresponde ao 1° Ano do Ciclo de Alfabetização, nota-se que o texto é direcionado aos cursistas realçando um primeiro contato, a critério de apresentação:

Nesse primeiro texto do curso Formação do Professor Alfabetizador, pretendemos refletir sobre a possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Para isso, é importante discutirmos acerca das concepções de alfabetização e de avaliação que se relacionam a tais princípios. Além disso, para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas. (BRASIL/ ano 1: unidade 1, 2012, p.5).

Nota-se que o texto é direcionado aos professores alfabetizadores participantes do curso, mas na terceira pessoa do plural, englobando a responsabilidade de todos os

envolvidos no Pacto, ou seja, esferas nacional, estaduais, municipais e, principalmente, todos os envolvidos com o âmbito escolar. A ideia é refletir sobre a “possibilidade real de desenvolvimento de práticas de alfabetização”, realçando aspectos correlacionados a teoria e prática, assim como a aplicação dos conhecimentos adquiridos, ou moldados, no curso de formação e, concomitantemente ou posteriormente, aplicados e desenvolvidos pelos alfabetizadores em salas de aula. As palavras “inclusão” e “respeito a heterogeneidade” aparecem basicamente em todos os livros de orientação pedagógica do PNAIC, tornando-se o foco das práticas educacionais. Voltando ao objetivo principal do PNAIC, a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, o material traçou os direitos de aprendizagem (Anexo 1) na perspectiva de nortear toda a organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Ainda no item *Iniciando a Conversa*, os livros de orientação pedagógica trazem os objetivos das unidades sempre com os seguintes dizeres “Assim, os objetivos dessa unidade são”. A seguir um exemplo de detalhamento dos objetivos do Unidade 1, Ano 3:

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p.5).

No *Aprofundando o Tema* há um detalhamento do assunto proposto para cada Unidade, com referências teóricas que respaldam o trabalho junto à formação continuada de Professores Alfabetizadores. Uma das autoras mais citadas no material e

que serviu, e vem servindo, de base teórica é Magda Soares<sup>10</sup>. Logo na Unidade 1, Ano 1, denota-se a definição dos conceitos de alfabetização e letramento, estudados pela autora e apropriados pelo material do PNAIC (2012):

No entanto, para “reinventar a alfabetização”, mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um “código” para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, a referida autora propõe uma distinção 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, grifos nossos).

Dando ênfase ao trecho citado, a ideia defendida por Soares (1998) de “Alfabetizar Letrando” faz parte de toda a concepção do material pedagógico do PNAIC, fator norteador de todos os aspectos envolvidos, tais como: currículo, planejamento, rotina, projetos/sequências didáticas e avaliação.

No aspecto *Compartilhando* encontra-se todos os documentos denominados “Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização”. Acima foi citado este documento em Língua Portuguesa, foco do material em questão, mas ao longo dos livros são apresentados os “Direitos de Aprendizagem” das demais disciplinas escolares, tais como: Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Arte. Embora sejam expostos, são pouco discutidos no material. Minha experiência como Orientadora de Estudos do PNAIC permite detalhar mais o encaminhamento desse fator norteador. Tratando-se do Ciclo de Alfabetização, e de professores alfabetizadores polivalentes, as

---

10 **Magda Becker Soares** é professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale – da Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Letras, doutora e livre-docente em Educação. É autora de diversos livros, e especialmente conhecida por seus livros didáticos em Língua Portuguesa usados nos anos 1970 a 1990.

disciplinas escolares nem sempre são “separadas”, na medida em que estas se articulam trans e interdisciplinarmente no currículo proposto, desenvolvido, aplicado e avaliado.

Ainda no âmbito *Compartilhando*, há uma explanação de atividades já desenvolvidas por alguns professores no intuito de trazer o aspecto prático ao Pacto, como, por exemplo, sugestões de sequências e projetos didáticos. Na Unidade 6, Ano 3, da página 28 à 31, é apresentado o projeto intitulado como “Projeto Didático – O Centenário de Luiz Gonzaga”, organizado pela professora Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha, contendo todas as etapas do projeto e as atividades aplicadas, assim como a avaliação do mesmo.

Ainda neste mesmo item, contém sugestões de instrumentos de registros com o intuito de acompanhar a aprendizagem de cada aluno (Anexo 2) ao longo de um Ano Letivo e o perfil de acompanhamento da turma (Anexo 3), englobando os 5 principais aspectos em Língua Portuguesa: Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; Leitura; Produção de textos escritos; Oralidade e Análise linguística: discursividade; textualidade e normatividade.

Por fim, o item *Aprendendo Mais* traz *sugestões de leituras* para os professores e orientadores de estudos aprofundarem no assunto proposto e *sugestões de atividades para encontros em grupo* para a organização do curso, realizada e preparada pelo orientador de estudos do PNAIC.

Esses quatro itens fazem parte da ordem proporcionada em **todos** os livros de orientação pedagógica do PNAIC em Língua Portuguesa. De acordo com as minhas vivências como Orientadora do PNAIC, o estudo desses livros iniciaram-se logo na primeira Unidade, não havendo uma apresentação prévia do curso como é exemplificado e esmiuçado no manual de apresentação. A princípio, é confuso entender a ordem proposta por estes livros, suas funções e reais objetivos. Com um olhar mais

aprimorado, as ideias vão se alinhando e os objetivos ficam mais claros. No capítulo 2, estes mesmos aspectos serão retomados. Dando continuidade à análise, a próxima parte da dissertação versará sobre as condições de produção desse material.

## CAPÍTULO 2

### OS LIVROS DO PNAIC: ASPECTOS DE SUA PRODUÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Diante da proposta deste estudo, fez-se necessária fazer uma pesquisa sobre as condições de produção do material do PNAIC/MEC. Quem produziu esse material? Como foi a escrita e edição desses livros? Já foi possível aqui assinalar as concepções e intenções do Pacto que abriga seus livros de orientação pedagógica. Essas perguntas sobre os responsáveis pela escrita e produção desse material são fundamentais num trabalho como o que é proposto aqui, já que, como afirma Roger Chartier:

O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva (1994, p.7).

No total, foram contabilizados 93 integrantes envolvidos na construção dos livros de orientação pedagógica do PNAIC, de acordo com o manual de apresentação. Visto a implicação com universidades federais brasileiras, os nomes relacionados encontram-se, em sua maioria, na Plataforma Lattes (2014):

A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Sua dimensão atual se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de fomento federais e estaduais, das fundações estaduais de apoio à ciência e tecnologia, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. Além disso, se tornou estratégica não só para as atividades de planejamento e gestão, mas também para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais da área de ciência, tecnologia e inovação.

Os dados, então analisados, foram recolhidos através dessa Plataforma entre os meses de Maio e Junho de 2014. Os fatores levados em consideração foram os seguintes: currículo na Plataforma Lattes, função dos envolvidos na produção do

material, inserção em universidades federais brasileiras e seus respectivos cargos e funções nas mesmas, Universidades envolvidas, área dos saberes predominante e, por fim, inserção em instituições públicas e escolas. Os dados assim reunidos estão sistematizados e permitiram construir gráficos apresentados a seguir. Considerando o período do levantamento (Maio/Junho de 2014), há de ressaltar que esses dados podem ter sofrido alterações devido a inclusões ou remoções de dados e divergências de nomes na hora da busca pelo currículo na Plataforma Lattes.

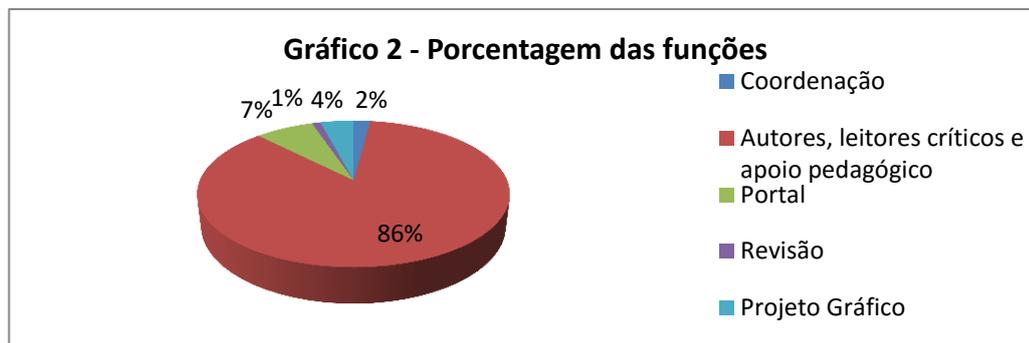
Gráfico 1 – Porcentagem de envolvidos na produção do material do PNAIC que possuem currículo na Plataforma Lattes



\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014

De acordo com os apontamentos, 73% dos envolvidos na produção do material do PNAIC possuem currículo cadastrado na Plataforma Lattes, enquanto outros 27% não constam no registro da Plataforma. Dentro dos livros da coleção, há relatos de diversas educadoras do Ciclo de Alfabetização, visto que algumas continuaram na carreira acadêmica, ou seja, mantendo o vínculo com Faculdades e Universidades, enquanto outras atuam apenas no Ciclo de Alfabetização, contribuindo com os relatos e experiências, dando maior ênfase ao aspecto prático pedagógico do Pacto. Há também outros envolvidos, como os contribuintes no projeto gráfico do material, ilustração e o Portal Digital.

