



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**



SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO
PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo**

CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA

2019

SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO
PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa I: Formação, Linguagens e Identidades

Orientadora: Prof^ª. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

CONCEIÇÃO DO COITÉ-BA
2019

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Oliveira, Sidmar da Silva.
O48f A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo / Sidmar da Silva Oliveira.

Conceição do Coité-Ba
179 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Campus XIV). Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof. Dr^a. Obdália Santana Ferraz Silva

1. Formação continuada. 2. PNAIC. 3. Educação do campo. 4. Multiletramentos. I. Oliveira, Sidmar da Silva. II. Obdália Santana Ferraz Silva. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título.

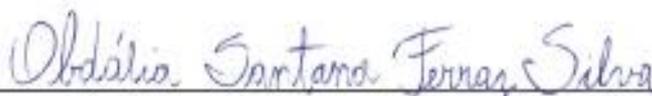
CDD – 370.71

SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM
DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO PNAIC: do texto ao
contexto da educação do campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, em 08
de julho de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e
Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia.

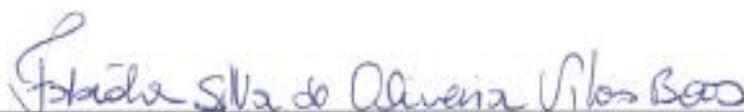
Banca Examinadora



Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (Membro interno)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Villas Boas (Membro externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

As pedras encontradas em meu trajeto formativo serviram de pilares para apoio; mas, superar as barreiras só foi possível porque meu querido pai me incentivou a estudar, e a cada dia que me incentivava, concluía dizendo: “estude para não ser igual a mim que só sei cheirar ‘peido’ de vaca”.

Com meu pai – Lídio Alves de Oliveira –, aprendi a ter determinação, vontade e coragem para superar os obstáculos que a vida me trouxe; de minha mãe, Elineide Rodrigues da Silva, recebo amor e carinho verdadeiro que me faz sentir forte para enfrentar a labuta diária; de minha querida esposa, Girlene Jesus, amor, compreensão e atenção diariamente; e de minha filha, Elysa Oliveira, amor, sorrisos e abraços afetuosos até nos momentos que estava em pleno “desespero” com tanta coisa para dar conta. Por isso, DEDICO-LHES esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que a união faz a força e a vontade faz a diferença. Construí essa concepção a partir do trabalho na gestão da escola – função complexa que exige auxílio de diversas pessoas e de múltiplas formas. Procuro seguir e reconhecer as pessoas que servem de suporte em todos os momentos, nesta rápida passagem aqui na terra e, por isso, reconheço que muitas pessoas participaram de minha formação, de forma direta e indireta, mas agradeço especialmente àquelas que em nenhum momento soltaram minha mão.

Primeiramente, a Deus, por ser meu guardião e por me guiar no caminho do bem, amparando-me em seus braços nos momentos de solidão, quando a tristeza e o desânimo pareciam se mostrar maiores que a vontade de vencer.

À minha família, pelo apoio, amparo, amor e confiança em todos os momentos.

À minha orientadora, Obdália Ferraz, pela constante interlocução durante a construção deste trabalho, partilhando comigo suas experiências e sabedoria, lendo atentamente e tencionando de maneira profissional e competente a condução deste estudo, o que me fez ampliar as leituras para aprofundar a discussão sobre o objeto de estudo para avançar na escrita.

Aos Professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade: Rosane Vieira, Úrsula Anecleto, Márcea Sales, Obdália Ferraz, Maria Jucilene Ferreira, Ricardo Batista e Juliana Salvadori, pelas provocações e saberes partilhados.

Aos colegas do MPED: Ivete Teixeira, Jonatas Santiago, Marta Pastor, Paulo Junior, Heráclito Xavier, Tamires Araújo, Jaqueline Araújo, Maria Gorete e Sônia Silva pelos diálogos estabelecidos ao longo dos estudos dos componentes curriculares e pela amizade construída.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), pelos estudos, debates, parceria na realização de nossos projetos e pela companhia nos eventos acadêmicos de que participamos.

Às professoras da Banca Examinadora, Jane Adriana e Fabíola Vilas Boas, que, desde a qualificação, têm mostrado disponibilidade para a leitura de minhas escritas, revelando atitude responsiva, olhares atentos e apontamentos essenciais.

Aos colegas de trabalho, especialmente, Eliandra, Evanildo, Jailda, Luciana e Maria Cristiana, por trilharem comigo os caminhos da alfabetização, acreditando que a educação é um ato político, que pode ser desenvolvido de forma dialógica.

À Secretaria Municipal de Educação, por conceder-me a anuência que possibilitou conciliar o trabalho com o desenvolvimento das atividades do Mestrado, e por viabilizar a realização desta pesquisa com os professores alfabetizadores.

Aos colegas da Educação Básica e Graduação, pelo apoio e partilha do conhecimento; aos professores (as), Elizeu Tolentino (atual Secretário Municipal de Educação) e Ricardo Pinheiro (ex-secretário Municipal de Educação), pelo incentivo e confiança; A Edilane Duarte e Nair Balém, pelas orientações e indicações de leituras no período da graduação; A Simone Dias e Maristela Knauth, pelas provocações e serenidade na condução da educação; A Joselito Silva e Alexandra Duarte, pela luta por valorização do Magistério; A Hilda Dantas, pelos conselhos e “hospedagem” concedida no período da Graduação.

A todos os meus professores/as da Educação Básica e da Graduação, que acreditaram em meu potencial; além do apoio, respeito e sugestões de leituras que tanto têm influenciado positivamente minha formação.

A toda comunidade escolar pertencente à escola Municipal Lourival Custódio, pelo apoio e ensinamentos ao longo de meu percurso de trabalho, na instituição.

À Universidade do Estado da Bahia, por oportunizar a um “roceiro” fazer Mestrado.

Enfim, agradeço a todos e todas que contribuíram para a realização deste sonho.

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e "morno", que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim [...]. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 2015, p. 74).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as implicações das ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à prática pedagógica dos professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, situada na zona rural do município de Monte Santo-BA. O objeto central deste estudo, portanto, é a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, programa do Ministério da Educação. Inquieta-nos a formação continuada oferecida pelo Governo Federal para os professores alfabetizadores da escola situada no campo, que pouco se relaciona com as práticas de alfabetização e letramentos necessárias aos alunos pertencentes ao referido contexto. Nessa perspectiva, este estudo toma como mote para reflexão e discussão a seguinte questão: como as ações formativas do PNAIC reconfiguram as práticas alfabetizadoras dos professores da escola do campo? Para atingir o objetivo proposto e responder à questão central deste estudo, desenvolvemos uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) de abordagem qualitativa com três alfabetizadores, tendo a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), como metodologia para análise dos dados. Com os interlocutores, realizamos sessões reflexivas formativas, entrevista narrativa e observação colaborativa, como procedimento que os motivou a refletir criticamente sobre a prática alfabetizadora. A discussão teórica deste estudo tem como pilares as seguintes categorias teóricas: formação de professores (NÓVOA, 1992; 2009; TARDIF, 2010; IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011); alfabetização e letramento (BRASIL, 2017b; FREIRE, 2013; 2015; SOARES, 2001; 2013; STREET, 2014); educação no campo (ARROYO, 2011; CALDART, 2002; 2011; RIOS, 2015; 2016); multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013); entre outros autores e documentos oficiais que tratam da educação e formação continuada no Brasil. Com o estudo, foi possível inferir o seguinte: o PNAIC é uma medida necessária à formação do professor alfabetizador, já que possibilita a troca de experiências e atualização dos saberes teórico-práticos dos professores-cursistas; mas suas propostas poderão ser redimensionadas para dialogar com a realidade vivida pelos alfabetizadores, a fim de que possa suprimir as lacunas no que diz respeito à construção de um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade que circunda o cotidiano da escola e sobre as questões inerentes ao contexto de atuação docente, apontando para a necessidade de se pensar em uma formação com os professores, tomando-os como atores/autores, promotores das mudanças no processo de alfabetização e letramentos dos alunos. Os programas de governo para formação continuada, partindo do reconhecimento dos professores como autores de sua formação, precisam ser ressignificados e transformados em políticas públicas de Educação e formação humana, com a finalidade de valorizar a docência, a melhoria e a expansão da educação básica no país.

Palavras-chave: Formação continuada. PNAIC. Alfabetização e letramentos. Educação do campo. Letramentos situados.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implications of the Right Age Literacy National Pact (PNAIC) formative actions on the pedagogical practice of the first cycle literacy teachers of the early years of elementary school, in a public school located in the rural area of Monte Santo-BA. The central object of this study, therefore, is the continuing education of literacy teachers under the PNAIC program of the Ministry of Education. We are concerned about the continuing education offered by the Federal Government to the literacy teachers of the school located in the countryside, which has little to do with the literacy and literacy practices needed by students belonging to that context. From this perspective, this study takes as its theme for reflection and discussion the following question: How do PNAIC's formative actions reconfigure the literacy practices of rural school teachers? To achieve the proposed objective and answer the central question of this study, we developed a collaborative research (IBIAPINA, 2008) with a qualitative approach with three literacy teachers, using discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016), as a methodology for data analysis. With the interlocutors, we conducted reflective formative sessions, narrative interview and collaborative observation, as a procedure that motivated them to reflect critically on the literacy practice. The theoretical discussion of this study is based on the following theoretical categories: teacher education (NÓVOA, 1992; 2009; TARDIF, 2010; IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011); literacy (BRAZIL, 2017b; FREIRE, 2013; 2015; SOARES, 2001; 2013; STREET, 2014); education in the field (ARROYO, 2011; CALDART, 2002; 2011; RIOS, 2015; 2016); multiliteracies (LNG, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013); among other authors and official documents dealing with continuing education and training in Brazil. With the study, it was possible to infer the following: the PNAIC is a necessary measure of the literacy teacher formation, since it allows the exchange of experiences and updating of the theoretical-practical knowledge of the course teachers; but its proposals can be scaled to dialogue with the reality lived by the literacy teachers, so that it can eliminate the gaps regarding the construction of a critical-reflective look on the reality that surrounds the daily life of the school and the issues inherent to the context of teaching performance, pointing to the need to think about a formation with teachers, taking them as actors / authors, promoters of changes in the literacy process and literacy of students. Government programs for continuing education, based on the recognition of teachers as authors of their education, need to be re-signified and transformed into public policies for human education and training, with the purpose of enhancing the teaching, improvement and expansion of basic education in the field. parents.

Keywords: Continuing education. PNAIC. Literacy. Field education. Letters located.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2018.....	28
TABELA 02: Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2015 e 2018	29
TABELA 03: Fases principais da entrevista narrativa	42
TABELA 04: Categorias a priori da pesquisa e unidades de sentido	53
TABELA 05: Categorias intermediárias da pesquisa	54
TABELA 06: Categorias e subcategorias finais de análise da pesquisa	55
TABELA 07: Plano de Ação Formativo-colaborativo	142

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Mapa do município de Monte Santo-BA	48
FIGURA 02: Escola Municipal Lourival Custódio	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Atividade Complementar

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAT - Conhecer Analisar e Transformar

CME - Conselho Municipal de Educação.

DCNE - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EMLC - Escola Municipal Lourival Custódio

FASB - Faculdade do Sertão Baiano

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GLN - Grupo de Nova Londres

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MOC - Movimento de Organização Comunitária

MPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PMA - Programa Mais Alfabetização

PME - Plano Municipal de Educação

PAF - Plano de Ação Formativo-colaborativo

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PNME - Programa Novo Mais Educação

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O TRAJETO DO ESTUDO	14
1.1 Memórias de formação	16
1.2 Sobre a pesquisa: entrelaçando projetos profissional e de vida	20
1.3 Revisão de literatura: compreendendo o já dito	27
2 DESIGN METODOLÓGICO	34
2.1 Desenhando os caminhos para realização da pesquisa	34
2.2 Entrevista narrativa	40
2.3 Metodologia de análise dos dados	44
2.4 O campo empírico e os sujeitos da pesquisa	47
2.5 Manifestações do campo empírico	51
3 DIÁLOGOS COM OUTROS DISCURSOS TEÓRICOS: DO JÁ DITO A UM DIZER EM CONSTRUÇÃO	57
3.1 Formação continuada e PNAIC: Continuidades e discontinuidades	59
3.2 O PNAIC e a prática alfabetizadora do campo: desafios e perspectivas	70
3.3 Alfabetização e Letramentos: uma aliança necessária	82
3.4 Multiletramentos e Pedagogia dos Multiletramentos: do que estamos falando?	92
4 ACONTECIMENTOS DA PESQUISA: VOZES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS..	100
4.1 Práticas alfabetizadoras: mergulhando na realidade	101
4.2 Ações formativas do PNAIC: o que revelam os professores?	108
4.3 Desafios locais para alfabetizar-letRANDO: que repercussões trazem à prática?	125
4.4 A escola como espaço de formação colaborativa: desdobramentos futuros	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	145
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A: Protocolo de proposições de formação continuada de professores alfabetizadores de Monte Santo-BA	162
APÊNDICE B: Cartões para a entrevista narrativa	169
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	170
APÊNDICE D: Termo de autorização para pesquisa acadêmico-científica	172
APÊNDICE E: Termo de autorização institucional da coparticipante	173
APÊNDICE F: Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa	174
APÊNDICE G: Termo de compromisso do pesquisador	175
APÊNDICE H: Termo de confidencialidade	176
APÊNDICE I: Carta-convite para a escolha de um codinome	177
APÊNDICE J: Levantamento de dados	178

1 INTRODUÇÃO: O TRAJETO DO ESTUDO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as implicações das ações formativas do PNAIC à prática pedagógica dos professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, situada na zona rural¹ do município de Monte Santo-BA. O objeto central deste estudo, portanto, é a formação continuada de professores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa do Ministério da Educação que tem a formação continuada de professores alfabetizadores como principal pano de fundo. Analisamos as implicações das ações formativas do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores do primeiro ciclo² dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública, situada na zona rural do município de Monte Santo-BA, com o propósito de responder a seguinte questão: como as ações formativas do PNAIC reconfiguram as práticas alfabetizadoras dos professores da escola do campo?