Gráfico 2 – Função dos envolvidos na produção e colaboração do Material do PNAIC em Língua Portuguesa (houve acúmulo de funções)



\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014.

No contexto de produção do material, é explícito através do gráfico que 86%, ou seja, a maioria se enquadra na função “Autores, leitores críticos e apoio pedagógico”, como é denominado no Caderno de Apresentação dos livros do PNAIC. Essa expressividade se deve ao fato do foco da coleção, que está diretamente ligado aos aspectos de ensino/aprendizagem na alfabetização. Entre outros envolvidos, as porcentagens são menos expressivas, mas 7% contribuem com o Portal do MEC, onde se encontram os materiais via internet do Pacto, como as legislações, a coleção dos livros, reportagens, entre outros.

O acúmulo de cargo houve na medida em que os coordenadores do Pacto também são integrantes na função “Autores, leitores críticos e apoio pedagógico”.

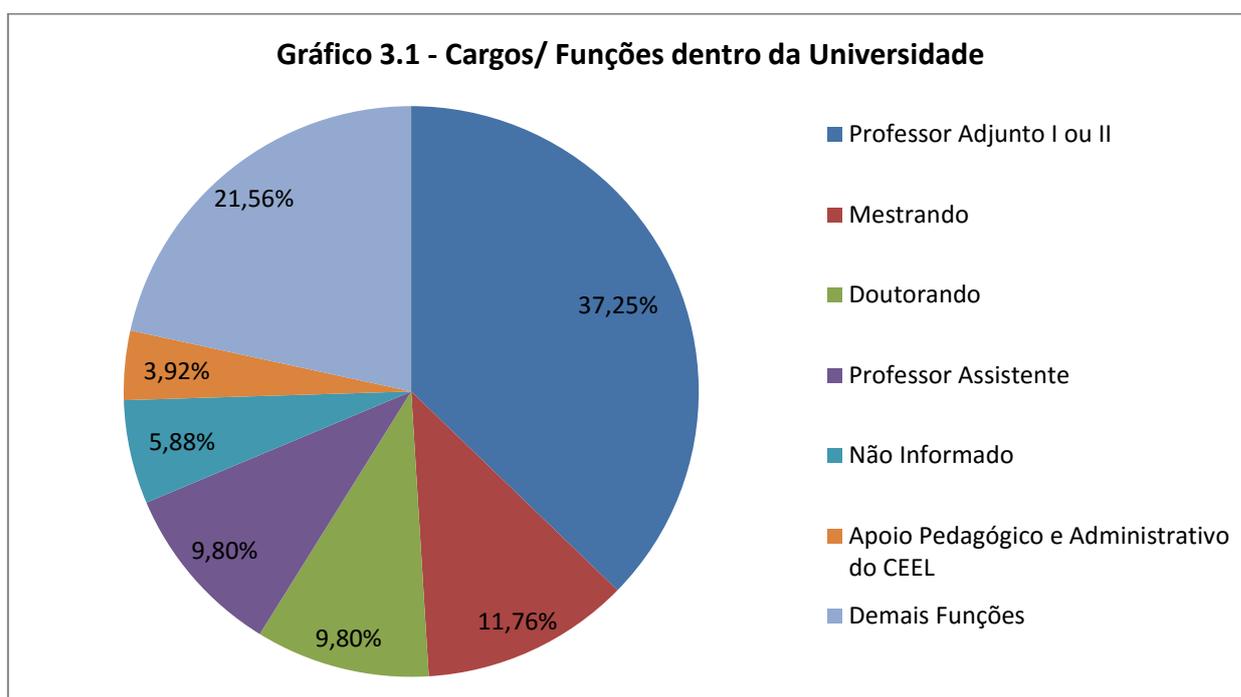
Gráfico 3 – Porcentagem de envolvidos na produção do material do PNAIC que possuem inserção em Universidades



\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014.

Assim como o primeiro gráfico (Porcentagem de envolvidos na produção do material do PNAIC que possuem currículo na Plataforma Lattes), a porcentagem dos abarcados no âmbito universitário é muito parecida. Atualmente, 75% possui uma espécie de vínculo com Universidades Estaduais e Federais.

Gráfico 3.1 – Cargos/funções dos envolvidos na produção do material do PNAIC em Língua Portuguesa com Inserção na Universidade



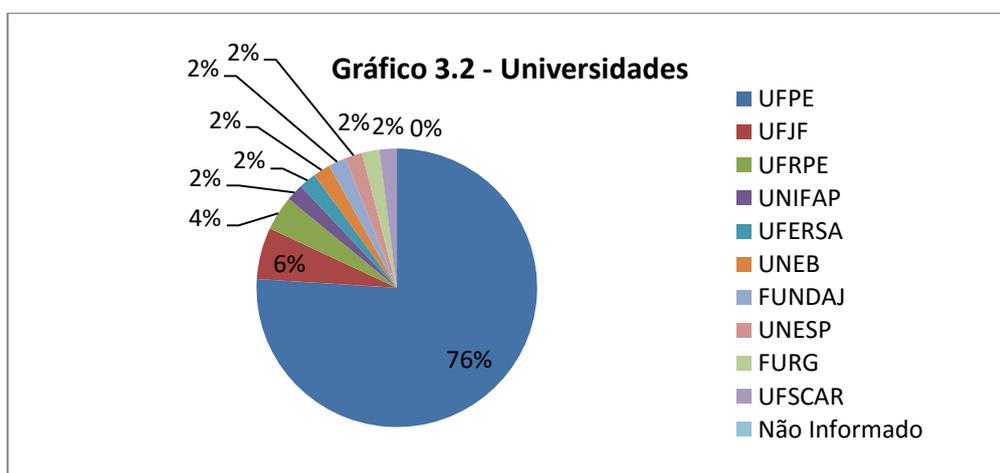
\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014.

Desses que possuem vínculo com Universidades Federais e Estaduais, em sua maioria, 37,25%, encontra-se no cargo de Professor Adjunto I ou II. Com uma expressividade relevante, 21,56% são mestrandos e doutorandos na produção da coleção do PNAIC. Seguindo, 9,80% são professores assistentes, 5,88% não fora informado e, embora pareça um número com pouca expressividade, 3,92% são integrantes do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem – UFPE) nos aspectos de apoio pedagógico e administrativo. Vale ressaltar que muitos professores, mestrandos e doutorandos também fazem parte do CEEL e contribuíram de forma bastante assídua na

criação da coleção do PNAIC.

Nos demais cargos/funções com menos expressividades, contabilizando o total de 21,56%, estão inclusos: Professor Titular, Professor Associado, Professor Contratado, Professor Convidado, Colaborador do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), Estagiário, Formador de professores do CEEL, Pesquisador Adjunto, Formador do Programa Pró Letramento, Monitor do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) e graduando em Pedagogia.

Gráfico 3.2 – Porcentagem das Universidades dos agentes envolvidos na produção do material do PNAIC em Língua Portuguesa<sup>11</sup>

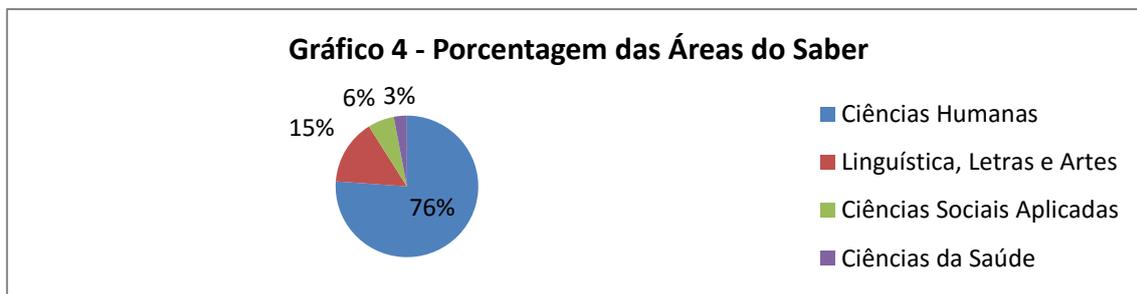


\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014.

Diante do gráfico, é evidente o aspecto que 76% dos envolvidos na produção do material do PNAIC em Língua Portuguesa advém da Universidade Federal de Pernambuco, seguida de demais Universidades Federais e Estaduais integrantes do Pacto.

<sup>11</sup> UFPE- Universidade Federal de Pernambuco; UFJF- Universidade de Juiz de Fora; UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco; UNIFAP – Universidade Federal do Amapá; UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido; UNEB – Universidade do Estado da Bahia; FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco; UNESP – Universidade Estadual de São Paulo; FURG – Universidade Federal do Rio Grande; UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

Gráfico 4 – Porcentagem das Áreas do Saber/ Áreas de Atuação (houve repetição de áreas, sendo que, há integrantes que atuam em 2, ou mais, área do saber).



\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014.

Predominantemente, a área do saber é Ciências Humanas, mas “*Linguística, Letras e Artes*” apresenta um aspecto importante e relevante, tratando-se de um material em Língua Portuguesa. Foram mencionadas também as áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Saúde. Segue a lista das áreas de pesquisas citadas na Plataforma Lattes dos envolvidos. São 40 áreas citadas ao todo, sinalizando o crescimento e a complexificação das pesquisas sobre alfabetização no país.

- 1 - Pesquisas nas áreas de leitura e produção de textos, didática do ensino da língua portuguesa, educação e linguagem;
- 2 - Pesquisas nas áreas de leitura e produção de textos, formação de professores e práticas de ensino;
- 3 - Pesquisas nas áreas ensino aprendizagem da língua materna;
- 4 - Pesquisas nas áreas de trabalho, educação e história;
- 5 - Pesquisa na área de alfabetização: formação de professores, práticas de ensino, recursos didáticos e conhecimentos dos aprendizes;
- 6 - Pesquisas na área de cultura e letramento digital;
- 7 - Pesquisas na área de alfabetização: formação dos professores, práticas de ensino, recursos didáticos e conhecimentos dos aprendizes;
- 8 - Pet conexões e educação inclusiva: letramentos múltiplos;

- 9 - Aplicação da Pedagogia Waldorf ao cotidiano das escolas públicas de educação infantil no Ceará;
- 10 - Auxílio na produção dos cadernos do PNAIC;
- 11 - Pesquisas na área de ensino-aprendizagem, planejamento e política educacional;
- 12 - Educação sócio moral na pré-escola e alfabetização infantil;
- 13 - Ensino da língua, psicologia cognitiva, educação e linguagem, didática do ensino em Língua Portuguesa;
- 14 - Ensino / Aprendizagem – alfabetização;
- 15 - Didática da língua portuguesa, formação docente em leitura e linguagem;
- 16 - Psicologia cognitiva, psicologia do ensino e da aprendizagem na língua escrita;
- 17 - Educação do campo, sociologia da juventude, agroecologia, extensão rural, sociologia rural;
- 18 - Pesquisas na área de alfabetização e linguagem;
- 19 - Pesquisas ligadas a alfabetização, currículo e formação de professores;
- 20 - Informática e educação, educação a distância, formação de professores, novas tecnologias e educação e comunicação;
- 21 - Processos de disseminação da informação, museografia e didática;
- 22 - Formação inicial e continuada de professores e alfabetização;
- 23 - Formação de professores;
- 24 - Psicologia aplicada à computação / leitura e escrita: processos de ensino/aprendizagem e educação e história;
- 25 - Trabalho doméstico de adolescentes / trabalho infantil e de adolescentes na agricultura/juventudes e contemporaneidades;
- 26 - Livro didático / Letramento / EJA;
- 27 - Lógica Mental;

- 28 - Ensino/aprendizagem - Ensino Fundamental de 9 anos;
- 29 - Processos Formativos em espaços não escolares, gestão educacional e escolar;
- 30 - Ensino aprendizagem de grandezas e medidas;
- 31 - Pós-estruturalismo, ação coletiva e políticas públicas;
- 32 - Argumentação na escola: do diagnóstico as práticas produtiva;
- 33 - Gênero, sexualidade e educação;
- 34 - Modelos de letramento;
- 35 - MST;
- 36 - Marcas da libras no discurso argumentativo escrito em português por surdos;
- 37 - A gramática reflexiva do telejornal: forma, composições e inter-relações;
- 38 - Oralidade e escrita, identidade e cultura no ensino de língua portuguesa;
- 39 - Educação à distância e educação, modernidade e tecnologia;
- 40 - Linguística Aplicada.

Gráfico 5 – Porcentagem dos envolvidos na produção do Material do PNAIC que possuem currículo na Plataforma Lattes com inserção em Instituições<sup>12</sup>



\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014.

Esse gráfico demonstra um alto percentual de envolvidos na produção do material do PNAIC inseridos em instituições.

<sup>12</sup> ***Instituições citadas:*** SEEPE – Sindicato dos Enfermeiros do Estado de Pernambuco; FONCYT – Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica; UFPE – Universidade Federal de Pernambuco ; MEC – Ministério de Educação e Cultura; UNIFAP – Universidade Federal do Amapá; UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco; Comissão Pastoral da Terra – PE; UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido; AMPAFFARD – Associação dos Moradores e Produtores da Agricultura Familiar da Fazenda Riachão de Dentro; CEEL – Centro de Estudos de Educação e Linguagem; ABAS – Associação Brasileira de Águas Subterrâneas; UNEB – Universidade da Bahia; UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos; UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora; FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco; UBA – Universidade de Buenos Aires; SEEL – Sindicato dos Trabalhadores em Empresas Editoriais de Livros; UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”; Diocese de Nazaré – Comissão Pastoral da Terra; PROGEPE – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (UFPR); CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; UFRGS – Universidade Regional Rio Grande do Sul; UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Gráfico 6 – Porcentagem dos envolvidos na produção do Material do PNAIC que possuem inserção em Escolas



\*Plataforma Lattes, meses de Maio/Junho de 2014.

É notório que nessa categoria, 100% dos agentes se enquadram na função de *autores, leitores críticos e apoio pedagógico* do material estudado. A participação de professores e coordenadores escolares na elaboração do material do PNAIC em Língua Portuguesa se encaixa nos depoimentos dos “relatos de experiências” dentro dos livros de Formação. Dentre os colaboradores que possuem inserção no âmbito escolar, os que têm maior expressividade advém: 30,43% do cargo de Professor da Prefeitura Municipal de Recife(PE) e 17,39% do cargo de Professor da Prefeitura Municipal de Jaboatão dos Guararapes(PE). Entre outros colaboradores que possuem inserção em Escolas, encontram-se: Professor do Governo do Estado de Pernambuco, Professor da Prefeitura de Igarassu (PE), Professores da Prefeitura Municipal de Olinda, Professor da SEEL (Secretaria do Estado do Esporte e Lazer), Professor do Ensino Básico Tecnológico, Professor da Prefeitura de Juiz de Fora (MG), Educadora Social, Assistente de Coordenação do Colégio Boa Viagem (CBV), Auxiliar de Coordenação Escolar (Escola Arco-Íris da Várzea), Supervisora de Formação Continuada da Prefeitura de Juiz de Fora (MG) e Técnica Pedagógica do Governo de Pernambuco.

Através do levantamento das condições de produção do material, foi possível chegar a algumas constatações. Dos 93 nomes citados no Manual de Apresentação, 73% possuem currículo na Plataforma Lattes. A maioria desses 73% se enquadra na categoria de “Autores, leitores críticos e apoio pedagógico”, contabilizando 86% desse grupo. Majoritariamente, esses possuem vínculos com Universidades Federais e Estaduais, sendo que os cargos que se destacam são: Professores Adjuntos e Assistentes, mestrandos e doutorandos. Há de se destacar a importância da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) na concepção do material didático pedagógico, em um total de 76% dos estudiosos advindos deste meio acadêmico. A área predominando do saber é de Ciências Humanas seguida de Linguística, Letras e Artes. Há uma parcela significativa dos membros envolvidos em órgãos e 66% possuem inserção no âmbito escolar.

Através dos dados levantados, nota-se que há uma espécie de “polo de produção” do material na Universidade Federal de Pernambuco, envolvendo sobretudo integrantes do CEEL. Esse Centro se destaca pelas pesquisas desenvolvidas em leitura e escrita, assim como pela construção de materiais didáticos, dentre os quais estão os livros de orientação pedagógica do PNAIC e jogos didáticos, estes indicados para uso escolar. Os professores universitários, mestrandos e doutorandos contribuíram de forma mais incisiva no item **Aprofundando o tema** dos livros do PNAIC. No item **Compartilhando** há vários relatos de professores alfabetizadores acerca de práticas pedagógicas que obtiveram “sucesso”, estes, em sua maioria, das redes municipais de ensino de Recife e Jaboatão dos Guararapes, ou seja, é dada uma ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas no Estado de Recife com profissionais ligados à UFPE. É observável que os livros de orientação pedagógica foram construídos em um contexto bastante específico, no entanto, há de se ressaltar que se tratando de um Pacto Nacional

as particularidades aparecem e emergem, precisando, muitas vezes, serem readaptadas dependendo dos aspectos socioculturais envolvidos nos vários espaços onde o Pacto tem sido implementado.