Vivemos um momento histórico em que o professor desponta como responsável pelos índices educacionais do país, mas essa responsabilização pelos resultados escolares não é acompanhada de melhorias nas condições de trabalho, de vida, de salário e de formação. O que se observa é uma miríade de programas de formação continuada, com a finalidade de elevar os resultados educacionais em curto prazo – aqui se insere o PNAIC, instituído pela portaria nº 867 de 04 de julho de 2012. Apesar de consideramos altamente relevante as ações formativas deste Programa, não podemos desconsiderar o fato de que a formação continuada poderá ser mais relevante se partir das necessidades dos professores e se dialogar com a realidade sociocultural, econômica e educacional das escolas.

Os fios que tecem este estudo partem da formação continuada, perpassam a alfabetização e letramentos, atravessam a educação do campo e se entrelaçam com os multiletramentos. A escolha desse objeto deriva da proximidade do pesquisador com a alfabetização (ser professor alfabetizador de 2008 a 2014) e pelo envolvimento com a formação continuada (ser professor-cursista do PNAIC), bem como por acompanhar as reverberações das ações formativas do Programa no chão da escola, a partir de 2015, quando assumi a gestão da unidade escolar.

¹ Nesta pesquisa, todas as vezes que usarmos o termo rural, estamos nos referindo à localização geográfica do *locus* do estudo.

² Reconhecemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização dos alunos deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental; mas, como o município de Monte Santo ainda não adequou seu currículo conforme as proposições da BNCC, seguimos concebendo os três primeiros anos (1º ao 3º ano) como o primeiro ciclo de alfabetização.

Para tal discussão, este texto está organizado em seções que se tecem a partir dos estudos teóricos e dos acontecimentos do campo empírico, produzidos nas observações colaborativas, sessões reflexivas formativas e entrevista narrativa. As leituras teóricas de textos – artigos científicos, teses, dissertações, revistas, cadernos de formação do PNAIC etc. – que expressam reflexões sobre a formação continuada e suas reverberações na prática, confrontadas com a realidade empírica, possibilitou-nos refletir e socializar os desafios que atravessam a prática alfabetizadora na escola do campo. A partir dessa articulação, estruturamos as discussões em seções que passamos a descrever a seguir.

A seção 1, esta que ora apresentamos, cujo título é *introdução: o trajeto do estudo*, discorre sobre os pontos que ligam as memórias ao tema da pesquisa, entrecruzando-as com o projeto profissional e de vida, a fim de trazer a implicação do pesquisador com o objeto de estudo. Esta seção é finalizada com a revisão de literatura, na qual apresentamos pesquisas relevantes para este estudo, isto é, produções acadêmico-científicas que dialogam com o tema pesquisado.

Na seção 2, intitulada de *design metodológico* descrevemos a metodologia adotada na condução desta pesquisa, para a construção dos dados. Apresentamos, com o intuito de situar o caminho percorrido para a realização deste estudo, a abordagem metodológica, os dispositivos utilizados no desenvolvimento do estudo, a metodologia de análise e os acontecimentos que emergiram no campo empírico.

Diálogos com outros discursos teóricos: do já dito a um dizer em construção é o título da seção 3, cuja tecitura é feita através de interlocuções teóricas sobre formação continuada e PNAIC, visando discutir o Programa como política de formação continuada; o PNAIC e as práticas alfabetizadoras no campo, com o intuito de discutir a proposta formadora do Programa para os professores alfabetizadores que atuam na escola do campo; alfabetização e Letramentos, para atualizar a discussão sobre esses processos; multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos para provocar reflexões sobre a necessidade de a escola preparar os alunos para conviverem no mundo contemporâneo multiletrado.

Acontecimentos da pesquisa: vozes, sentidos e significados é o título da seção 4. Com o intuito de desvelar os objetivos propostos, a discussão transita pelas especificidades do campo empírico a partir das percepções dos colaboradores do estudo, perpassa pelas práticas alfabetizadoras e os desafios para alfabetizar-letRANDO no *locus* da pesquisa; problematiza as ações formativas do PNAIC em relação à prática alfabetizadora do campo e apresenta os desdobramentos futuros deste estudo.

Nas *considerações finais: os caminhos percorridos*, apresentamos os aspectos-chave do estudo; as contribuições deste para o mundo acadêmico e social; e as principais inferências e conclusões que fizemos com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

1.1 Memórias de formação

Enceto este estudo discorrendo brevemente sobre meu trajeto como professor alfabetizador, comprometido com a formação do professor e sua prática alfabetizadora visando à alfabetização e, especialmente, ao letramento dos alunos, por entender que ambas são indissociáveis, interdependentes e simultâneas. É da relação com a formação continuada no território montessantense e da vivência com a alfabetização de alunos do campo que nasce o desejo de estudar e produzir conhecimento que possa visibilizar a importância da articulação entre formação continuada e o processo de alfabetização. Por isso, apresento-me utilizando a escrita na primeira pessoa do singular, já que não posso me ausentar, à medida que revivo meu percurso educacional, meu caminhar enquanto profissional da educação.

Ao abrir o baú de memórias, tenho a oportunidade de recordar cada momento vivido em minha trajetória formativa. Essas memórias entrelaçam os estudos e reflexões realizados na graduação e especialização com os nós que surgem diariamente no campo educacional. Revivê-las tem permitido reformular algumas concepções, reiterando que a aprendizagem se dá ao longo da vida. Tenho percebido o quanto é crucial participar de ações formativas direcionadas à formação do professor, pois o grande desafio da escola na sociedade atual é garantir, não só acesso e a permanência dos alunos na instituição escolar, mas a conquista efetiva do conhecimento sistematizado.

Como boa parte dos professores da Rede Municipal de Monte Santo/BA, ingressei no magistério mediante contrato, em 2008, para trabalhar em uma escola de apenas uma sala de aula, que tinha cadeiras duplas, uma pequena sala para guardar os livros didáticos e outros materiais, além de um precário espaço que era chamado de banheiro, mas que sequer tinha porta. A escola, localizada numa fazenda, há 21 km da sede do município, tinha cerca de 30 crianças do local e fazendas adjacentes subdivididas em duas turmas multisseriadas; uma de 3º, 4º e 5º anos, na qual eu lecionava, e outra de pré-escola, 1º e 2º anos, sob a responsabilidade de uma outra professora. A alimentação escolar e limpeza do espaço eram realizadas por uma funcionária; quanto a nós, docentes – cuja remuneração era (e ainda o é) precária –, tínhamos que nos responsabilizar também pelo recebimento da alimentação escolar e dos poucos materiais de limpeza cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A realidade descrita acima, ante a passagem da condição de estudante à condição de professor, causou um “choque com a realidade” (TARDIF, 2014) a um professor iniciante, recém-formado no magistério, que acreditava saber ensinar. Engano! A prática em uma turma multisseriada, numa escola sem nenhuma estrutura para funcionar, sem coordenação para apoio e sem formação continuada oferecida pelo município, não só colocou em xeque a minha formação, como também levou-me ao desespero, causando-me vontade de desistir. Tal decisão não ocorreu em razão das palavras de incentivo dos pais dos meus alunos, em uma reunião de pais e mestres, realizada por volta do mês de maio de 2008.

Dada à complexidade do trabalho pedagógico, que se multiplica quando se trabalha em turmas multisseriadas, enfrentava uma amálgama de desafios para consolidar o processo de alfabetização dos estudantes³ nas duas terminalidades⁴ dos anos iniciais – 3º e 5º ano –, tais como: distorção idade e série; pouco apoio da família; carência de materiais pedagógicos; inexperiência para planejar práticas pedagógicas significativas à vida pessoal e social dos estudantes e, como consequência, desinteresse de parte do alunado; ausência de coordenador pedagógico e reuniões para discussões internas entre os professores da instituição; pouco conhecimento acerca de práticas teórico-metodológicas com foco em alfabetizar e letrar, entre outras situações que não cabem listar aqui. Vivenciando essa realidade, fui adquirindo experiência na prática durante os primeiros anos de trabalho. Dois anos de labuta, tanto por enfrentar as dificuldades ora citadas, como também por ser servidor contratado, o que implicava em demissão em dezembro e as incertezas acerca do retorno no ano seguinte.

Em 2010, ainda enfrentava os mesmos problemas supracitados, na mesma escola, mas com uma grande expectativa: havia sido aprovado no concurso público e aguardava a convocação, que só ocorreu em março de 2011. Concomitante à admissão, a escola na qual trabalhava foi fechada, devido à precária infraestrutura, e os alunos deslocados para os povoados circunvizinhos; por conseguinte, passei a lecionar em outra escola – instituição para a qual havia prestado o concurso. Esta possuía uma diretora e 08 professores (as), com turmas do 1º ao 5º ano, além da educação infantil (creche e pré-escola). Apesar de não ser uma escola de grande porte, se comparada à anterior – em que trabalhava –, tinha uma estrutura melhor. Foi nessa unidade escolar que passei a compartilhar as práticas pedagógicas com os demais colegas e compreendi o valor do trabalho colaborativo para o crescimento do professor.

³ Nesta pesquisa, optamos por usar os substantivos **estudantes** e **alunos** com a mesma significação.

⁴ Consideramos o 3º e 5º anos como terminalidades dos Anos Iniciais pelo fato de o 1º ao 3º ano ser o primeiro Ciclo da Alfabetização e o 4º e 5º anos ser o Ciclo Complementar.

Ao ser admitido como servidor público (professor) da Rede Municipal de Ensino de Monte Santo-BA – de certo modo, garantia de estabilidade –, entendi que chegara o momento de cursar o ensino superior. Em julho de 2011, ao ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia, na Faculdade do Sertão Baiano (FASB), os desafios citados anteriormente passaram a ser discutidos no decurso das disciplinas. O ingresso na graduação não significa que eu tenha encontrado a solução para os problemas vivenciados na sala de aula, mas levou-me a refletir sobre a prática alfabetizadora e a organizar situações didáticas mais significativas e contextualizadas com a realidade dos alunos. A partir daí, a “formação do professor”, como eixo central para o processo de ensino e aprendizagem, passou a ser de meu interesse.

Certamente, a gênese da formação abrange a experiência do docente como aluno e se estende por todo percurso formativo, pois o aprender contínuo é essencial (NÓVOA, 2001), e o professor não pode se furtar em atualizar-se. Foi com o propósito de atualizar os conhecimentos e aperfeiçoar minha prática teórico-metodológica que enfrentei o sol, o calor, a chuva e o frio, para cursar a graduação.

Nos anos seguintes, concomitantemente ao curso de Pedagogia, fui cursista do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁵, que tem a formação continuada como principal pano de fundo. Foi um período de reflexão e de aprendizado, porque as temáticas discutidas na licenciatura se relacionavam com as formações do PNAIC, o que me “enchia” de ideias para desenvolver no 3º ano – turma em que atuava; e, de reflexão, por perceber a necessidade de recontextualizar as situações didáticas trabalhadas nas formações, a fim de valorizar o conhecimento prévio e contemplar a realidade dos alunos do campo.

A partir de 2015, ao assumir a direção da Escola Municipal Lourival Custódio-EMLC, na qual atuo desde 2011, deixei de ser cursista do Programa, mas continuei a acompanhá-lo, já que passei a discutir com o corpo docente da unidade escolar, nas reuniões quinzenais de Atividade Complementar (AC), a educação da localidade. Nessas reuniões, debatíamos os projetos oriundos da SME; os percalços enfrentados em âmbito escolar; os projetos pedagógicos planejados coletivamente; a formação continuada oferecida pelo PNAIC, entre outras temáticas educacionais relativas ao processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, o ingresso na gestão escolar provocou um novo olhar sobre a gestão e avaliação do PNAIC, bem como propiciou o fortalecimento de algumas concepções a respeito do Programa: compreender que a formação continuada do PNAIC tem sido vital para os saberes teórico-metodológicos dos professores; a necessidade desta formação ser mais associada à

⁵ O PNAIC tem sua gênese no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), executado pela Secretaria de Educação do Ceará, sendo considerada uma experiência exitosa no campo da alfabetização, a partir de 2007.

realidade de trabalho dos professores e de suas necessidades formativas; uma formação continuada que reconheça os professores como atores educacionais.

Durante esses anos de atuação, seja como professor alfabetizador, seja como gestor escolar, participei de cursos de formação continuada (promovidos pelo Governo Federal, Secretaria Municipal de Educação, sindicato etc.), de variadas temáticas. Alguns obrigatórios, em razão do campo de atuação; outros, por opção, a fim de aperfeiçoar a prática. Para realização desses cursos, o tempo foi (e ainda é) um empecilho para o professor ou gestor escolar, já que os cursos e/ou programas são desenvolvidos em dias úteis, implicando no afastamento do professor das suas atividades pedagógicas cotidianas, e do gestor das suas atividades administrativas. Não sendo em dias úteis, ocorriam aos sábados, dando a impressão de mais uma tarefa/obrigação a ser cumprida pelo gestor escolar e/ou professor.

Como gestor escolar, tenho percebido, a partir do acompanhamento das práticas alfabetizadoras e nas discussões realizadas nas Atividades Complementares, que a formação continuada oferecida pelo PNAIC, da qual os alfabetizadores⁶ têm participado nos últimos anos, trouxe mudanças à prática alfabetizadora, mas a recontextualização das ações formativas oferecidas pelo Programa e uma formação que dialogue com os anseios/cotidiano dos professores do campo são desafios a superar. Isso denota que a formação, além de continuada, precisa ser planejada **com** e não para os professores, tornando o professor um pesquisador de sua prática, pois é na sala de aula que a realidade se apresenta, onde surgem as dúvidas, as incertezas, o aprendizado e a necessidade de reflexão sobre a prática, e o professor é chamado (re)elaborar situações didáticas adequadas à aprendizagem de seus estudantes, pois o aprender é contínuo e indispensável ao profissional e também à escola (NÓVOA, 1992).

Minha inserção nos estudos sobre as implicações das formações do PNAIC à prática alfabetizadora ocorreu com o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, na FASB, em 2015, quando tive a oportunidade de estudar as contribuições do Programa para a prática pedagógica no 3º ano. Os conhecimentos produzidos com o referido estudo provocaram-me a mergulhar ainda mais nas propostas e ações desse Programa, não somente para evidenciar as contribuições e as fragilidades, mas, sim, para trazer à tona a importância da formação continuada para a prática alfabetizadora, além de desejar desenvolver uma formação colaborativa na escola que propusesse caminhos ao município para implantação de ações de formação continuada para a alfabetização municipal.

⁶ Nesta pesquisa, usamos o substantivo alfabetizador como sinônimo de professor.

Ao longo desses anos de atuação na alfabetização, tenho percebido que as ações de formação continuada operam em uma lógica que desconsidera as especificidades do local de atuação dos professores, além de dedicar maior parte do tempo aos estudos teóricos. Dessa forma, é preciso buscar um equilíbrio entre teoria e prática, pois “a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40). Na formação continuada, é importante discutir os conhecimentos/habilidades essenciais à ação pedagógica, tendo em vista a realidade de trabalho dos professores; mas isso só é viável se os professores participarem da definição das metas e estratégias das formações.

O envolvimento com a alfabetização, a vivência com os percalços, mas também com os avanços educacionais, nos âmbitos municipal e, especialmente, na comunidade em que a escola se localiza, além do contato com o PNAIC, levou-me a realizar esta pesquisa que tem como motivação o interesse em analisar as implicações das ações formativas do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da zona rural do município de Monte Santo Bahia.

1.2 Sobre a pesquisa: entrelaçando projetos profissional e de vida

A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo, leva-nos a fazer algumas reflexões. A expressão “formação continuada”, que se apresenta como eixo deste estudo, e também do PNAIC, tem como meta principal a aprendizagem de alunos no ciclo da alfabetização⁷, visando ao alfabetizar-letrando; “Práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados” derivam da relevância da relação dialógica entre teoria e prática, a fim de que as práticas teórico-metodológicas do professor alfabetizador mantenham confluência com os letramentos situados, o que precisa ser levado em consideração como questão relevante no âmbito do PNAIC. A expressão final, *do texto ao contexto da educação do campo*, sugere que este estudo dialogará como as proposições formativas do Programa, com ênfase no contexto situado.

⁷ O município ainda não atualizou o currículo e/ou sistema de ensino conforme a Base Nacional Comum Curricular, cujo ciclo da alfabetização é entendido como os dois primeiros anos (1º e 2º ano). Por isso, estamos tratando o ciclo da alfabetização como proposto pelo Plano Nacional de Educação: 1º ao 3º ano.

Feita essas considerações, é válido ratificar que a formação de professores⁸, apesar de tantos já ditos sobre o assunto, é uma temática relevante para discussão, por dois motivos: primeiro, porque vivemos em um tempo de mudanças céleres em que os conhecimentos precisam ser atualizados constantemente; segundo, porque tem sido uma bandeira marcante nas políticas públicas educacionais, na busca pela melhoria da qualidade educacional do país. Com efeito, pensar a formação continuada com os professores, tomando-os como agentes das mudanças no processo de ensino aprendizagem, visando a um trabalho colaborativo, no cotidiano escolar, é ponto-chave para problematizar a realidade educacional e a organização de práticas alfabetizadoras para transformação social.

Nesse sentido, a formação de professores passa a ser entendida como importante estratégia para a melhoria da qualidade educacional brasileira, tendo como princípio, “a articulação entre teoria e prática no processo de formação”, buscando “promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa” (BRASIL, 2016, p. 5). Presume-se que a união se responsabilize em oferecer programas formativos em colaboração com os entes federados, atendendo o disposto no Art. 62, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que advoga que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2015a, p. 37).

O PNAIC é um dos Programas vigentes, cujo pano de fundo é a formação continuada de professores alfabetizadores. Resultante de debates em fóruns, simpósios e pesquisas a respeito da realidade educacional brasileira, mormente sobre a alfabetização, o PNAIC, Programa integrado de formação de professores alfabetizadores, surgiu em 2012, como compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios com o intuito de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Ao trabalhar em turmas de alfabetização, em escolas do campo e integrar o quadro de professores-cursistas do PNAIC, em 2013, percebi a importância da formação continuada para a reconfiguração da prática alfabetizadora, da relação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, vivenciei desafios para contextualização das ações formativas, de modo a atender as especificidades do alunado. Essas vivências, associadas à experiência de gestor escolar, a partir de 2015, sobre a alfabetização da localidade na qual a escola se localiza, nas discussões

⁸ Ressaltamos a relevância do respeito às questões relativas a gênero, mas optamos pelo uso masculino em razão da negociação com os interlocutores e porque a voz do pesquisador está implícita na pesquisa.

engendradas nas Atividades Complementares com o corpo docente, bem como a elaboração coletiva de projetos pedagógicos, proporcionou-me a compreensão de que as ações formativas do PNAIC são relevantes ao fazer pedagógico, contanto que sejam discutidas no seio das unidades escolares com os alfabetizadores.

Portanto, a formação continuada oferecida pelo PNAIC trouxe – e traz – mudanças à prática alfabetizadora, mas as proposições de um Programa a nível nacional não contemplam as especificidades regionais, tampouco as das escolas do campo. Assim, a reconfiguração das ações formativas do PNAIC, no âmbito escolar torna-se relevante, pois o trabalho pedagógico em escolas do campo precisa priorizar, em seu bojo, os letramentos situados, de modo a discutir os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, com a criação de animais, com a agricultura familiar etc.

Isso denota que a formação, além de continuada, precisa ser planejada com e não para os professores, partindo da sala de aula, onde surgem as dúvidas, as incertezas, onde se constroem saberes docentes, aprendizados; *locus* reflexão sobre a prática, tornando o professor um pesquisador, permitindo-lhe (re)elaborar situações didáticas adequadas à aprendizagem de seus estudantes, pois o aprender é contínuo e indispensável ao profissional e também à escola (NÓVOA, 1992).

Diante do exposto, surge a questão central que permeia este estudo: como as ações formativas do PNAIC reconfiguram as práticas alfabetizadoras dos professores de escolas do campo? Para responder a esta pergunta, definimos como objetivo geral: analisar as implicações das ações formativas do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da EMLC, situada na zona rural do município de Monte Santo-BA. Como desdobramento deste, elencamos quatro objetivos específicos: descrever as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores nas turmas de alfabetização dessa escola; problematizar as ações do PNAIC voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola; identificar os principais desafios que a alfabetização da escola do campo enfrenta e que repercussões trazem à prática do professor; elaborar coletivamente, a partir das demandas dos sujeitos da pesquisa, um Plano de Ação que contextualize as ações formativas do PNAIC com o cotidiano escolar do campo.

Nessa perspectiva, além da pesquisa documental – realizada nos documentos e cadernos de formação do Programa –, e bibliográfica em livros, revistas e páginas da web, optamos pela pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), em razão de seus pressupostos se coadunarem com a proposta de um estudo que pretende construir com o professor e não para o

professor. Nesse sentido, os partícipes trabalham conjuntamente, visando atingir objetivos negociados pelo coletivo, havendo liderança compartilhada na condução das ações. Sendo assim, a pesquisa deixa de investigar sobre o professor, para investigar com o professor, contribuindo para que este se reconheça como produtor ativo do conhecimento.

Ao considerar os professores como atores centrais para a mudança educacional, a formação continuada passa a ser um pré-requisito relevante para o fazer pedagógico, já que através da pesquisa, da reflexão sobre a prática, do constante contato com as novas concepções educacionais, é possível fazer a união entre teoria e prática. Com efeito, nenhum programa de formação continuada pode desconsiderar o contexto sociocultural que cerca cada escola, sob pena de se transformar em processos formativos distantes dos problemas reais, com fundamento em um professor ideal para todas as situações vivenciadas no dia a dia. Por isso, a formação continuada no cotidiano escolar pode se configurar como processo para construção de novas experiências didático-pedagógicas, já que o movimento de ação-reflexão-ação, realizado por todo o corpo docente, permite a problematização das situações vividas no meio escolar. Significa dizer que na formação continuada, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25), sendo, portanto, um processo perene e crucial ao professor.

Partindo dessa afirmativa de Freire, a realização deste estudo se justifica por três fatores que se correlacionam: a) a necessidade de problematização das ações de formação continuada oferecida pelo governo federal para os professores alfabetizadores do campo; b) a urgência de se pensar numa formação com os professores alfabetizadores, tomando-os como atores fundamentais, promotores das mudanças no processo de alfabetização e letramento dos alunos; c) a importância de se conceber a sala de aula como *locus* de pesquisa e de reflexão sobre a prática, visando ao aprendizado colaborativo no processo formativo do professor.

Por esse prisma, a relevância acadêmica deste estudo deriva da urgência de se questionar, no seio da universidade, um Programa de formação continuada que é pensado e disseminado a partir dos gabinetes para o todo território educacional brasileiro, ignorando que cada época gera novas demandas, que exigem da instituição escolar novos modos de atuação, os quais dialoguem com o cotidiano das práticas de alfabetização e letramentos necessárias aos estudantes pertencentes ao contexto do campo; é socialmente relevante porque promove discussões coletivas sobre a proposta formativa do PNAIC e sobre a prática alfabetizadora no campo, bem como, por construir coletivamente um Plano de Ação Formativo-colaborativo que contextualiza as ações formativas do Programa com o cotidiano escolar.

A opção pelo *locus* da pesquisa – Escola Municipal Lourival Custódio⁹ – se deu pela imersão na realidade educacional da escola, como professor e gestor escolar. Já a escolha dos sujeitos – os três professores (que atuam em turmas multisseriadas) do ciclo da alfabetização da escola, que serão referenciados a partir dos pseudônimos: Júlia, Valentina e Trancolino, escolhidos pelos próprios sujeitos –, foi despertada pelo desejo de construir uma formação colaborativa, cuja troca de experiência entre os pares incite um olhar crítico sobre as ações formativas do PNAIC e sobre a prática alfabetizadora desenvolvida na escola do campo.

Concebendo que a educação deve acompanhar as mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos¹⁰ e os resultados da experiência humana (DELORS, 1998), essa pesquisa gerou um Plano de Ação Formativo-colaborativo que contextualiza as ações formativas do PNAIC com o cotidiano escolar, tendo como pano de fundo, alfabetizar-letrando, a partir dos letramentos existentes na comunidade em que a escola está inserida. Tendo em vista que não há um único método para alfabetizar, e que os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos influenciam na aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2017), busca-se estabelecer, com o Plano de Ação, momentos coletivos de estudos e planejamento de situações didáticas em que a sistematização da leitura, interpretação e escrita dialogue com os letramentos situados e os saberes dos alunos.

As questões relativas à formação continuada de professores alfabetizadores têm sido amplamente discutidas como uma das possibilidades de melhoria da qualidade da educação brasileira, no que diz respeito à prática pedagógica, e entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente (BRASIL, 2017). De fato, os professores precisam se organizar para trabalhar colaborativamente na instituição escolar, já que essa atitude poderá favorecer a formação docente e a reconfiguração de práticas teórico-metodológicas. O trabalho colaborativo cria espaços para a construção mútua e responsiva no cotidiano escolar; além disso,

[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar as respostas melhores às situações problemáticas da prática [...] cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

⁹ Atualmente, no *locus* da pesquisa, o ciclo da alfabetização está organizado em turmas multisseriadas.

¹⁰ A expressão “saberes básicos” aqui é utilizada em alusão às quatro aprendizagens fundamentais sistematizadas por Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Depreendemos daí que a formação docente, ainda que tecida por etapas que são desenvolvidas individualmente (por exemplo, a prática em sala de aula), há situações, processos que só fazem sentido, quando trabalhados coletivamente (planejamentos, projetos e formação continuada em âmbito escolar), os ganhos são perceptíveis aos protagonistas da escola, os estudantes.

Certamente, a depender da concepção de um programa de formação continuada, as estratégias e objetivos podem promover um engajamento maior, mais profundo ou provocar certo desencanto nos professores. O engajamento maior, que parte do desejo de mudança, transformação da prática, poderá ocorrer quando as ações formativas se relacionam com o cotidiano de atuação do docente, quando dialogam com as necessidades formativas dos professores, orientando-os a um novo pensar e fazer, a partir de diferentes ações pedagógicas, considerando os percursos individuais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a formação passa a ter sentido e se torna um processo pedagógico que poderá contribuir para a resolução dos problemas do dia a dia da sala de aula, que precisará estar sempre em sintonia com o mundo, com a vida. Mas, quando as ações formativas desconsideram as necessidades formativas e se distanciam do cotidiano, é comum os professores participarem, basicamente, por exigência, por cumprimento de uma carga horária e/ou por obtenção de um certificado, não trazendo os resultados esperados.

É oportuno frisar que, no âmbito das políticas educacionais, a formação do professor tem sido colocada no centro das atenções, seja porque a ela atribui-se, seja porque formação contínua é processo fundante para o professor como sujeito da mudança. Esses fatos, aliados à imersão no *locus* da pesquisa e o convívio com os interlocutores, levou-nos a compreender a importância de se discutir, nesta pesquisa, as categorias teóricas: formação continuada e PNAIC, alfabetização e letramentos, educação do campo e multiletramentos.