### CAPÍTULO 3

#### OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS LIVROS DO PNAIC

Este terceiro capítulo buscará contemplar os caminhos da alfabetização do PNAIC. Como os livros “ensinam” a alfabetizar? Qual é a ideia de alfabetização proposta pelos livros? Quais são os conteúdos envolvidos? Como os conteúdos estão distribuídos nos Anos do Ciclo de Alfabetização? Qual é o método de alfabetização proposto? Quais são os exercícios propostos para alfabetizar? Não seria novidade reconhecer aqui a urgência da alfabetização e o fato de que ela é um dos maiores desafios dos educadores. Segundo Fonseca: “Há mais de 100 anos não havia um só país em que a maioria da população não fosse iletrada ou analfabeta. De fato, a alfabetização é algo muito recente” (1995, p.318). Baseando-se nos dizeres do autor, é notório que atualmente há uma supervalorização da leitura e da escrita, até porque tais habilidades permeiam qualquer ação na vida das pessoas. O simples fato de ler o destinatário de um ônibus ou ter um bom rendimento escolar, envolve a leitura. É nesse cenário, atual e urbano que emerge a importância da leitura e escrita.

Entre as referências mais reconhecidas no ensino da leitura e da escrita estão os trabalhos de Teberosky (1993), que afirma que a escrita é uma das mais antigas tecnologias que a humanidade já conheceu. Serviu e ainda tem servido para muitas finalidades, de políticas a religiosas, de literárias a publicitárias. Cada povo, cada cultura, lhe atribuiu ou atribui um uso e significado. Também é notório que a leitura depende da escrita, pois ela sempre transmite algo para quem saiba e/ou queira ler. Levando em consideração a história e a importância da escrita, é possível realizar um paralelo com a relevância da leitura. Assim como ocorre na escrita, o que se espera de um leitor muda com o tempo. Para a psicolinguista argentina Emilia Ferreiro (2011), na era da Internet, seletividade e rapidez são características essenciais. Segundo Carolina

(2006), a prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a compreender o mundo a nossa volta.

Não obstante o consenso acerca da importância da leitura e da escrita, há que se considerar as discussões sobre suas práticas e significados. Letramento é definido como: “o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se (...)” (Monteiro e Batista, 2009, p.30). Nota-se que a aprendizagem na área da leitura e escrita, e em uma perspectiva mais ampla que envolve o letramento, nem sempre ocorre ao final do Ciclo de Alfabetização. No entanto, os fatores que levam uma criança a não compreender o sistema da leitura e da escrita são inúmeros. Bossa (2000) aponta que as possibilidades de aprender de uma criança se referem às condições físicas e psíquicas da mesma.

Portanto, qual é a importância do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, na formação de professores que ensinam a ler e escrever? De que modo eles estão sendo preparados para dar conta dos objetivos desse programa?

Gomes (2012) aponta que as estatísticas disponíveis em relação ao cenário dos primeiros anos de educação escolar brasileira são desanimadores. Segundo o Censo Demográfico 2010, 15% dos brasileiros aos oito anos de idade não eram alfabetizados. A Prova ABC, uma avaliação amostral feita em 2011 pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e a Fundação Cesgranrio, também encontrou resultados decepcionantes. Ao buscar conhecer o nível de aprendizado de crianças egressas do 3º Ano do Ensino Fundamental, os resultados da Prova ABC apontaram que pouco mais da metade delas aprenderam o que era esperado em leitura e uma proporção ainda menor (43%) alcançou o desejado em Matemática. Foram identificadas também grandes disparidades nos resultados entre as regiões do País e também em meio as redes de ensino Pública e Privada.

Desde a sua implementação (1990), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, oferece evidências empíricas indiretas de que há falhas no processo de alfabetização de crianças, o que acaba refletindo nos resultados de aprendizagem dos alunos no 5º Ano do Ensino Fundamental.

Sousa (2014) aponta um debate acerca das avaliações educacionais e a intrínseca relação com uma denominada qualidade de educação. Independente de qual for o objeto de avaliação; alunos, profissionais, currículo, instituições, planos, políticas, entre outros; o engajamento adotado em sua implementação e o uso que se fizer de seus resultados promulgam o projeto social e educacional que se tem por norteador. Ainda de acordo com a autora (Sousa, 2014), o Sistema Básico de Educação Básica (Saeb), que apresenta-se em duas vertentes, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)<sup>13</sup>, tem por objetivo subsidiar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros.

Duas recentes ações do Ministério da Educação alteram a composição do Saeb. Uma delas é a inclusão da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no âmbito do que prevê:

(...) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, que se caracteriza por provas de Leitura e Escrita e prova de Matemática a estudantes matriculados no 3ºano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbana e rural, que estejam organizadas no regime de nove anos, sendo censitária para as turmas regulares e amostral para as turmas multisseriadas (2014, p.410).

Sousa (2014) questiona se, iniciativas dessa natureza, revelam a crença das políticas educacionais de que testes têm se estabelecido em meio promissor da melhoria da qualidade de educação. Porém, ficam as perguntas. Será que a aplicação de provas é

---

<sup>13</sup>Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil"): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes? Ou, as avaliações em larga escala têm proporcionado a melhoria da qualidade de educação?

Ao longo dos quase 25 anos de aplicação do SAEB as evidências trazidas não nos autorizam a uma resposta positiva a estas questões. No entanto, há indicações de pesquisas de que estas provas vêm alterando a organização do trabalho escolar (SOUSA, 2013a) e, ainda, o modo como vêm se concretizando a gestão das escolas e da carreira docente, constituindo-se a avaliação em larga escala em um meio viabilizador de uma dada concepção de gestão, inserindo-se em um movimento mais amplo de reformas do Estado e de reconfiguração de seu papel na gestão das políticas públicas, modelo de governança chamado Estado avaliador (NEAVE, 1988; 1998).

Em 2001, os resultados do SAEB apontavam que 22% dos estudantes da 4ª Série (atual 5º Ano) obtiveram desempenho muito crítico em Português. Esses estudantes eram considerados praticamente analfabetos, incapazes de responder aos itens mais simples do teste (INEP, 2006):

Não obstante, se considerarmos o ponto 200 na escala SAEB como a pontuação mínima a ser alcançada em Língua Portuguesa pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental, podemos afirmar que há uma tendência positiva nos últimos anos. A média nacional foi de 169.4 pontos em 2003, 172.3 em 2005, 184.3 em 2009 e 190.6 em 2011. Em 2003, ao observar a distribuição dos alunos por níveis da escala de proficiência do SAEB, em Língua Portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental, tínhamos que 55% atingiram 175 pontos ou menos. Estavam, portanto, em estágios considerados crítico e muito crítico na avaliação de aprendizagem. Em 2011, os dados do INEP revelavam que os estudantes agrupados nos três primeiros níveis de proficiência (0, 1 e 2), ou seja, aqueles que atingiram 175 pontos ou menos, representavam 40% do alunado. Trata-se de uma evolução bem-vinda, cuja trajetória, espera-se, seja mantida. Contudo, continua a ser inaceitável que a sociedade brasileira conviva com uma realidade em que muito mais que um terço dos seus estudantes apresenta rendimento insuficiente nos anos iniciais de sua vida escolar (Gomes, 2012, p.4).

Diante dos dados explanados, a alfabetização precária das crianças é assinalada por vários especialistas como uma das questões primordiais a serem debatidas e enfrentadas para melhorar a qualidade de ensino. Em especial, o enfoque nas dificuldades acentuadas em leitura, escrita e operações matemáticas básicas, na medida

em que tendem a se agravar ao longo da vida escolar considerando a importância desses conhecimentos fundamentais para seguir avançando e aprendendo nos próximos anos.

Em suas conclusões, Sousa (2104) assinalou que a avaliação é, sem dúvida alguma, um caminho propício em direção à consolidação do direito a educação, porém, não pode ser reduzida a medida da proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como incumbência apenas das escolas, dos alunos e suas famílias. Surge a iminência da ressignificação do papel que as avaliações em larga escala vêm ocupando no processo de produção da melhoria da escola pública brasileira. A avaliação não deve ponderar somente o rendimento escolar, mas precisa analisar todo o processo educativo, levando em consideração as diversas variáveis que contribuem para a aprendizagem.

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC, na história do Brasil, temos vivenciado a difícil realidade de identificar que muitas crianças têm concluído a escolarização sem serem inteiramente alfabetizadas. Portanto, o Pacto surge como uma **luta** para garantir o direito de alfabetização de todas as crianças até o 3º Ano do Ciclo de Alfabetização (2012, p.5). Segundo o MEC (Ministério da Educação), aos 8 anos de idade, as crianças necessitam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafofônicas (relação grafia e som), a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (2014). Diante disso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa defende quatro princípios que são considerados essenciais ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico. O primeiro deles assinala que: O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador. Em seguida, o Pacto aponta como conceber a leitura e a escrita, destacando que o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas

deve ser iniciado logo nos primeiros anos da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. O terceiro princípio do Pacto distingue a diversidade dos usos da leitura e escrita, ao apontar que conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade. E, finalmente, o quarto princípio do PNAIC sublinha que a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (2014). E ainda complementa:

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (2012, p.27).