Para colocar em realce a temática em questão, discutimos a formação continuada no âmbito do PNAIC com base na legislação educacional vigente, partindo do princípio de que o sujeito constrói sua própria formação, na interação com o outro, pois formar-se é mais importante do que formar (NÓVOA, 1992; 1995; 2001); dialogando sobre os saberes docentes e experienciais dos professores (TARDIF, 2014); estabelecendo o debate sob o ponto de vista de que a formação continuada deve considerar a vida da/na comunidade (do local ao global), e desenvolver-se de modo colaborativo (IMBERNÓN, 2009; 2010; 2011).

A discussão sobre alfabetização e letramentos é fundada nos seguintes pressupostos: alfabetização e letramentos são indissociáveis; a alfabetização como processo de aquisição da leitura e da escrita, em que a criança precisa se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética

(SEA); e o letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos e propósitos específicos, necessários à participação cidadã na escola e na vida (2013a; 2017a); não basta apenas ler e escrever, mas que é preciso que os indivíduos saibam fazer o uso da leitura e da escrita para atender as demandas sociais (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2001; 2013); letramento como prática situada, que compreende o indivíduo como um ator social e valoriza os saberes e/ou experiências locais (STREET, 2014).

O debate sobre a prática alfabetizadora no campo será conduzido sob o princípio de que é papel da escola desenvolver a prática pedagógica a partir dos letramentos situados – articular os conteúdos com a prática social dos estudantes –, contribuindo para a emancipação da população do campo, pois, “a escola pode ser um agente muito importante de formação de consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização” (CALDART, 2011, P. 107). Trata-se de reconhecer que o campo possui letramentos diversos, não valorizados no ambiente escolar, mas importantes para a constituição cidadã das pessoas que o habitam; um espaço constituído e construído por sujeitos ricos de cultura, de história e de saber que necessitam de uma educação contextualizada, pensada a partir dos letramentos que constroem e com os quais os sujeitos pensam criticamente a vida no campo, a relação entre campo e cidade, nesse modelo capitalista em que vivemos; letramentos que os preparem para agir e interagis na sociedade. Tal como sugerem Arroyo e Caldart (2011), é primordial que se desenvolvam práticas letradas que considerem as especificidades e singularidades dos povos do campo, oferecendo aos alunos conteúdos produzidos socialmente, a partir das experiências e vivências dos sujeitos em seus contextos culturais.

O debate sobre os letramentos na contemporaneidade, envolvendo a diversidade de linguagens, culturas e semioses colocará no centro das discussões sobre os multiletramentos, os letramentos situados, por considerarmos a importância de que alfabetizar-letrando, na sociedade atual, não pode acontecer senão numa perspectiva que articule os letramentos globais e os letramentos locais vivenciados pelos estudantes, cabendo à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, mas também as culturas locais, (ROJO, 2009; 2012; 2013; GLN, 1996).

Esta multiplicidade de culturas e linguagens se faz presente na sala de aula de alfabetização da escola do campo, apontando para a necessidade de um olhar atento para as práticas alfabetizadoras e, conseqüentemente, para as propostas de formação continuada de professores alfabetizadores. Uma formação compromissada com os fatores e condições que envolvem a alfabetização e letramentos nos dias atuais reclama por ações fundadas na tríade do

trabalho pedagógico ação-reflexão-ação, com vistas à compreensão das facetas da alfabetização, o que poderá tornar o professor o protagonista de sua própria prática.

Portanto, é no contexto do município baiano de Monte Santo que as implicações das ações formativas o PNAIC são analisadas e discutidas sob o olhar do pesquisador e dos interlocutores da pesquisa. Assim, terminada essa discussão, cabe-nos tratar da revisão de literatura, para dialogarmos com outros estudos e pesquisas sobre a temática em questão.

1.3 Revisão de literatura: compreendendo o já dito

A portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, reformula a proposta do PNAIC, pois, além do foco na formação continuada dos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano, as ações formativas do PNAIC integram as ações do Programa Novo Mais Educação (PNME) e incluem os professores da pré-escola. Essa ampliação das ações objetiva “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental, reduzir a distorção idade-série na Educação Básica [...] melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores” (BRASIL, 2017, p. 2).

Os documentos do PNAIC (BRASIL, 2012a; 2012j; 2016a; 2017a) apontam para a necessidade de se discutir e planejar a formação continuada com os professores, tomando-a não somente a partir ações ou programas entendidos como uma obrigatoriedade desconexa com a realidade sociocultural, mas como percurso que reconhece as condições de trabalho do professor e valoriza os saberes experienciais – advindos da experiência adquirida ao longo da carreira de cada professor. Essa é uma discussão importante que impulsiona estudiosos dos programas de pós-graduação do país a realizarem suas pesquisas para partilhar conhecimentos e experiências sobre a formação continuada com vistas à atualização profissional. Alguns desses trabalhos que dialogam com este estudo passamos a apresentar a seguir.

Para compreender a quantidade de trabalhos referentes ao tema de nossa investigação e organizar os estudos que dialogam com esta pesquisa, realizamos, em fevereiro de 2019, uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – pesquisas concluídas entre 2015-2018 –, por se tratar de um recorte temporal de consolidação do PNAIC, filtrando por área de conhecimento e concentração, educação, tendo como descritores: PNAIC; PNAIC e Alfabetização; PNAIC e Letramento; PNAIC, alfabetização e letramento; PNAIC e Formação Continuada de professores; PNAIC e

alfabetização no contexto da educação do campo. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 201 e 2018¹¹.

DESCRITORES PESQUISADOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES	DISSERTAÇÕES MESTRADO PROFISSIONAL	NÚMERO DE TESES	TOTAL DE RESPOSTAS
PNAIC	159	42	23	224
PNAIC e Alfabetização	6458	179	2709	9346
PNAIC e Letramento	6458	179	2709	9346
PNAIC, alfabetização e letramento	6459	179	2710	9348
PNAIC e Formação Continuada de professores	11586	2415	4559	18560
PNAIC e alfabetização no contexto rural	6459	179	2709	9347
PNAIC e Multiletramentos	6458	179	2709	9346

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES.

Como se vê, há inúmeros estudos acerca da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. No entanto, ao fazer a leitura dos resumos do material catalogado, atentando para os objetivos e as palavras-chaves de cada estudo, notamos que muitos deles enveredam para uma discussão em áreas específicas: matemática, geografia, literatura, política pública, ensino de ciências; enfatizam o Programa, mas não o problematizam; pouca ênfase na formação continuada como um processo colaborativo em que a escola é o principal local de formação; centralizam a discussão na alfabetização e letramentos.

Nesse sentido, ao objetivarmos discutir as implicações das ações formativas do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores de escolas do campo, atemo-nos apenas às oito

¹¹ Lembramos que a produção a que nos referimos se trata daquela disponibilizada no banco e/ou catálogo de teses e dissertações no formato digital no mês de fevereiro de 2019.

publicações que entendemos contribuir para a discussão de nosso estudo, organizadas conforme a tabela 02.

Tabela 02: Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2015 e 2018.

TÍTULO DO ESTUDO	TIPO DE ESTUDO E AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente: entre saberes e fazeres	Tese Abda Alves Vieira de Souza	2018	Universidade Federal de Alagoas
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: análise crítica da concepção de Alfabetização nos cadernos de Educação do campo	Dissertação Raphael dos Santos	2017	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dissertação Sueli Julioti	2016	Universidade Nove de Julho
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	Tese Bárbara Lima Giardini	2016	Universidade Federal de Juiz de Fora
Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dissertação Maria Aparecida de Oliveira Siqueira	2016	Universidade Federal de Mato Grosso
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes	Dissertação Tarcyla Coelho de Souza Marinho	2015	Universidade Federal da Bahia
Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio-MS	Dissertação Silvia Cristiane Alfonso Viédes	2015	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Possibilidades e percepções no contexto da formação docente	Dissertação Josi Carolina da Silva Leme	2015	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2018.

Das pesquisas disponibilizadas pela CAPES, elegemos oito que dialogam com o nosso objeto de estudo. Optamos por essas pesquisas não só por discutirem categorias que dialogam

com as deste estudo, como também porque discutem as proposições do PNAIC a partir de concepções distintas, possibilitando-nos ampliar nosso entendimento sobre o Programa. Ademais, são estudos realizados em diferentes estados (dois na Bahia), que propiciam reflexões sobre as especificidades educacionais que há em cada estado/município/escola, as quais não deveriam ser desconsideradas pelos programas de formação continuada de professores.

A pesquisa de Souza (2018), *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente: entre saberes e fazeres* objetivou analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar, observando em que medida a formação do PNAIC contribuiu ou não para a apropriação de metodologias de ensino para alfabetizar-letRANDo. Ao realizar um estudo de caso com dois professores, tendo a observação, análise das atividades propostas pelos docentes e entrevista semiestruturada como instrumentos, a autora constatou que há articulação entre as proposições do Programa com o trabalho desenvolvido pelos professores; que a leitura deleite e o trabalho a partir da sequência didática são contribuições significativas do PNAIC ao processo de alfabetização. A autora concluiu, ainda, que os docentes desenvolvem atividades cuja perspectiva é alfabetizar-letRANDo, e também que docentes com trajetórias diferentes exigem formação diferenciada.

A investigação de Santos (2017), intitulada de *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo* buscou investigar a concepção de alfabetização apresentada nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC. Através da pesquisa bibliográfica e documental, tomando como referência a teoria materialista histórico dialética, o autor interpretou que a concepção de alfabetização presente nos cadernos de educação do campo baseia-se nos pressupostos da alfabetização construtivista e da pedagogia das competências. O autor propõe que a concepção histórico-crítica de alfabetização que mais se aproxima de uma prática alfabetizadora no e do campo seja mais desenvolvida no ciclo da alfabetização.

O estudo de Julioti (2016) denominado de *A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* partiu da hipótese de que a formação realizada pelo PNAIC promove mudanças na prática pedagógica, e teve como objetivo analisar as ações de docentes alfabetizadores (as) a partir do PNAIC. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e os dados foram construídos através da análise dos documentos que regem o Programa, observações e entrevistas semiestruturadas com cinco professores alfabetizadores e um coordenador pedagógico, orientador da formação. A autora concluiu que o PNAIC é uma medida necessária, mas não suficiente para a promoção da qualidade da educação, visando ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças, uma vez

que demanda uma série de ações que ultrapassam a formação continuada: trabalho de alfabetização na escola, projetos pedagógicos consistentes nas redes e nas escolas, utilização dos resultados obtidos por meio das avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com o coletivo das escolas etc.

A tese de Giardini (2016), *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente*, objetivou investigar quais são os resultados e efeitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a melhoria da prática docente, em um município de Ponta Nova-MG. Articulando as abordagens qualitativa e quantitativa, analisou as opiniões de diferentes atores envolvidos com o PNAIC, por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo – entrevista individual e em grupo e aplicação de questionário. Essa pesquisa revelou que o PNAIC produziu mudanças na prática pedagógica dos professores, o que foi entendido como efeitos diretos das ações formativas do Programa.

O estudo de Siqueira (2016), *Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, teve como objetivo analisar o processo de ensino da língua materna, com enfoque na alfabetização e no letramento, desenvolvido por duas professoras de salas multifases, de escolas do campo, no contexto do PNAIC. O estudo qualitativo do tipo etnográfico, que utilizou questionário, entrevistas semiestruturadas, caderno de planejamento e de campo como instrumentos para construção dos dados, evidenciou que, apesar de as escolas estarem localizadas no campo, o processo educacional funciona nos moldes de uma escola urbana, já que a prática pedagógica dá pouca ênfase ao contexto em que os alunos estão inseridos.

A pesquisa de Marinho (2015), denominada de *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes*, põe em relevo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir da ótica de dez alfabetizadoras de três escolas da rede municipal de ensino de Santa Cruz de Cabralia-BA. A pesquisa qualitativa, com delineamento do estudo de caso, operacionalizada através da leitura e análise de documentos e de entrevista semiestruturada, mostrou que as ações formativas não respondem às demandas das professoras, e acentua que a formação continuada defendida nos documentos educacionais, nos discursos políticos, de modo geral, impede de refletir sobre a lógica massacrante que tem colocado o professor como sujeito incompetente, validando esse discurso sem considerar o contexto social em que estão inseridas as condições de ofertas, ajudando a legitimar esses cursos.

O estudo de Viédes (2015), batizado de *Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio-MS* teve como propósito analisar o

PNAIC como política pública, no tocante a sua implantação no município de Anastácio-MS. A partir da pesquisa bibliográfica, documental e análise de portfólios dos professores, o autor concluiu que os professores alfabetizadores são agentes fundamentais no processo de alfabetização das crianças, e que, como política pública no campo educacional, o PNAIC tem sido visto como positivo pelos participantes.

Intitulada de *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Possibilidades e percepções no contexto da formação docente*, a pesquisa de Leme (2015), de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, teve a finalidade de conhecer as percepções de três professoras da educação básica da rede estadual de uma cidade do interior de São Paulo. A partir do estudo da legislação vigente referente ao PNAIC, do levantamento bibliográfico em bancos de dados de três universidades formadoras do PNAIC e entrevistas semiestruturadas com três professoras, o estudo mostrou que os filtros pelos quais passam as ações formativas, até chegar ao aluno, alteram a proposta formadora, conforme seus interesses.

Os trabalhos aqui apresentados discutem a formação continuada no âmbito do PNAIC, em diversos contextos e realidades do país. O que se observa é que a formação continuada de professores, proporcionada pelo Programa, é apontada como uma possibilidade para reverter o baixo desempenho escolar dos alunos no ciclo da alfabetização. No entanto, acreditamos que não é suficiente propor políticas educacionais com a finalidade de se reduzir o analfabetismo, as desigualdades socioeducacionais, sem que as dimensões políticas, sociais, econômicas e educacionais sejam reestruturadas, pois, “as políticas educacionais só surtirão efeito se articuladas a outras políticas públicas no campo da saúde, habitação, emprego, dentre outros, porque essas políticas dependem umas das outras, pelo estreito relacionamento que mantêm entre si” (BRASIL, 2013a, p. 107).

É importante considerar que, independentemente das políticas de formação continuada e de alfabetização, são os professores que conhecem a realidade local e sabem das necessidades dos alunos do ciclo de alfabetização. Em função disso, as políticas de governança que são criadas e depois extintas, para dar lugar a outras, não podem ser mais relevantes que o papel dos professores no contexto de trabalho (VIÉDES, 2015). Como é impossível analisar todas as minúcias de um programa da natureza do PNAIC, desejamos direcionar este estudo para a análise do nível macro (proposições de Programa) e micro (espaço de recontextualização e efetivação) das propostas.

Reconhecemos que há uma série de pesquisas sobre o PNAIC, mas entendemos a necessidade de ampliar a discussão sobre as implicações do Programa para a alfabetização em escolas do campo, no sertão da Bahia, pois as pesquisas disponíveis no banco de teses e

dissertações da CAPES não apresentam discussões no município em que a escola, *locus* da pesquisa se localiza. Nossa intenção não é apenas apontar as fragilidades de um Programa de formação continuada tão abrangente como é o caso do PNAIC. Mais que isso: no bojo das discussões que já existem sobre o objeto de estudo em questão, pretendemos discutir as proposições do Programa com o intuito de elaborar um plano de ação de alfabetização que contextualize a proposta do PNAIC com a escola do campo, dialogando com os letramentos múltiplos (e situados) na conjuntura da sociedade atual; que considere a escola como *locus* privilegiado de formação continuada; que considere as necessidades formativas dos professores e a realidade do local de trabalho.

2 DESIGN METODOLÓGICO

Eleger o caminho metodológico para a investigação científica na área educacional é uma tarefa complexa, em razão da grande miríade de perspectivas existentes. Não obstante, para a realização deste estudo, buscamos um caminho que considere os interlocutores da pesquisa, como produtores ativos do conhecimento, atores sociais, que contribua para um percurso de pesquisa que discuta a formação continuada de professores alfabetizadores a partir do contexto sócio-histórico dos sujeitos, afinal, como advoga Vigotsky (2007), o homem não se constrói homem na ausência do outro; a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade da qual ele faz parte.

2.1 Desenhando caminhos para realização da pesquisa

Dada à complexidade que constitui a discussão sobre a formação de professores, partimos da ideia de que a formação continuada precisa considerar o cotidiano e a prática pedagógica como ponto de partida, com o intento de problematizar a realidade, ir além das aparências e conhecer a prática para ressignificá-la, no contexto em que a escola está inserida. Portanto, em uma pesquisa, para a análise do todo e das partes, é preciso entender a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44). A pesquisa, nessa concepção, por pressupor uma necessária atuação conjunta e reflexiva entre os sujeitos, contribui para se pensar em uma formação continuada de professores, que articule conhecimento, pesquisa e prática alfabetizadora no seio escolar.

Entendemos que a prática docente, além de alicerçada por um viés teórico, precisa se articular com o contexto no qual a escola se localiza. Isso demanda constante movimento de construção e desconstrução de conceitos teórico-metodológicos, construídos ao longo do percurso formativo de cada professor. Portanto, os processos formativos dos programas ou cursos de formação continuada não podem negligenciar o contexto histórico e de atuação dos professores, sob o risco de ignorar os saberes experienciais, priorizando, apenas um saber teórico que não reflete a realidade de trabalho dos professores. Caso contrário, o intento de garantir uma práxis – teoria e prática – que objetive formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida socioeconômica, político-cultural do país, jamais irá se consubstanciar.

Neste estudo, para compreendermos as implicações das ações formativas do PNAIC à prática pedagógica de um determinado grupo de professores alfabetizadores que atuam em uma escola do campo, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa, por considerarmos que “[...]”

o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). No estudo qualitativo, a história pessoal e as posições políticas do pesquisador são pontos de partida para investigação, que exige atenção aos pressupostos iniciais e aos novos elementos que surgem no decurso da pesquisa.

Concebendo que “a espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla recolha de dados¹², provenientes de múltiplas fontes de informação” (CRESWELL, 2014, p. 55), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um tipo de estudo cuja principal fonte de informações é o próprio contexto, no qual o objeto pesquisado está inserido. Nesse tipo de abordagem, os dados construídos são analisados, e a visão do pesquisador, suas experiências e o mundo que o cerca, são fatores fundamentais para este tipo de pesquisa. Para (GATTI, 2006, p. 28), “nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí”. Portanto, mesmo a pesquisa sendo caracterizada como qualitativa, na análise dos dados, poderão ser considerados números que, analisados e interpretados, qualitativamente, contribuirão para o estudo. Assim, organizar, sistematizar, analisar e triangular os dados construídos torna-se complexo e desafiador ao pesquisador, já que este trabalho é feito individualmente e precisa difundir fielmente os resultados.

Dentre as tantas vertentes da abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa colaborativa, que presume um estudo em parceria com os professores e, não sobre eles, o que concilia com a proposta de um estudo que não visa falar do professor, mas com o professor. Nesse sentido, os partícipes trabalharão conjuntamente, visando atingir objetivos negociados pelo coletivo, a partir da mediação compartilhada/negociada e corresponsável do pesquisador, na condução das ações. Esta pesquisa, que traz as marcas da colaboração, tem como foco investigar sobre a prática alfabetizadora com o professor, contribuindo para que este, ao refletir sobre seu fazer docente, se reconheça como produtor ativo do conhecimento.

Desenvolver uma pesquisa colaborativa significa oportunizar aos professores espaços para reflexão sobre a prática e sobre a realidade vivida, aspectos fundamentais no processo formativo do professor. Esses aspectos são legitimados a partir do momento que a formação propicia a escuta das necessidades cotidianas do professor e permite a livre expressão de seus conhecimentos, seus saberes e suas angústias, provocando novas aprendizagens através da partilha e de reflexões colaborativas. As sessões reflexivas, as quais chamamos, nesta pesquisa,

¹² Chamamos atenção, aqui, para o fato de que não entendemos que os dados já estão prontos. Eles são construídos no diálogo com os sujeitos da pesquisa.

de formativas, foram constituídas de discussões teóricas e práticas, provocando a partilha de reflexões e experiências entre os interlocutores da pesquisa.

Ibiapina e Nunes (2010) afirmam que a pesquisa colaborativa toma como base as necessidades dos sujeitos participantes, trazendo à discussão conflitos, preocupações, desafios e possibilidades para análise, visando à compreensão ativa dos sujeitos envolvidos. Assim, pesquisador e participantes da pesquisa atuam como parceiros, cada um colaborando com seus conhecimentos, sem deixar de reconhecer e respeitar a colaboração do outro (IBIAPINA, 2008), o que favorece as transformações necessárias no processo formativo docente. A autora afirma que “[...] a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas pela reflexão crítica” (IBIAPINA, 2016, p. 42).

Serve ao propósito deste estudo a pesquisa colaborativa, que visa investigar a prática pedagógica num movimento de ação-reflexão-ação, buscando coletivamente a transformação do contexto estudado. Para Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa se organiza a partir da necessidade de se implantar, em unidades escolares, um processo de aperfeiçoamento profissional ligado à prática docente. Dessa forma, a pesquisa colaborativa articula projetos de interesse do pesquisador com as demandas dos interlocutores em determinado contexto real.

Para a efetivação da pesquisa em colaboração com os professores participantes, realizamos três sessões reflexivas formativas, com duração total de 10 horas, para promoção e valorização de trocas de experiências entre os professores alfabetizadores, visando à ressignificação das ações formativas do PNAIC, em consequência, a prática alfabetizadora. Para Ibiapina (2008), a sessão reflexiva formativa é um

Procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares (IBIAPINA, 2008, p. 96).

As sessões reflexivas formativas precisam considerar a complexidade do fazer pedagógico de cada sujeito envolvido. Na condução das sessões, Ibiapina (2008, p.73-74) propõe quatro momentos: descrição, momento de responder à pergunta - o que fiz?; informação, momento de informar, respondendo às questões – o que agir desse modo significa? Qual o sentido dessas ações?; confronto, etapa de responder às indagações – quais relações existem entre a teoria e a prática? A prática pedagógica serve a que interesse?; e, por último, a

reconstrução, que é a fase de responder aos questionamentos: o que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? Que tenho de fazer para mudar a minha prática?

Aos professores alfabetizadores dar-se-á a oportunidade de refletir criticamente e coletivamente sobre suas práticas para transformá-las, a partir das necessidades de seus educandos. Com os interlocutores da pesquisa, será negociada democraticamente a função que cada participante irá desempenhar, de modo que o processo não seja entendido como uma troca de tarefas, mas como uma atividade de estudo colaborativo em benefício de todos.

As sessões reflexivas formativas na perspectiva colaborativa, “criam espaço para que os professores reflitam criticamente sobre a prática docente, potencializando mudanças no contexto educativo” (IBIAPINA, 2008, p. 75). É dentro desse contexto que os sujeitos envolvidos têm oportunidade e para discutir, refletir e problematizar a realidade. Nesse processo, o pesquisador deve considerar o ponto de vista do professor sobre a sua prática; deve se interessar pelas reflexões produzidas nos contextos de ação docente e analisar a maneira como enfrentam as situações (DESGAGNÉ, 2007).

De acordo com Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa ancora-se na participação ativa dos integrantes, superando a mera descrição em prol da transformação da realidade educativa. Na concepção da autora,

A pesquisa colaborativa surge como modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão, criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais (IBIAPINA, 2016, p. 34-35).

Portanto, pesquisar na perspectiva colaborativa, demanda implicação dos sujeitos e do pesquisador com a realidade estudada. Estabelecer a pesquisa colaborativa exige que os professores e o pesquisador reflitam criticamente sobre a prática docente alfabetizadora, o que requer flexibilidade e criatividade para reconfigurar as práticas e transformar o fazer docente através da reelaboração de novas teorias e práticas adequadas ao contexto de trabalho.

Para atender aos pressupostos da pesquisa colaborativa, utilizamos a observação colaborativa da prática dos interlocutores do estudo, sessões reflexivas formativas e entrevista narrativa como instrumentos de construção de dados. A observação colaborativa é definida por Ibiapina (2008, p. 90) como “um procedimento que faz a articulação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, bem como possibilita o pensar com os professores em formação sobre a prática

pedagógica no próprio contexto de aula”. Compreendemos que a observação colaborativa é instrumento importante para construção de dados na pesquisa em questão, já que possibilita maior aproximação com os interlocutores da pesquisa e de suas concepções teórico-metodológicas, permitindo-nos, a partir de uma análise subjetiva, organizar e fazer proposições iniciais acerca das temáticas a serem discutidas nas sessões reflexivas formativas.

A entrada no campo empírico, visando o alcance dos objetivos delineados, aconteceu de setembro a dezembro do ano letivo de 2018, com a realização de observações colaborativas das aulas de Língua Portuguesa e sessões reflexivas formativas com os três professores, colaboradores da pesquisa, que atuam no primeiro ciclo da alfabetização. Ao assumir o papel de pesquisador, passei a registrar as aulas observadas no diário de campo, instrumento relevante para um estudo colaborativo, pois foi utilizado para anotação de informações sobre o objeto de estudo, relevantes para análises e interpretações.

As aulas observadas foram registradas no diário de campo para análise, descrição e interpretação da prática alfabetizadora, pois esse instrumento de pesquisa propicia registrar com detalhes as práticas desenvolvidas pelos interlocutores. No diário de campo, foram anotadas as observações das 10 aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas pelos alfabetizadores. Instrumento de grande relevância na pesquisa, o diário de campo constitui um caderno ou arquivo eletrônico (MINAYO, 2009b), utilizado pelo pesquisador para registro do que observa no campo empírico, para anotações referentes às percepções resultantes de conversas, observações de comportamentos e manifestações dos colaboradores, sobretudo, os acontecimentos que vão ao encontro à temática da pesquisa.

Nesta pesquisa, o diário de campo foi utilizado para fazer os registros das observações das aulas; anotação do roteiro das aulas observadas, intervenções dos colaboradores na condução das aulas e alguns diálogos entre professores e alunos. Essas anotações foram relevantes para interpretação e descrição das práticas alfabetizadoras, bem como para direcionar as discussões nas sessões reflexivas formativas.

As primeiras observações colaborativas fizeram emergir a temática a ser discutida na primeira sessão reflexiva formativa: *práticas pedagógicas exitosas: superando desafios*, que foi realizada no dia 10 de setembro de 2018, das 12:30 as 16:00. Nessa sessão, apresentamos e discutimos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado pelos interlocutores; e, posteriormente, refletimos sobre as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores em suas turmas.

A princípio, discutimos o IDEB da escola, que teve regressão: de 3.6 em 2015, para 3.4 em 2017; foi um momento de reflexão sobre o que temos feito e o que temos a fazer, em

âmbito escolar, para melhorar este indicador – questão pertinente para a sequência da sessão reflexiva formativa, pois se relaciona com a discussão das práticas desenvolvidas pelos professores. Nessa sessão, discutimos, juntamente com os professores, sobre a contribuição das práticas que são desenvolvidas na escola, para o processo de alfabetização, os motivos que justificam a opção por tais práticas, a interação dos alunos durante as aulas e as práticas alfabetizadoras embasadas nas proposições do PNAIC.

Um fator importante discutido nessa sessão é que os professores fizeram reflexões sobre os avanços e dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem até aquele período do ano letivo, tencionando a discussão para o alcance dos objetivos e para as dificuldades encontradas para desenvolver a prática alfabetizadora na escola. Soma-se a essa discussão, os relatos acerca da importância da formação continuada do PNAIC para a troca de experiências e a atualização dos professores – relatos que contribuíram para debate e reflexão em uma das sessões reflexivas.