O termo “bom exercício da cidadania”, abordado no documento do PNAIC, já fora discutido nos estudos de Correia e Gallego (2004). Os estudiosos apontaram no contexto histórico educacional brasileiro e português a questão da temporalidade escolar, sendo que a primeira contextualização veio através da ideia de Estado-Nação. Segundo Hobbsbawn (apud Correia, Galego) ao passar pela escola, todos se transformam em:

(...) membros de uma comunidade simbólica, virtual, da qual se reconhecem através da aprendizagem de uma língua nacional padrão, de um sistema de pesos e medidas nacional comum, de uma História e de uma tradição nacionais inventadas (1992, p.11).

Tanto no Brasil, quanto em Portugal, a imposição do ensino primário e da obrigatoriedade escolar embasou-se nos princípios de patriotismo, ou seja, somente

assim se formariam cidadãos cumpridores de leis e patriotas daquilo que se reconheceu como *Nações Civilizadas*. Pode-se dizer que existe uma analogia de discursos entre a virada do século XIX para o XX, em comparação aos dias atuais, quando o professor assume um papel central no subsídio para o desenvolvimento da denominada “boa cidadania”.

Ao aderirem ao Pacto, os entes governamentais federal, estaduais e municipais se comprometem a:

- alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental (ANA);
- no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

A educação no Brasil, na última década, passou por transformações profundas em relação, acima de tudo, ao ingresso das crianças no Ensino Fundamental<sup>14</sup>. A entrada das crianças aos 6 anos de idade na Escola e a divulgação pública dos resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, desafiou educadores a repensarem e definirem claramente quais são os reais objetivos dos anos iniciais no Ciclo Básico de Educação<sup>15</sup>.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2012, 98,2% (noventa e oito vírgula dois por cento) das crianças e jovens em idade escolar obrigatória do Ensino Fundamental estavam matriculadas nas escolas. Porém, a

---

<sup>14</sup> **Art. 32.** O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) **I** - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **II** - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; **III** - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; **IV** - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

<sup>15</sup> **Ciclo Básico de Educação:** 1º ao 9º Ano.

quantidade de matrículas efetuadas não é sinônimo de que as escolas estejam funcionando bem, até porque a educação pública brasileira possui inúmeros problemas, tais como: um grande número de alunos por sala, professores desestimulados, metodologias não condizentes com a realidade dos alunos, alunos com idade avançada para a série, falta de apoio e estrutura aos educandos com dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Conforme já assinalamos anteriormente, a extensão do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos no Brasil, na década de 1990, significou uma iniciativa importante para a expansão das oportunidades escolares, articulando-se aos esforços de melhorar o desempenho dos alunos na leitura e escrita. Baptista (2009) explica que há duas posições em relação à entrada antecipada das crianças na escola. Na época em que o Ensino Fundamental contava com oito anos, a entrada dos alunos acontecia quando eles tinham 7 anos. Agora, com o Ensino Fundamental de 9 anos, essa entrada se dá aos 6 anos de idade. A medida gerou uma série de discussões entre os educadores. De um lado, argumentou-se acerca da inadequação do trabalho com a língua escrita nessa faixa etária, por considerá-lo uma antecipação de um modelo escolar típico do Ensino Fundamental, que de certa forma “rouba” a infância, muitas vezes deixando de lado as habilidades e competências trabalhadas na Educação Infantil. Em contrapartida, o trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil é avaliado positivamente com vistas a melhores resultados futuros. No entanto, ainda de acordo com Baptista (2009), ambas as visões levam em consideração as concepções e avaliações de acordo com o interesse dos adultos.

A extensão do período de escolarização obrigatória no Brasil não pode ser vista apenas como uma medida de expansão do número de anos letivos. Trata-se principalmente de garantir que aqueles que se matriculam e frequentam os bancos

escolares realmente aprendam. Isso significa, em outras palavras, tentar garantir a chamada “qualidade do ensino”. Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2005) alertam que o ensino fundamental é hoje um “direito público subjetivo” garantido pela Constituição em vigor:

A partir da Constituição Federal de 1988, alterada pela emenda constitucional n. 14, de 1996, o ensino fundamental de oito anos, obrigatório, dos 7 aos 14 anos, e gratuito para todos, foi considerado explicitamente direito público subjetivo, podendo os governantes ser responsabilizados juridicamente pelo seu não oferecimento ou por sua oferta irregular. A Carta de 1988 e sua alteração pela emenda determinam que o direito à educação abrange a garantia não só do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino (inciso VII do artigo 206) (p.5).

De fato, de onde advém o termo qualidade de Ensino? Este está diretamente correlacionado a qual aspecto? Do ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos acerca da qualidade foram construídos e circularam na sociedade concreta e simbolicamente: sendo o primeiro condicionado pela oferta limitada de oportunidades de educação; um segundo, relacionado a ideia de fluxo, caracterizado como número de alunos que progridem ou fracassam incluídos em um determinado sistema de ensino e, por fim, a ideia de qualidade associada à aferição de resultados pautados em avaliações em larga escala, ou seja, avaliações externas. Como citado anteriormente, no meio educacional nos dias atuais, qualidade de Ensino está vinculada a números. Ou seja, órgãos municipais, estaduais, federais e mundiais, baseiam-se em avaliações de larga escala e, conseqüentemente, em seus resultados, para engrandecer o discurso notoriamente político sobre a tão almejada **educação de qualidade**.

Hoje a ideia de qualidade do ensino está intimamente relacionada no discurso educacional à alfabetização. Em linhas gerais, há um consenso em torno do entendimento do que a linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua

inclusão na sociedade contemporânea. A responsabilidade e o empenho do professor, assim como da equipe escolar, refletem diretamente no desempenho dos alunos.

### 3.1. O que é Alfabetização nos livros do PNAIC?

Magda Soares é a autora de maior destaque em termos de teoria em alfabetização nos textos do PNAIC. Ainda que seus estudos em alfabetização estejam sendo produzidos desde as décadas de 1980 e 1990, o discurso permanece bastante atual. De acordo com Soares (2014), sem dúvida alguma, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito, ou seja,

Em sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (Soares, 2014, p.17).

Em resumo, uma teoria adequada em alfabetização deverá basear-se em um conceito do processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à linguagem oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e finalidades da aprendizagem da língua escrita (Soares, 2014). Portanto, há de se convir que o conceito de alfabetização não contém *uma habilidade* envolvida, e sim, um *conjunto de habilidades*, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas *psicológicas*, *psicolinguísticas*, *sociolinguísticas* e propriamente *linguística* do processo.

Portanto, segundo a autora, pode-se concluir que:

(...) alfabetização é, como se disse inicialmente, um processo de natureza complexa. Trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização. No entanto, o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita (Soares, 2014, p.21).

A autora expõe as múltiplas facetas em relação ao processo de alfabetização, desmistificando que esta seja apenas um processo mecânico. E o professor? Esse, sem dúvida, deve estar muito bem preparado para compreender os fatores psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos que envolvem todo esse processo, além dos condicionantes culturais, sociais e políticos, que o levem a saber operacionalizar essas diversas facetas em métodos e procedimentos de preparação para e de alfabetização, tais como elaboração e uso adequados dos materiais didáticos e, sobretudo, que o levem a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

### **3.1.1. Sistema de Escrita Alfabética (PNAIC)**

Morais (2012), um dos autores do PNAIC, traz discussões importantes acerca dos métodos e caminhos da alfabetização no Brasil em seu livro *Sistema de Escrita Alfabética*. Suas ideias em relação a alfabetização são compartilhadas pelos demais autores do PNAIC. Tratando da alfabetização numa perspectiva histórica, Moraes (2012) atenta para quanto a denominação de “estar alfabetizado” altera de acordo com as perspectivas históricas e culturais, variando ao longo do tempo. Nas seis últimas décadas, mudamos radicalmente nossas concepções e percepções sobre esse tema. Em

meados de 1950, no Brasil, tomávamos como alfabetizado o indivíduo que escrevia o nome, hoje, cobra-se que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler, compreender, além de produzir pequenos textos.

No meio do caminho, vivemos o que a professora Magda Soares (2003 apud Morais) denominou como “desinvenção” da alfabetização. Houve um tempo que predominou a hegemonia do discurso do letramento, no qual muitos educadores interpretaram, erroneamente, que não era necessário ensinar a escrita alfabética, porque os alunos aprenderiam de forma natural e espontânea, bastando que “vivenciassem” diariamente, na escola, situações em que lessem e produzissem textos do mundo extraescolar.

Diante de tais situações Morais (2012) propõe a “reinvenção da alfabetização”:

(...) reivindico a necessidade de os professores terem metodologias de alfabetização que não têm nada a ver com ressuscitar os antigos métodos de alfabetização (fônicos, silábicos, etc.). Apresentarei os motivos que me fazem avaliar que tais métodos contêm pressupostos equivocados, do ponto de vista epistemológico, e que me fazem julgar que eles deseducam os alunos, razão que não devem ser adotados. A metodologia de orientação construtivista, que defendo, pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e que, como nos ensinaram Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos tais métodos de alfabetização (p. 15).

De acordo com Morais (2012) precisamos ser construtivistas também ao analisarmos o trabalho docente. Na medida em que é necessário saber como os professores constroem e reconstroem seus saberes, não podendo, autoritariamente, que “apaguem” tudo que sabem e compreendem sobre a alfabetização. Aliás, faz-se necessário pensar em metodologias (no plural) de orientação construtivista, antevendo que dificilmente teremos consensos absolutos sobre “a melhor maneira de alfabetizar”.

### **3.1.2. Os livros do PNAIC frente as antigas formas de se alfabetizar e a Teoria da Psicogênese da Escrita**

Morais (2012) nos alerta que, para compreender o fracasso na alfabetização, é necessário recordar que o acesso a escola pública se tornou um direito legal somente nas primeiras décadas do século XX e que, apesar disso, até o início de 1990, os contingentes de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos que estavam fora da escola eram superiores a 15%. Diante dos dados mencionados acima, já explanados anteriormente nesse texto, vale ressaltar que a principal função do PNAIC em alfabetização é estabelecer metas bem delineadas para cada ano do Ciclo de Alfabetização, contribuindo para que se consiga alfabetizar a todos.

Mas as discussões sobre alfabetização não se restringem somente a quantos sabem ler e escrever, como abrangem também os métodos de ensino postos em uso. Criados desde a Antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, apresentam uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Ou seja, que o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos recebendo informações prontas do exterior (Morais, 2012).

Todos os métodos ditos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiram como unidades “isoláveis” na mente da criança não alfabetizada. De um lado, encontramos o grupo dos métodos sintéticos, que, historicamente, tem tido muito mais influências na alfabetização praticada nas escolas brasileiras. Esse grupo é composto por três correntes ou tipo de métodos principais: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos. Todos, sem exceção, pressupõem que o aprendiz

deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas, respectivamente) e, na ótica da aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando os pedaços” para poder “codificar” ou “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu (Morais, 2012).

Por outro lado, no grupo dos métodos analíticos, temos três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global (“dos contos”). Porém, ao final do “trabalho”, todos levarão os alunos a trabalharem com unidades menores (letras, sílabas, fonemas). No entanto, pressupõe que, por razões motivacionais e perceptivas, seria “adequado” começar com unidades maiores que, supostamente, denotariam um significado (palavras, frases, histórias), e, pouco a pouco, levariam os alunos analisá-las, isto é, a partir de pedaços menores (Morais, 2012). Ainda de acordo com o autor, os métodos tradicionais de ensino limitam a escrita espontânea das palavras, não permitem que os alunos escrevam tal como eles acham que as palavras devem ser escritas. Moraes (2012) declara que: “Na luta por enfrentar o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, um dos elementos essenciais foi a divulgação da teoria da psicogênese da escrita, a partir dos anos 1980” (p.42). A teoria criada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) teve uma grande divulgação no Brasil. Geralmente sob o rótulo de “construtivismo” e, desde 1980, tem sido bastante difundida na formação inicial e continuada dos docentes, além de ser parte da fundamentação teórica de documentos do MEC, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de 1º a 4º série (atualmente, 2º a 5º ano) (Morais, 2012).

A principal concepção da Teoria da Psicogênese da Escrita é que ela não é tratada como um “código” e sim como um “sistema notacional”. Três expressões, tais como: código, decodificar e codificar são evitadas ao máximo nos escritos do PNAIC. Acredita-se que a criança (ou jovem ou adulto sendo alfabetizado) precisa compreender

e desvendar o alfabeto como um sistema notacional. Ou seja, propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, sendo o professor mediador do processo, visto que os alunos não necessitam descobrirem tudo sozinhos. A fim de elucidar essa ideia, há um quadro bastante esclarecedor acerca o SEA.

**Quadro 1 – Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado**

1	Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3	A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4	Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5	Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6	As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9	Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10	As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: (Morais, 2012, p.51)

Esse mesmo quadro pode ser facilmente encontrado nos livros de orientação pedagógica do PNAIC quando o tema é Sistema de Escrita Alfabética. Como, por exemplo, no livro intitulado “A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização” Ano 02, Unidade 03, página 12.

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, a partir de informações somente transmitidas via meio escolar, mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios acerca o sistema de escrita alfabética. Ou seja, as crianças constroem e reconstroem respostas próprias, não ensinadas pelos adultos, para questões como “**o que** a escrita representa/nota?” e “**como** a escrita cria representações/notações?”. Ainda no livro do Ano 02 (que compete ao 2º Ano do Ciclo de Alfabetização), Unidade 03, há um quadro exemplificando os hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:

<b>Quadro 2 - Hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:</b>
<p>• <b>hipótese pré-silábica:</b> a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras “trem” e “telefone”, por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras);</p>
<p>• <b>hipótese silábica:</b> a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras;</p>
<p>• <b>hipótese silábico-alfabética:</b> a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema;</p>
<p>• <b>hipótese alfabética:</b> a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.</p>

(Fonte: BRASIL, 2012)

O conhecimento das hipóteses de escrita pelas quais passam as crianças para a construção de uma escrita alfabética serve-nos para refletir sobre as possibilidades de intervenção didática, visando à compreensão daquele sistema. No entanto, a perspectiva de uma evolução por estágios lineares e fixos, que seriam universalmente seguidos por todas as crianças, parece apresentar algumas limitações quando interpretamos as escritas infantis. Muitas vezes, por não apresentarem, numa mesma situação, estabilidade em relação aos conhecimentos que revelam ao notar as palavras, torna-se inviável categorizar as escritas infantis como pertencentes a um único estágio (Morais, 2012).

### **3.2. De como (re)pensar as práticas de alfabetização nos livros do PNAIC**

Segundo o livro do PNAIC do Ano 01, Unidade 01, intitulado como *Currículo na Alfabetização: concepções e princípios*, repensar em práticas de ensino que envolvam a leitura e a escrita, assim como conhecimentos relacionados às outras áreas de ensino, requer que pensemos, como Moreira e Candau (2007, p.31), na relação entre currículo e cultura. Como apontam os referidos autores:

Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula (Moreira e Candau apud BRASIL, 2007, p.13).

Observa-se nas palavras dos autores que se faz necessário assumir uma nova postura, por parte dos gestores, em todas as instâncias, e dos docentes, na medida em que os aspectos culturais devem ser levados em conta na construção do currículo em alfabetização. A escola, portanto, deve ser vista como um espaço de criticidade, diálogo

e de desenvolvimento de pesquisas. Ou seja, é enfatizada a escolha de novos conteúdos e novas metodologias, a fim de se reestabelecer novas relações no âmbito escolar e nas salas de aula.

Ainda de acordo com o mesmo livro, voltando-se para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. De acordo com esses autores, são as oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas e diversas de leitura e produção de textos, essas, tanto dentro da escola quanto fora dela, assim, 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 atribuímos a eles.

Atividades ditas “significativas” de leitura e escrita foram incorporadas na escola em meados da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão do português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. No nosso país, o termo letramento não substitui a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Portanto, a ideia central do PNAIC é a “Alfabetizar Letrando”, como já fora mencionado anteriormente nesse texto. Por diversas vezes, esse termo é enfatizado nos livros:

(...) 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).

Um tema também bastante abordado nos livros do PNAIC são os *Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa*. O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art.22). Portanto, a escola é obrigatória para todas as crianças e tem um papel primordial em sua formação para agir na e para a sociedade, tal como previsto no artigo 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Destarte, para atender as exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e capacidades básicas que são subjacentes aos direitos (Anexo 4). Dando continuidade a este tema, o livro do Ano 01 e Unidade 03 denominado *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética* traz conteúdos bem definidos do que deve ser ensinado/aprendido em cada ano do Ciclo de Alfabetização. Como, por exemplo, no primeiro ano de escolarização obrigatório, os alunos precisarão iniciar (I), aprofundar (A) e consolidar (C) alguns conhecimentos ditos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam

quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas (p.19).

A importância dos livros didáticos também ganha certo destaque nos livros do PNAIC, visto que esses ocupam um lugar significativo na cultura escolar brasileira. Independentemente de restrições ao seu uso e de suas limitações, esse recurso didático permanece como um dos suportes mais importantes na organização do trabalho pedagógico. Se utilizados na maneira correta, ele pode constituir um importante material de apoio, visto pelas atividades que o constituem relacionadas aos eixos do ensino de língua a serem ensinados, que auxilia o professor na sua prática pedagógica. De acordo com o PNAIC, os livros inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vêm sendo submetidos a uma rigorosa avaliação pedagógica (p. 27).