A segunda sessão reflexiva formativa, intitulada de *eixos fundantes do PNAIC: pontos e contrapontos*, foi realizada no dia 12 de novembro de 2018, das 12:30 as 16:00. Nessa sessão, conforme proposto pelos colaboradores, tratamos das práticas desenvolvidas na escola e discutimos os eixos fundantes do PNAIC (formação continuada, alfabetização e letramento, educação do campo, ciclo da alfabetização, direitos de aprendizagem, projetos e sequências didáticas, multisseriado e gêneros textuais) relacionando-os com a nossa realidade.

A discussão realizada nessa sessão reflexiva formativa sobre os direitos de aprendizagem, alfabetização e letramento, ciclo da alfabetização, educação do campo e multisseriado, provocou os professores colaboradores a refletir sobre as ações formativas pensadas a partir de outra realidade educacional. Juntos, refletimos sobre a importância de uma formação continuada mais próxima da realidade de trabalho dos professores e sobre a relevância de ações pedagógicas que visem ao desenvolvimento dos direitos de aprendizagem, a partir da realidade cultural dos alunos. Essa discussão direcionou o debate para a importância da ação pedagógica desenvolvida na escola para transformar a realidade dos alunos, da comunidade; uma prática alfabetizadora no e do campo. Soma-se a essas discussões, as reflexões (e inquietações) sobre as dificuldades de se trabalhar em turmas multisseriadas, bem como sobre a interrupção das ações formativas do PNAIC, apesar da importância do Programa para o ciclo da alfabetização; questões que contribuíram para a definição coletiva da temática de uma das sessões reflexivas.

Intitulada de *o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: continuidades e descontinuidades*, a terceira sessão reflexiva formativa foi realizada no dia 03 de dezembro de

2018, das 12:30 as 15:30. Para iniciar a sessão, fizemos a leitura e um bate-papo sobre o poema verdade¹³ de Carlos Drummond de Andrade. Após a discussão sobre o poema, passamos a debater o desenvolvimento do Programa no município, sobre os aspectos silenciados nas ações formativas e sobre a necessidade de a formação ser vinculada ao contexto de trabalho e realizada ao longo da vida.

O debate realizado nessa sessão sobre o PNAIC levou a discussão para as seguintes temáticas: dificuldades para os alunos desenvolverem os direitos de aprendizagem previstos para cada ano do ciclo, formação mais próxima da realidade da escola, multisseriado como organização de ensino que dificulta o trabalho do professor e a descontinuidade das formações do Programa. Outro aspecto discutido nessa sessão foram às tecnologias digitais, como elemento potencializador do ensino e aprendizagem no ciclo da alfabetização.

As sessões reflexivas formativas se constituem em processo formativo que situa o professor nos marcos do paradigma de formação crítico-reflexivo-colaborativo, considerando a prática – para além de sua dimensão pedagógica – como produtora de saberes, no momento em que cria espaços de autoformação interativa, dinâmica e crítica (IBIAPINA 2008). Vale ressaltar que as sessões descritas partiram de temas centrais, mas fazendo jus aos princípios de uma pesquisa colaborativa, foram ajustadas conforme os interesses dos interlocutores.

Além da observação colaborativa e das sessões reflexivas formativas, realizamos com cada um dos sujeitos participantes, uma entrevista narrativa, que nos propiciou ouvir as trajetórias formativas desses professores. A composição dos instrumentos para construção dos dados desta pesquisa foi organizada de forma articulada: observação colaborativa → sessões reflexivas formativas ↔ entrevista narrativa. Na prática, as observações colaborativas nutriram os temas das sessões reflexivas formativas e as discussões dessas, levaram-nos a organizar as temáticas da entrevista narrativa (ver apêndice B).

Pensar a formação continuada colaborativa com os alfabetizadores exige refletir sobre novas práticas pedagógicas, respeitando os saberes dos professores; significa reconhecer que a vida pessoal é articulada com a vida profissional, e que tanto esta quanto aquela influenciam na prática docente.

2.2 Entrevista narrativa

¹³ Disponível em: <https://www.asomadetodosafetos.com/2016/03/verdade-por-carlos-drummond-de-andrade.html>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Acreditamos que as narrativas/histórias de vida unem-se com a proposta da pesquisa colaborativa, já que permitem revisitar o passado e proporcionar reflexão sobre a prática, inserindo-se na vertente da pesquisa-formação. As histórias de professores abrem espaço para uma revisão crítica, tanto da teoria quanto da prática como necessidade formativa dos profissionais; as histórias de vida partilhadas, que terão seu espaço antes e durante as sessões reflexivas formativas, irão intercambiar-se com diferentes momentos da vida pessoal e do percurso formativo. Aos professores dar-se-á espaço para que eles falem e (se) escutem, pois como adverte Goodson (1995, p. 69), “[...] no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor”.

De fato, têm-se estudado sobre os professores, elaborado programas formativos para os professores, mas a voz do professor no que concerne aos seus problemas, dificuldades, virtudes e anseios, pouco tem sido ouvida. Pois, os professores falam pouco sobre seu fazer pedagógico; apenas executam tarefas. Pouco partilham entre si as experiências/vivências profissionais, de modo que a criação de espaços para um trabalho colaborativo, faz-se necessário, a fim de contribuir para a análise e a discussão, entre estes sujeitos, de uma nova leitura da prática.

As entrevistas narrativas¹⁴ foram realizadas com os três professores que atuam no primeiro ciclo da alfabetização que participaram das ações formativas do PNAIC. O trabalho com a entrevista narrativa nos interessou porque, ao narrar, o professor faz emergir dimensões não previstas pelo pesquisador, o que contribuiu para desvelar aspectos relevantes sobre sua formação, sobre suas concepções de alfabetização e letramentos, bem como para a análise e interpretação dos dados.

Com o intuito de levar os sujeitos-narradores a abrir o baú de memórias para retomar as experiências mais significativas de seu percurso formativo, iniciamos as entrevistas apresentando em Datashow, o vídeo Guilherme Augusto Araújo Fernandes¹⁵ que narra à história cujo título é o nome do personagem, que trata das memórias e histórias que tecem a vida do ser humano.

Nas entrevistas narrativas, cada professor alfabetizador teve a oportunidade de narrar sobre o seu percurso formativo sem interrupção; narrar o que lhes foi mais significativo, desde o ingresso na profissão até os dias atuais. Para situar algumas temáticas das narrativas, usamos cartões nos momentos em que os sujeitos-narradores davam pausa em sua narração, servindo de auxílio visual para cada narrador retomar sua narrativa. Cada entrevista durou cerca de

¹⁴ As entrevistas foram realizadas, individualmente, no dia 10 de janeiro de 2019, no *locus* de pesquisa.

¹⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=I05eHBpsgTI>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

1h20min, respeitando as seguintes fases: preparação; iniciação; narração central; fase de perguntas; fala conclusiva (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Tabela 03: Fases principais da entrevista narrativa.

FASES	REGRAS
PREPARAÇÃO	Exploração do campo (leitura de documentos, relatos etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador).
I. INICIAÇÃO	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (fotografias ou objetos).
II. NARRAÇÃO CENTRAL	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização ("coda").
III. FASE DE PERGUNTAS	Somente "Que aconteceu então?"; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo "por quê?"; Ir de perguntas exmanentes para imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração).
IV. FALA CONCLUSIVA	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo "por quê?"; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista;

Fonte: Fases principais da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97).

Compreendemos que o trabalho com a entrevista narrativa faz emergir dimensões não previstas pelo pesquisador, e que o conhecimento do campo empírico e dos interlocutores da pesquisa contribuiu para que a preparação dos recursos visuais, levando os entrevistados a dar mais ênfase às temáticas emergentes do campo e de interesse do pesquisador. Para tanto, as questões evoluem de exmanentes para imanentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), isto é, das questões que o pesquisador elabora, no percurso de estudo teórico sobre o objeto, para as questões que surgirão no campo empírico, geradas pelos participantes da pesquisa, e que podem ou não coincidir com as do pesquisador.

De acordo com Josso (2008), o ato de falar sobre si exige pensar sobre o que falar; a memória seleciona aquilo que tem importância, significado. Assim, as histórias de vida não são apenas histórias, são acontecimentos, experiências que constituem a identidade do sujeito. Para essa autora, “o trabalho de pesquisa a partir dos relatos de vida, ou melhor, dos relatos centrados sobre a formação [...] permite ter a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (JOSSO, 2008, p. 25). De fato, as histórias de vida refletem o contexto formativo, elementos fundantes para a formação do professor alfabetizador.

A narrativa como ‘fechadura’ para abrir o baú de memórias ancora-se na linguagem e é produto de um novo sentido que se dá através das experiências, da reflexão e rememoração do que foi vivido. Para Passeggi (2011, p. 148), “a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”. Sendo assim, a narrativa torna-se uma fértil fonte de acontecimentos significativos que emergem no processo de reflexão e narração, devido ao movimento de rememoração que estabelecemos ao recordar nossas experiências.

Escolhemos articular a história formativa com os acontecimentos das sessões reflexivas formativas, porque consideramos as narrativas do percurso formativo dos interlocutores da pesquisa como vertente singular para compreendermos como a formação continuada do PNAIC reconfigura as práticas alfabetizadoras e que mudanças didático-pedagógicas têm promovido nos modos de atuação dos professores, no interior da escola. Ao concebermos as narrativas como representações ou interpretações do percurso histórico do sujeito, que articulam presente, passado e futuro – pois o narrador pode ressignificar o passado e projetar experiências e ações futuras –, conduzimos as narrativas em um movimento no qual a narração, a escuta, o registro e a problematização possibilitaram a construção de outras experiências formativas dos professores, já que os levaram a refletir sobre o percurso formativo e sobre as práticas alfabetizadoras que desenvolvem na escola.

Acreditamos que articular a pesquisa colaborativa com as narrativas de vida pessoal e profissional poderá provocar mudanças na forma de as pessoas compreenderem a si e as outras, já que no momento da produção ou da narração é possível fazer uma nova leitura de si mesmas.

De posse das entrevistas narrativas e dos acontecimentos produzidos nas sessões reflexivas formativas, passamos a fazer a transcrição do material gravado em áudio. Para isso,

utilizamos a ferramenta do *Google Docs*¹⁶ – aplicativo do google que transforma recados de voz em texto. Na transcrição, omitimos os nomes de lugares e de pessoas mencionadas durante a entrevista – ou durante as reflexões produzidas nas sessões reflexivas formativas – que pudessem comprometer a identidade dos sujeitos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). No material transcrito, inserimos reticências (...) para representar pausa e colocamos entre colchetes ‘[]’ os termos acrescidos, para melhor entendimento do que foi oralizado pelos interlocutores.

2.3 Metodologia de análise de dados

Após a construção dos dados por meio da observação colaborativa, das sessões reflexivas formativas e das entrevistas narrativas, passamos a organizar as informações produzidas. Para a análise e interpretação dos dados construídos, optamos pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), que permite a análise de “dados” desde os procedimentos iniciais da pesquisa. Para Ludke e André (1986, p. 45), “[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Dessa forma, o ‘afastamento’ – que não significa neutralidade – por parte do pesquisador é essencial para a construção de resultados com validade e rigor científico, pois toda escolha feita pelo pesquisador trará consequências no processo de análise.

Considerando o conjunto de procedimentos para organizar, valorizar, compreender, interpretar os dados e articulá-los com a teoria que fundamenta o estudo (MINAYO, 2009), após a construção dos dados, será feita a organização e análise de recortes discursivos que poderão responder à pergunta desta pesquisa, bem como atender aos objetivos propostos. Entendemos, entretanto que, desde os procedimentos iniciais da pesquisa, o pesquisador já procede à análise e interpretação dos dados. Assim, “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 45), o que exige um olhar interpretativo e bem apurado sobre os dados construídos, para não incorrer no risco de perder informações relevantes. Analisar os dados exige um trabalho sistematizado com o material construído ao longo da pesquisa: análise de documentos, relatos sobre as observações, transcrições e análise de entrevistas e demais informações construídas durante a pesquisa.

¹⁶ Disponível em: <<https://docs.google.com/document/u/0/>>. Acesso em: 25 de fev. 2019.

Na de análise de dados, tomamos como fundamento metodológico a interação verbal (BAKHTIN, 2006; 2011), posto que o sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto suas marcas, suas experiências, seu núcleo familiar, além de conjeturas sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir e/ou ler; pois, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

No discurso, a noção de interação verbal é gerada pelo fato de os sentidos serem originados pela sequência verbal, pela situação, pelo contexto histórico e social, bem como pelos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Com efeito, na interação por meio do diálogo, os interlocutores não podem ser considerados como recipientes; precisam ser reconhecidos como sujeitos plenos em suas competências comunicativas. Assim, a partilha de conhecimentos nas sessões reflexivas formativas irá permitir não só a interação entre pesquisador e interlocutores, como também a criação de sentidos a partir do diálogo no contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Partindo dessa ideia de interação verbal de (BAKHTIN, 2006), tomamos como metodologia de análise e interpretação de dados desta pesquisa a ATD que diz respeito a um processo auto-organizado de compreensão a partir da desmontagem dos textos em unidades para estabelecer relações entre elas, e captar o que emerge da totalidade do texto em direção a uma nova compreensão. Nessa perspectiva, a ATD é composta por três etapas: unitarização, categorização e interpretação. Na unitarização, os textos são organizados em unidades de significado, que geram outras unidades provenientes da interlocução teórica, empírica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 75), a unitarização é

[...] um trabalho criativo de reconstrução de significados que os autores dos textos expressam neles. Os sentidos não se desprendem dos textos; precisam ser reconstruídos. Estas reconstruções são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e sua visão de mundo.