O livro intitulado como *Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem*, Ano 02, unidade 01, traz a tona a questão da Provinha Brasil. A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, elaborada pelo INEP e distribuída para as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Por meio desse instrumento, é possível diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. As habilidades avaliadas através da Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial, não sendo avaliadas as habilidades de produção textual e de oralidade (p. 22-23).

Os livros intitulados como *A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização* (Ano 02, Unidade07) e *Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem* (Ano 01, Unidade 08) trazem a tona questões sobre a heterogeneidade dos alunos em sala de aula e a necessidade de um

currículo inclusivo. Espera-se que ao final do primeiro ano a maioria dos alunos tenha compreendido o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, tenha atingido a hipótese alfabética. O que fazer, então, diante de alunos que chegaram no segundo ano e não atingiram essa hipótese? A resposta a essa pergunta não é nada simples, visto que não envolve somente o professor, em sala de aula, que deverá ajustar o ensino às diversas necessidades dos alunos, mas, também, a colaboração de outras instâncias, tais como os gestores escolares e as secretarias de educação, que poderão organizar ações extraclasse para atender esses alunos. O texto do PNAIC reforça que é preciso ter uma *responsabilidade compartilhada* com os diversos agentes do processo educativo, pois o professor, em sala de aula, tem o desafio de abarcar os alunos que estão em defasagem de aprendizagem e dos que já atingiram uma hipótese alfabética e precisam, portanto, consolidarem o processo de alfabetização. O depoimento da professora Edijane é esclarecedor nesse sentido:

[...] Vamos tentando agrupá-los, fazer as duplas para que um possa ajudar um pouco o outro nisso. Eu também estou passando e ficando mais próximo dessas duplas, porque eu sei que as outras estão conseguindo fazer direitinho, não precisam tanto da minha ajuda. Eu sei que todos precisam dessa ajuda, porque todos querem atenção. É aquela coisa, ficam disputando. Mas, assim, de fato, quem está com mais dificuldade, eu fico mais próxima. Então eu coloco algumas duplas, essas duplas com mais dificuldades, sempre na frente, mais próximas de mim e, quando a gente está fazendo essas atividades, eu estou sempre chamando eles pra participarem, perguntando, direcionando as perguntas pra eles, apesar dos outros quererem ir respondendo. (Eu digo) “Não pode! É desafio! Vamos ver! Acalma um pouquinho!”. Tem sido um exercício também para as crianças que já estão alfabetizadas não responderem tudo o tempo todo, sempre as mesmas sabe? Tem sido um aprendizado para eles também, ter um pouquinho de paciência, de esperar um pouquinho o outro, respeitar esse tempo do outro, ajudar os colegas a pensarem, sabe? É difícil, mas a gente tem tentado ir por aí (BRASIL, 2012, p.21-22).

O livro intitulado como *Organização do Trabalho Docente promoção da Aprendizagem*, Ano 01, Unidade 08, vem lembrar que todo o material do PNAIC é baseado em um currículo que preza por uma perspectiva inclusiva, pela autoimagem e

autoestima da criança, pelo seu desenvolvimento pleno e respeito ao seu percurso de vida. De acordo com o texto, a defesa desse tipo de procedimento resulta da ideia de que não podemos, nem devemos, nos acomodar frente à exclusão dessa criança pela via da reprovação e nem nos calarmos e deixarmos que ela prossiga sem ajuda-la a se apropriar do que, de fato, é seu direito. Esses são só propósitos e caminhos dos livros do PNAIC que, enquanto um Pacto feito para ser firmado em nível nacional e ser seguido pelos professores, inclusive os que já atuam, reveste-se da crença no “novo”, em meio a projetos de escolarização e alfabetização que vêm sendo empreendidos desde finais do século XIX, pelo menos, e ainda trazem importantes desafios para os educadores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No capítulo 1, intitulado como **Os Livros de Formação Continuada dos Professores (PNAIC-2012): Uma Coleção feita para orientar as Práticas de Alfabetização** explica que o PNAIC surge como uma proposta em âmbito nacional acoplada a uma Reforma Educacional na Alfabetização, no qual o principal foco é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Há um movimento grande envolvendo diferentes órgãos governamentais para a melhora da qualidade de Educação focando nos anos iniciais do ensino fundamental, investindo em formação continuada, materiais didáticos/pedagógicos e avaliações externas. Em contrapartida, é possível alfabetizar, de fato, todas as crianças até os oito anos de idade? Tratando-se de uma Reforma Nacional, será que ocorre da mesma maneira em todos os lugares do Território Nacional? A alta rotatividade de metodologias de ensino, ditas como “novas”, “inovadoras”, muitas vezes não abarca o principal objetivo, o foco na formação inicial e continuada dos professores e a real aprendizagem do alunado.

O primeiro capítulo atenta para a definição dos *Livros de Orientação Pedagógica do PNAIC*, ou seja, toma-os como livros escolares. Eles foram elaborados especificamente para uso de professores atuantes do Ciclo de Alfabetização, diferindo-os dos manuais pedagógicos utilizados somente na formação inicial. Há de se convir que na formação inicial existe uma tendência curricular voltada aos aspectos teóricos, enquanto a formação continuada vem evidenciar a prática, redefinindo “novas” formas de ensinar e “reinventando” metodologias de ensino.

No primeiro capítulo também é apresentada a coleção dos *Livros de Orientação Pedagógica do PNAIC*, que é composta por 36 ao total, no entanto, os livros de Formação Continuada, Apresentação do Curso e Avaliação no Ciclo de Alfabetização

foram esmiuçados e analisados, visto que também os 24 foram considerados, especificamente da formação continuada e já mencionados nesse presente estudo, ao longo da dissertação.

A concepção do ensino e do uso da leitura e escrita vem se transformando com o passar do tempo. Cada momento histórico é peculiar e possui diferentes interesses. Conforme citado, atualmente há uma supervalorização da leitura e escrita, sendo que tais mecanismos estão vinculados a formação de cidadãos críticos e atuantes na e para a sociedade. A aprendizagem ocorre em todos os lugares e em todos os momentos de nossas vidas, no entanto, é no ambiente escolar que esta se legitima e, o principal agente deste processo, está vinculado a figura do professor. Com o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, houve um adiantamento sobre a cobrança em torno da Alfabetização. Por um lado, o contanto cada vez mais cedo com o mundo letrado oferece maiores oportunidades às crianças de obterem sucesso na leitura e escrita, por outro, algumas crianças não possuem condições físicas e/ou psíquicas básicas para progredirem e acabam manifestando dificuldades de aprendizagem na alfabetização.

O capítulo 2, **Os Livros do PNAIC: Aspectos de sua Produção e Organização**, trouxe gráficos cujos temas foram: currículo na Plataforma Lattes, função dos envolvidos na produção do material, inserção em universidades federais brasileiras e seus respectivos cargos e funções nas mesmas, Universidades envolvidas, área dos saberes predominante e, por fim, inserção em órgãos públicos e escolas.

Concluiu-se que o pólo de produção dessa coleção majoritariamente advém da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Os professores universitários, doutorandos e mestrandos contribuíram de forma mais contundente no item *Aprofundando o tema* nos *Livros de Orientação Pedagógica do PNAIC*, na medida em que perpassa toda a teoria dos eixos

de leitura, escrita e oralidade. No item *Compartilhando* há vários relatos de professoras alfabetizadores acerca de práticas pedagógicas que obtiveram sucesso em sala de aula.

O capítulo 3, com o título **Os caminhos da Alfabetização nos livros do PNAIC**, ressalta as diretrizes de Alfabetização que o PNAIC traz. Certamente, a alfabetização é uma prioridade nacional, visando aumentar a qualidade de ensino. Atualmente, estar alfabetizado significa ler, compreender e produzir pequenos textos. Assim, vale ressaltar que essa está intimamente ligada a aspectos sociais e políticos que conduzem a aprendizagem.

Sem a garantia da alfabetização, as crianças oriundas de lares com menor nível socioeconômico serão aquelas mais prejudicadas pela inoperância dos gestores, pela pouca efetividade do trabalho pedagógico nas escolas e pelo desperdício de recursos financeiros (Gomes, 2012). Destarte, uma das primeiras contribuições do Pacto Nacional é lançar luz sob este problema, alçando-o à agenda nacional de políticas públicas prioritárias e induzindo os sistemas de ensino a enfrentá-lo. Indubitavelmente, a União recorre ao regime de colaboração para pactuar as ações e as metas e para estruturar o arranjo institucional que vai colocar o Pacto para funcionar em Estados e Municípios. Resta saber se a União terá força suficiente para fazer com que os entes federados deem ao tema, no médio e longo prazo, a prioridade que se espera. A tendência natural é que o ímpeto inicial atenuie tão logo a novidade se retire dos meios de comunicação e das reuniões palacianas (Gomes, 2012).

Não obstante, urge que o Poder Público atue sobre a formação inicial e os processos de recrutamento de professores para que a mudança seja duradoura. Outras questões, como infraestrutura escolar, estão igualmente na fila por melhorias. Quanto maiores as dificuldades econômicas e sociais de uma região, maiores devem ser os

investimentos financeiros e técnicos da União, pois seu papel constitucional é atuar para reduzir desigualdades (Gomes, 2012).

O estudo desses livros é essencial na medida em que propõe uma forma de (re)invenção da alfabetização aos docentes atuantes do Ciclo de Alfabetização em todo o Brasil, inculcando uma aparente defasagem do alunado e uma formação inicial deficitária dos professores. Nota-se que a alfabetização está no centro das discussões políticas educacionais e há uma grande mobilização e preocupação entre os governos federal e estaduais no que compete a “erradicação” do analfabetismo. Resta-nos saber se esta Reforma Educacional irá abarcar todo o território nacional, como já fora mencionado anteriormente, visto as particularidades locais de implementação, execução e avaliação do Pacto. Evidentemente, e como se procurou evidenciar em toda dissertação, os livros do PNAIC operam uma espécie de “ordem” de seus produtores para os professores. Os entendimentos e proposições da coleção não podem ser confundidos com palavras que são simplesmente reproduzidas ou aceitas. Os livros do PNAIC participam de um processo de leitura, sujeito a diferentes adesões, interpretações ou até mesmo a negações por parte de seus leitores. Entender o que esses impressos trazem é compreender, portanto, parte de um processo que compõe a história da alfabetização no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida** / Adriana Bauer; orientação Sandra Maria Zákia Lian Sousa. São Paulo: s.n., 2011. Tese de Doutorado.

BELINTANE, C. **Matrizes e matizes do oral**. Revista Doxa – Revista Doxa Revista Paulista de Psicologia e Educação Araquara, 2005, v. 9. p.23-45.

\_\_\_\_\_. **Por uma ambiência de formação contínua de professores**. Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa São Paulo, nov. 2002, n. 117, p. 177-193.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 239p.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de Aprendizagem**. O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02: unidade 07**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares** : ano 3: unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. MEC, SEB, 2012. 47 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. MEC, SEB, 2012. 68 p.

\_\_\_\_\_. 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. MEC, SEB, 2012. 47 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. MEC, SEB, 2012. 47 p.

\_\_\_\_\_. 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. 39 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012. 40 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem: ano 01: unidade 08** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI. **11.274/2006**. Artigo 3º.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em 27 jul. 2015.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CAROLINA, Maria. Colégio Santa Maria.  
Visualizado na data de 15 de junho de 2013, In:  
<http://www.colegiosantamaria.com.br/santamaria/aprenda-mais/artigos>

CENTRO DE INVESTIGACIÓN MANES. **Manuales Escolares.**

Visualizado na data de 14 de fevereiro de 2016, In:

<http://www2.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/proyecto.htm>

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII** / Roger Chartier; tradução de Mary del Priore, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHOPPIN, Alain. “**História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**”. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004. pg. 549-566.

COLELLO, S. M. G. “**A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita**” In *VIDETUR*, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, pp. 27 – 34 ([www.hottopos.com](http://www.hottopos.com)).

\_\_\_\_\_. M. G. & SILVA, N. “**Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica**” In *VIDETUR*, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003, pp. 21 – 34 ([www.hottopos.com](http://www.hottopos.com)).

CORREIA, António Carlos; GALLEGO, Rita de Cassia. **Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1920)**. Lisboa: Educa, 2004 (Cadernos Prestige).

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Simpósio 6: O Livro Didático e a Formação de Professores**. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1.:2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores. /Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília : MEC, SEF, 2002. 384 p. : il. ; v.1.

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

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Entrevista com Emilia Ferreiro.**

Visualizado na data de 01 de março de 2013, In:

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ato-ler-evolui-423536.shtml>

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; HORN, Geraldo Balduino; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. orgs. **Diálogos e perspectivas de investigações**. Coleção Cultura, Escola e Ensino. Ijuí: Unijuí, 2008, 336 p.

GATTI JUNIOR, Décio. **“Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de história no Brasil. Dos anos sessenta aos dias atuais”**, Icône, VI/1 (2000), p.97-116.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na Idade Certa: Garantir a Aprendizagem no início do Ensino Fundamental**. Consultoria Legislativa, 2012.

HOOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

**IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.**

Visualizados respectivamente nas datas de 24 e 29 de outubro de 2014, In:

<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/educacao/escola.html>

[http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2013/pdf/educacao\\_pdf.pdf](http://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/pdf/educacao_pdf.pdf)

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

**INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.**

Visualizado na data de 07 de janeiro de 2015, In:

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>

JUSBRASIL – Visualizado na data de 07 de janeiro de 2015, In:

<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-32>

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. **A pré-escola alfabetiza?** Criança, Brasília, n.5, p. 9-11, 1983.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.

KULESZA, Wojcieh Andrzej. **História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v.95, n.240, p.328-345, maio/ago, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto, n. 69, ano 16, jan./mar. 1996.

**MEC – Ministério da Educação.**

Visualizado na data de 21 de janeiro de 2016, In:

<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

<http://pacto.mec.gov.br/>

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

MOREIRA, Antonio Flávio B. CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, António (org.). Ferreira, Manuel Figueiredo (apoio editorial). Correia, Regina; Gil, Luísa Santos; Mendes, Irene Lima (tradução). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto Editora, Portugal: 1999.

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

REVISTA ESCOLA PÚBLICA. Ano V, Número 36, Dezembro 2013/Janeiro 2014.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.34, n.123, p. 613-632, 2004.

\_\_\_\_\_. **Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971)**. Revista Brasileira de História da Educação, Maringá, n.6, p 29-57, 2003.

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

SOARES, Magda Becker, (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, (2003).

SOUSA, Sandra Zákia. **Concepções de Qualidade da Educação Básica forjadas por meio de avaliações em larga escala**. Texto elaborado como base para apresentação no Simpósio “Avaliação educativa de larga escola e qualidade de educação”, integrante da programação VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação, Unisinos - Gramado/out/2013.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **A indústria de livros, a materialidade do impresso e o campo educacional**: reflexões sobre a organização do acervo histórico da companhia editora nacional. Visualizado na data de 07 de janeiro de 2016. In: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/019.pdf>

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Visualizado na data de 01 de janeiro de 2016, In: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/orgaos-de-apoio/nppd>

# Anexos

## Anexo 1- Quadro dos “Direitos de Aprendizagem: Língua Portuguesa” proposto pelo PNAIC ao Ciclo de Alfabetização (I-introduzir; A-aprofundar; C-consolidar)

### Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

## Direitos de aprendizagem: Língua Portuguesa

### Direitos gerais

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.
Apreçar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parêntesis, 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).

### Leitura

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

### Produção de textos escritos

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

### Oralidade

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

### Análise linguística: discursividade, textualidade e normativa

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

### Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

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

**Anexo 2 – Instrumento de Acompanhamento da Aprendizagem para cada aluno do Ciclo de Alfabetização durante o Ano Letivo**

*Acompanhamento da Aprendizagem das Crianças  
Instrumento de Registro da Aprendizagem*

Nome: \_\_\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

<b>Eixo: Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</b>	<b>Abr.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Out.</b>	<b>Dez.</b>
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				
<b>Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais</b>				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas( P,B,T,D,F,V).				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U/QU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U/GU antes de E, I.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes de A, O, U.				
Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.				
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de ã e ão, em final de substantivos e adjetivos, e NH.				

<b>Eixo: Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade</b>	<b>Abr.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Out.</b>	<b>Dez.</b>
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão de tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.				
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalente).				
Usa adequadamente a concordância e reconhece violações de concordância nominal e verbal.				
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.				
Sabe procurar no dicionário a grafia correta da palavras.				
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo convenções.				
Pontua texto.				
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.				
Segmenta palavras em textos.				
<b>Eixo: Leitura</b>	<b>Abr.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Out.</b>	<b>Dez.</b>
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos ( poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidade de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.				

Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				
Sabe procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.				
<b>Eixo: Produção de textos escritos</b>	<b>Abr.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Out.</b>	<b>Dez.</b>
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.				
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.				
Organiza o texto, dividindo-se em tópicos e parágrafos.				
Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor.				
Utiliza vocabulários diversificados e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				
Revisa os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.				
<b>Eixo: Oralidade</b>	<b>Abr.</b>	<b>Jul.</b>	<b>Out.</b>	<b>Dez.</b>
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.				
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).				
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.				
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.				
Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				
<b>OBSERVAÇÕES:[S] SIM [P] PARCIALMENTE [N] NÃO</b>				

## Anexo 3 – Perfil Geral da Turma

## 3 – Ficha do perfil da turma

ESCOLA: \_\_\_\_\_

PROFESSORA: \_\_\_\_\_

Conhecimento / capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes			
Diferencia letras de números e outros símbolos			
Utiliza letras na escrita das palavras			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta			
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares			

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (sim), a quantidade de crianças que domina parcialmente (parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (não).

**Anexo 4 – Direitos gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa****Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

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).