A unitarização é, portanto, uma etapa essencial na realização da ATD, na qual o pesquisador precisará, a partir de uma leitura atenta do texto/discurso dos sujeitos da pesquisa, fazer recortes para análise; aí ele assume suas interpretações, posicionando-se, numa atitude responsiva, como autor, pois, nesse momento, o pesquisador produz significados, considerando que um texto lido mobiliza vários e infinitos significados.

A segunda etapa da ATD refere-se à organização das categorias de análise que podem ser constantemente reagrupadas, a partir das unidades que emergem, à proporção que a pesquisa vai se afunilando. Portanto, a categorização “corresponde a simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos

unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 97). É o momento de delimitar e aprimorar as categorias construídas no campo empírico, com rigor científico. Na análise dos dados, as categorias ajudam a organizar, separar, unir, classificar e validar os acontecimentos, mas

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Como argumentam as autoras, a atenção à categorização é essencial, mas é vital que o pesquisador vá além das categorias. Em todo processo de categorização é preciso haver interpretação, valorização e articulação com os contextos aos quais se referem. As categorias podem ser elaboradas antes ou durante o processo de análise: categorias a priori dizem respeito às nossas hipóteses de pesquisa; as categorias emergentes são construídas a partir dos dados e informações obtidas ao longo da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No movimento de categorização, as categorias derivam da organização elaborada acerca do fenômeno investigado, e só podem ser finalizadas junto ao processo de conclusão da análise e interpretação dos dados. Trata-se de uma etapa em que o pesquisador precisa considerar o contexto da pesquisa e não pode perder de vista os objetivos do estudo. Ao categorizar o pesquisador move-se da quantidade para a qualidade (MORAES, 2003, p. 201).

O processo da ATD culmina na produção de metatextos os quais exploram as categorias finais da pesquisa. A elaboração dos metatextos é característica central do processo de desenvolvimento desta metodologia, já que possibilita o exercício da escrita. Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 111),

A Análise Textual Discursiva pode ser caracterizada como exercício de produção de metatextos, a partir de um conjunto de textos. Nesse processo constroem-se estruturas de categorias, que ao serem transformadas em textos, encaminham descrições e interpretações capazes de apresentarem novos modos de compreender os fenômenos investigados.

Compreendemos que os metatextos precisam ser constantemente aperfeiçoados e reorganizados por meio do processo de escrita. Este procedimento exige atenção e rigor por parte do pesquisador, para não só descrever as categorias e subcategorias, mas articular descrição e interpretação de maneira a compreender o fenômeno estudado. Assim, interpretar

[...] é construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração. Interpretar é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 57-58).

Nessa perspectiva, pesquisar à luz da ATD vai muito além dos recortes ou divisões das unidades de análise, da síntese das informações da pesquisa ou elaboração de metatextos descritivos. Trata-se de um processo complexo que requer um movimento intenso de teorização, interpretação e produção de argumentos, com vistas à construção de novas teorias.

Com base na estrutura da pesquisa colaborativa, na perspectiva narrativa, para análise dos dados, adotamos a ATD. Tal método de análise vem ao encontro da proposta da pesquisa, já que propicia a organização dos dados construídos, proporcionando um modo de análise apropriado aos pressupostos da metodologia empregada. Para Moraes e Galiazzi (2016, p.134), o método de análise textual discursiva é o “processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se, a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados”. Considerando os interlocutores da pesquisa e os instrumentos de construção dos dados, apresentados anteriormente, a forma de análise dos acontecimentos do campo empírico contribuiu para a leitura interpretativa da situação pesquisada.

2.4 O campo empírico e os sujeitos da pesquisa

Monte Santo situa-se no Nordeste do estado da Bahia e 80% dos 52.338¹⁷ habitantes vivem na zona rural. É conhecido na história do Brasil por ter servido de quartel-general do exército durante a Guerra de Canudos, em 1897. Além disso, no interior do município, em 1784, foi encontrado a Pedra do Bendegó, o maior meteorito já identificado em solo brasileiro. Com grande potencial turístico – Romaria de Todos os Santos, que tem mais de 200 anos de tradição¹⁸ –, na pequena cidade localizada, há 352 km da capital, Salvador, o cineasta Glauber Rocha filmou seu clássico maior, *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, em 1963.

¹⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/monte-santo/panorama>. Acesso em: 04 mar. 2019.

¹⁸ Os romeiros sobem o monte até o Santuário da Santa Cruz para agradecer as bênçãos alcançadas.

Figura 01: Mapa do município de Monte Santo-BA.



Fonte: MonteSanto.Net¹⁹

Para o desenvolvimento deste estudo, escolhemos como *locus*, a EMLC, localizada na zona rural do município de Monte Santo-BA. A escola oferece Educação Infantil (creche e Pré-escola), e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na modalidade regular; possui aproximadamente 80 alunos, oriundos de famílias que sobrevivem da agricultura familiar, do cultivo do sisal, de recursos provenientes de programas sociais etc. Além do ensino regular no turno matutino, a unidade escolar oferta a seus estudantes, no turno oposto, o PNME, programa do Ministério da Educação, cuja ênfase é integrar a política educacional da Rede de Ensino e as atividades do Projeto Político Pedagógico da escola.

¹⁹ Disponível em: <http://www.montesanto.net/?area=informacoes&galeria=ativar>. Acesso em 04 jun. 2019.

Situada no povoado de Maravilha, há 23 km da sede do município, a EMLC pertence às escolas do núcleo da ‘areias’ – denominação municipal devido ao solo arenoso, de cor branca. Oficialmente, a escola foi criada em meados da década de 90 do século passado – ato de criação nº 1656 de 20/12/1994. Nos primeiros anos, funcionou em um prédio de pequenas dependências; somente no fim década a unidade escolar passou a funcionar no local atual, com apenas duas salas de aula. O cenário que circunda o espaço escolar é diverso: pequenas áreas de plantação de sisal; terrenos cultivados para plantio de feijão, milho, mandioca, feijão de corda e melancia; roças para criação de animais etc.

Atualmente, a escola conta com água encanada e tem cinco salas de aula, sala de diretoria, sala de secretaria/biblioteca, almoxarifado, cozinha, ‘refeitório’ banheiros e pequeno pátio descoberto. Hoje, a escola possui quatro turmas: I. educação infantil, creche e pré-escola; II. 1º e 2º anos; III. 3º e 4º anos; IV. 5º ano. Essa forma de organização de ensino, conhecida como multisseriado, na qual o professor trabalha com várias séries na mesma sala de aula, começou a ser desenvolvida na escola a partir do ano letivo 2017, em razão da redução do número de alunos. Professores e gestão escolar têm organizado internamente as turmas, com anuência da SME, conforme o desenvolvimento dos estudantes para “equilibrar” a quantidade de alunos por turma e atenuar os diferentes níveis de conhecimentos.

Figura 02: Escola Municipal Lourival Custódio.



Fonte: arquivos do autor.

O último resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala –somados aos dados sobre a aprovação

e reprovação, obtidos no Censo Escolar, aponta que o desempenho acadêmico dos alunos da escola – IDEB de 2017²⁰ é de 3.4. É um resultado para ser refletido por todo corpo docente, a fim de construir diferentes estratégias metodológicas para alfabetizar-letrando nessa escola. Uma ação desenvolvida nos últimos dois anos é a discussão (nas reuniões de AC) de práticas exitosas desenvolvidas pelos professores, o que tem contribuído para reflexão sobre os problemas e elaboração das estratégias para atenuá-los.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a prática alfabetizadora nos dois primeiros anos terá como foco a alfabetização, “[...] a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017b, p. 55). Para atender a esta demanda, a escola foi contemplada com o Programa Mais Alfabetização (PMA) no ano de 2018. Este Programa foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, como uma estratégia do MEC para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos alunos do 1º e do 2º ano dos anos iniciais. Para tanto, o MEC garantiu assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, no turno regular (BRASIL, 2018). Na escola em pauta, há assistente de alfabetização em apenas em uma turma, que é multisseriada – 1º e 2º ano.

Os professores, colaboradores deste estudo são efetivos e participaram das ações formativas do PNAIC. Atuam em turmas do 1º ciclo da alfabetização, nas quais se observa uma acentuada dificuldade de leitura, interpretação e escrita por parte dos alunos. São professores que já possuem o ensino superior e moram em povoados adjacentes à localidade em que a escola se situa. A partilha de conhecimento e os momentos de estudos e reflexões coletivas, nessa escola, são realizados quinzenalmente, nas reuniões de AC.

A escolha desses sujeitos se justifica, na medida em que esta pesquisa propõe elaborar coletivamente, a partir das demandas apresentadas pelos próprios professores da EMLC, um Plano de Ação, cujo propósito central é contextualizar as ações formativas do PNAIC com o cotidiano escolar, com o objetivo de alfabetizar-letrando, a partir dos letramentos existentes na comunidade cuja escola se localiza.

A relação de proximidade com o *locus* e com os sujeitos da pesquisa contribuiu para a construção dos dados; entretanto, exigiu do pesquisador estranhamento e respeito aos princípios éticos. Portanto, no desenvolvimento da pesquisa, foram apresentadas as condições éticas que direcionavam os objetivos e escolhas deste estudo. Além disso, o projeto de pesquisa foi

²⁰ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob o parecer de número 3.102.211, de 26 de dezembro de 2018. Antes de a pesquisa ser iniciada, foi apresentado e discutido o TCLE, documento que esclarece as fases e os dispositivos da pesquisa para construção dos dados, os objetivos e os possíveis riscos e benefícios que o estudo implica.

O professor Trancolino trabalha apenas nesta escola e atua na alfabetização há mais de 12 anos. Participou integralmente das ações formativas do PNAIC; é graduado em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento. A professora Júlia, atualmente com 40h, atua na alfabetização há 09 anos; participou das formações do Programa a partir de 2014; também é graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento. Já a professora Valentina, atuou 05 anos na educação infantil e, na alfabetização, leciona há 08 anos; participou integralmente da formação continuada do PNAIC e é licenciada em Letras e Pedagogia, além de ser especialista em Alfabetização e Letramento.

Desde o princípio deste estudo, estabelecemos contatos com olhar investigativo, posicionando-se a partir de nosso lugar de fala; mas, respeitando e entendendo o lugar de fala dos colaboradores. Considerando que os sujeitos têm um rico percurso formativo, que pode ser revelado por meio das narrativas, o acesso a esse trajeto formativo dos professores colaboradores, somado aos acontecimentos gerados na observação colaborativa e sessões reflexivas formativas, levou-nos a refletir sobre as manifestações que emergiram no campo empírico, não previstas pelo pesquisador, mas que são de fundamental importância para condução desta pesquisa.

2.5 Manifestações do campo empírico

Mesmo sabendo que a palavra é um signo ideológico pela sua ubiquidade social, que se torna uma arena de conflitos de interesses distintos, a interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa teve o diálogo como sustentação. As sessões reflexivas formativas e as narrativas se constituíram como momentos de enunciação, determinados pela interação social e desenvolvida no decurso da pesquisa em um terreno ideológico ao qual pertencem pesquisador e professores colaboradores. Foi preciso assumir que a palavra não é neutra, mas o contrário: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40). A palavra como signo ideológico representa o eixo principal da interação social, em que cada interlocutor oferece várias possibilidades de interpretação em cada situação específica de comunicação. Ademais,

[...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115, grifos do autor).

A palavra sempre se dá em contextos de enunciações precisos, por meio de enunciados. De fato, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio de enunciações; ou como define Bakhtin (2006, p. 125): “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Por este prisma, a linguagem é dialógica e um discurso pressupõe outro. Portanto, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem; é o resultado da interação verbal que se estabelece entre enunciador/interlocutor e desempenha o papel de destinatário do enunciado. Para falar, os sujeitos fazem opção por um determinado gênero, e essa opção determina a função da comunicação verbal que se pretende estabelecer. Apenas no momento em que se tornam enunciados, em uma situação discursiva, é que a palavra e a oração passam a representar a intenção do falante. Como defende Bakhtin (2011, p. 265), “todo enunciado – oral e escrito, primário ou secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva (*reitchevóie obschênie*) – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”.

Por considerarmos que todo diálogo presume pelo menos dois falantes, pois o locutor tem sempre diante de si um interlocutor, tecemos a análise dos acontecimentos da pesquisa, considerando que a significação se realiza de forma ativa e responsiva. Para construção dos dados empíricos, empregamos as seguintes etapas da ATD: unitarização – busca por unidades e enunciados que se remetem ao tema estudado; categorização – reunião dos elementos comuns presentes nos textos analisados; captação do novo emergente – releitura do texto após sua categorização, buscando dialogar com o arcabouço teórico da pesquisa (MORAES E GALIAZZI, 2016).

Por meio do olhar interpretativo, a análise dos dados busca responder à questão-problema da pesquisa. No processo de interpretação, a construção dos sentidos do texto perpassa por movimentos de inferências “[...] porque a intenção do autor fica para além do nosso alcance” (RICOEUR, 1976, p. 87). O autor em tela defende que, não só temos de conjecturar para compreender, como também precisamos estar atentos com a relação entre o todo as partes dos textos ou materiais a interpretar.

Nessa perspectiva, interpretar é mergulhar no material de análise para ir além das aparências; é ultrapassar a descrição; é construir novos argumentos; é reconstruir teorias existentes. Assim, o metatexto, produto final da ATD, foi organizado a partir das categorias e subcategorias identificadas nos discursos dos professores, no decurso da pesquisa. De início, foram selecionadas quinze unidades de sentido; isto é, temáticas abordadas nas sessões reflexivas formativas e nas narrativas dos professores, a partir das categorias teóricas *a priori* - vinculadas com a problemática da pesquisa, da apropriação e da significação conceitual. Essas unidades emergentes foram analisadas e unitarizadas, possibilitando a organização das subcategorias iniciais da pesquisa.

Tabela 04: Categorias *a priori* e unidades de sentido.

CATEGORIAS	CONDENSAÇÃO
Formação continuada e PNAIC	Formação continuada do PNAIC; material do Programa; formação distante da realidade de trabalho do professor; programa de formação continuada.
Alfabetização e Letramentos	Ciclo da alfabetização; práticas pedagógicas; baixo desempenho dos alunos; projetos e sequência didática; gêneros textuais.
Educação do Campo	Turmas multisseriadas; direitos de aprendizagem; educação do campo; material didático.
Multiletramentos	Internet e tecnologias digitais.

Fonte: arquivos do autor.

O processo seguinte propiciou um melhor delineamento do estudo, já que realizamos a categorização dos temas similares e suprimimos aqueles que não se relacionam com os objetivos deste estudo. Construimos a base do processo de categorização intermediária, constituído por nove subcategorias (seguidas de um metatexto), presentes nos acontecimentos produzidos nas sessões reflexivas formativas e entrevistas narrativas.

Tabela 05: Categorias intermediárias da pesquisa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	METATEXTO
Formação continuada e PNAIC	Formação continuada distante da realidade de trabalho	A formação continuada de professores alfabetizadores promovida pelo PNAIC contribuiu para atualizar as discussões sobre a alfabetização e letramento dos professores-cursistas. Apesar da riqueza do material do Programa, as formações se mantiveram distante da realidade de trabalho dos professores.
	Material do PNAIC	
Alfabetização e Letramentos	Práticas alfabetizadoras	As práticas alfabetizadoras são o conjunto de atividades desenvolvidas para o ensino da leitura e da escrita, tendo como base a organização da prática, a partir de projetos e da rotina didática diária nas turmas do primeiro ciclo da alfabetização. A sequência didática surge como uma possibilidade de organização da prática alfabetizadora que vai muito além da rotina diária.
	Projetos e sequência didática	
Educação do Campo	Multisseriado e alfabetização do campo	As especificidades da alfabetização no e do campo não podem se resumir apenas à discussão de direitos de aprendizagem ou ao trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, trata-se de uma discussão a ser pautada na educação, enquanto serviço público e direito dos cidadãos.
	Direitos de aprendizagem.	
Multiletramentos	Internet e tecnologias digitais	A linguagem escrita é imprescindível, mas o contexto de práticas multiletradas exige que se considere a multiplicidade de práticas letradas da sociedade atual, que integra a diversidade de linguagens.
	Letramentos situados	

Fonte: arquivos do autor.

Após a categorização intermediária, realizamos uma rigorosa análise, com vistas a organizar as subcategorias finais, contextualizadas e válidas, a fim de responder a questão-problema e atingir os objetivos propostos. Em consequência dessa análise, e partindo das categorias *a priori*, organizamos os acontecimentos emergentes do campo empírico em quatro subcategorias, organizadas na tabela a seguir.

Tabela 06: categorias e subcategorias finais de análise da pesquisa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	METATEXTO
Formação continuada e PNAIC	Formação com o professor	A formação continuada tem maior implicação para reconfiguração das práticas, quando é pensada com os professores e desenvolvida no local de trabalho.
Alfabetização e Letramentos	Projetos e sequência didática	A prática alfabetizadora quando desenvolvida a partir de projetos ou sequência didática sistematiza o trabalho docente e contribui para o avanço gradativo da aprendizagem dos alunos.
Educação do Campo	Multisseriado e direitos de aprendizagem	O debate sobre os direitos de aprendizagem e sobre a prática alfabetizadora em turmas multisseriadas precisa estar articulado com as discussões acerca do direito à educação no e do campo.
Multiletramentos	Tecnologias digitais	Atualmente, a prática alfabetizadora precisa não só valorizar a linguagem escrita, mas também a multiplicidade de práticas letradas que integram a diversidade de linguagens.

Fonte: arquivos do autor.

Em consonância com as ideias de Moraes e Galiuzzi (2016), Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 107) propõem que, para o processo de interpretação ou de redução textual dos temas das narrativas, sejam adotados os seguintes passos: generalização e condensação de sentidos, no qual se faz a transcrição do texto, a redução textual e definição da palavra-chave; criação das categorias, para, depois, organizá-las em conformidade com todas as entrevistas narrativas que compõem o estudo, com vistas a construir o produto final da interpretação das entrevistas. Considerando essas proposições, esforçamo-nos para fazer a interpretação dos acontecimentos do campo empírico, partindo das subcategorias para o metatexto.

É inegável que o processo de unitarização, categorização e produção dos metatextos, exigiu um intenso movimento de análises, comparações e reflexões, a interpretação dos acontecimentos das sessões reflexivas formativas e das narrativas dos professores, bem como leituras e reflexões teóricas acerca do tema estudado. À vista disso, é relevante discutirmos teoricamente as categorias que sustentam este estudo, para, depois, fazermos as discussões/interpretações dos acontecimentos do campo empírico.

3 DIÁLOGOS COM OUTROS DISCURSOS TEÓRICOS: DO JÁ DITO A UM DIZER EM CONSTRUÇÃO

Os percursos da formação do professor se estruturam em dois eixos complementares: formação inicial e formação continuada. Por serem complementares, precisam considerar a trajetória de constituição da profissionalidade (SACRISTÁN, 1995) docente para a construção dos conhecimentos sobre a docência. Colocar a formação continuada no centro da discussão possibilita um movimento em direção ao entendimento das concepções dessa formação, no âmbito do PNAIC; o que exige olhar para a pessoa do professor a partir da compreensão apontada por Nóvoa (2009, p. 28): “construir uma formação de professores dentro da profissão”.

Pensar a formação pela dimensão da pessoa do professor, considerando seu trajeto de vida e o contexto sócio-histórico, implica pensar em uma formação para além da perspectiva teórico-institucional, com vistas a debater a concepção de formação institucional – pensada e disseminada a partir dos gabinetes, por um grupo de pessoas, para o todo território brasileiro. Para tanto, é necessário refletir o lugar da pessoa do professor e trazê-lo para o centro da discussão, no processo de construção do conhecimento – formação com o professor.

Do ponto de vista da legislação, a formação do professor é “regulada” por alguns documentos legais: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE), Plano Nacional de Educação (PNE) etc. A Constituição Federal promulgada em 1988, em seu Capítulo III, estabelece os princípios basilares da educação nacional; porém, no decurso de seus nove artigos dedicados à educação, não detalha as condições em que se dará a formação dos professores, em âmbito nacional. Por sua vez, a LDB normatiza a educação brasileira e trata com maior clareza acerca da formação docente no território nacional. Em seu artigo 62, deixa claro que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2015a, p. 37)

Vê-se que a LDB – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional –, enfatiza a formação de professores para atuarem na Educação Básica, nos níveis a ser ofertada, não nos aspectos que conectem a formação acadêmica à discussão da formação da pessoa do professor; que leve em consideração o local de trabalho, os espaços de convívio sociocultural e político

que caracterizam o sujeito-professor. Esse hiato leva-nos a pensar se o professor é percebido como sujeito produtor de conhecimento em seu cotidiano de trabalho; pois “[...] é necessário repensar a formação dos professores para que possam enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhes são confiadas na sala de aula e além dela” (BRASIL, 2013a, p. 171).

No quadro atual, a formação continuada de professores precisa “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 51). Sendo assim, a formação continuada de alfabetizadores precisará atender as demandas da realidade de atuação do professor; precisa ser pensada e discutida com os professores com vistas a superar o fosso entre os atores e os ‘decisores’ das ações formativas. É necessário que, na formação continuada, sejam discutidas novas metodologias que coloquem os professores em contato com as discussões teóricas atuais, com o propósito de contribuir para as mudanças teórico-metodológicas necessárias à melhoria da prática docente.

Como o intuito de atender as metas de qualificação, os organismos responsáveis pela formação de professores projetam programas ou políticas educacionais com vistas a aprimorar a formação docente e, por conseguinte, melhorar o ensino no país. Um desses programas é o PNAIC, instituído pelo Ministério da Educação, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012; um compromisso formal entre o Governo Federal, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. A organização estrutural da formação continuada do Programa é composta por professores formadores das universidades públicas, que planejam e organizam o material para formação dos orientadores de estudos, escolhidos pelos municípios que aderiram ao Programa. Nos mesmos moldes, ocorre a formação dos professores alfabetizadores que atuam diretamente com os alunos, no ciclo da alfabetização.

É relevante fazer um estudo sobre os documentos legais que regem o PNAIC para problematizar sua perspectiva formadora, de modo a pensar a formação continuada pelo viés da autoformação, concebendo o professor como um ator social, capaz de produzir saber no seio escolar, com vistas a pensar em uma formação colaborativa no cotidiano escolar. Essa perspectiva contrapõe-se à ideia de uma formação continuada, planejada e elaborada, de modo homogeneizado, a partir dos gabinetes do Distrito Federal para os territórios de realidades tão heterogêneas, tão plurimulticulturais. É com este olhar aguçado e interpretativo sobre as proposições formativas do PNAIC que analisaremos esta proposta.

3.1 Formação continuada e PNAIC: continuidades e discontinuidades

É inegável que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, constitui um complexo desafio para o governo brasileiro, pois exige investimento financeiro para a garantia de cursos licenciatura, ou programas articulados com as IES para oferta da formação continuada e acompanhamento das ações, de modo que a formação possibilite aos professores a construção dos saberes necessários à resolução dos dilemas que surgem no dia a dia, e contribua para a atualização de práticas alfabetizadoras que mobilize os alunos e contribua para um trabalho pedagógico pertinente e contextualizado. Assim, qualquer ação formativa precisa partir dos anseios dos professores e atender às necessidades destes; caso contrário não haverá sentido e pouco trará contribuições para a prática.

No cenário brasileiro, a formação continuada de professores é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola, e pautar-se no direito da atualização ao longo da vida (BRASIL, 2017a, p. 4), pois a formação não se restringe aos estudos da graduação e/ou participação de cursos esporádicos, mas se constitui em processo inacabado que deve ser desenvolvido ao longo de toda a carreira docente, com vistas ao aperfeiçoamento da prática alfabetizadora, visando à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, desde 2012, com o intuito de atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação, que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 26). Para alcançar esse objetivo, as ações do Programa compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, tendo quatro eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Controle Social e Mobilização (BRASIL, 2012a).

Após os primeiros anos de experiência do Programa, mudanças estruturais foram realizadas e os quatro eixos foram assim denominados na portaria nº 826, de 7 de julho de 2017: Formação Continuada; Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; Avaliação; e Gestão (BRASIL, 2017). Esses eixos possibilitam que a implantação do Programa ocorra conforme previsto e possa ser avaliado o alcance e/ou efetividade do Programa, em âmbito nacional.

Para a formação continuada dos professores alfabetizadores, definiram-se conteúdos atinentes ao debate sobre os direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização; sobre os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem; sobre planejamento e avaliação das situações didáticas; e, também acerca do conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), direcionados ao ciclo de alfabetização. Em 2013, as ações do Programa foram iniciadas em todas as unidades da federação, cuja ênfase foi à formação de professores alfabetizadores, tendo como cerne da formação, os debates sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Os alfabetizadores participaram de um curso de 120 horas, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, em especial, Língua Portuguesa, área de nosso²¹ interesse nesta pesquisa. As ações formativas priorizaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática docente. Já em 2014, a duração do curso foi de 160 horas, e objetivou aprofundar e ampliar a discussão sobre as temáticas tratadas em 2013, articulando-se entre diferentes componentes curriculares; porém, a ênfase foi em Matemática.

Em 2015, as ações formativas objetivaram estimular a ação reflexiva do professor sobre o tempo e os espaços escolares, com ênfase no currículo inclusivo – que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças –, e fortalece as identidades sociais e individuais, bem como a integração entre os componentes curriculares, com foco na organização do trabalho pedagógico e com ênfase na alfabetização e letramento das crianças. Já em 2016, a definição das temáticas de formação embasou-se na “[...] análise de aspectos decisivos como: (i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); e (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores” (BRASIL, 2016a, p. 6). Portanto, as ações formativas do Programa, nesse ano, buscaram orientar os alfabetizadores a diagnosticar cada sala de aula e oferecer-lhes amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, a fim de ajudar o aluno a superar obstáculos e avançar no domínio das estratégias de compreensão e de produção de textos, bem como dominar os fundamentos da Matemática, previstos para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2016a).

A experiência decorrente dos quatro primeiros anos do Programa contribuiu para a implantação de inovações. A partir de 2017, o PNAIC ganhou uma nova roupagem: o Programa passa a compor uma política educacional sistêmica, trabalhando a alfabetização na ‘Idade Certa’, incluindo a Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação-PNME, visando

²¹ Será usado o pronome na primeira pessoa do plural, neste texto, sempre que preciso for dar ênfase à pesquisa como uma construção coletiva, tecidas por muitos “nós”.

fortalecer as ações formativas, com vistas a uma maior articulação com a realidade de cada instituição de ensino; melhorar a atuação dos formadores e professores alfabetizadores; reforçar a importância de se ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais comprometidos; apoiar a constituição de equipes que assegurem o acompanhamento das ações do Programa e avaliem a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2017a).

Todo o processo formativo foi conduzido por orientadores de estudo – professores pertencentes ao quadro das redes de ensino – selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, ou por critérios criados pelas próprias redes – que participaram de um curso presencial de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas Instituições de Ensino Superior e/ou universidades públicas que integraram o Programa. Na prática, as universidades selecionaram e prepararam seu grupo de formadores, e estes assumiram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo que, por sua vez, conduziram as ações formativas junto aos professores alfabetizadores²², nos municípios.

O eixo “materiais didáticos e pedagógicos” é formado por um conjunto de materiais específicos para alfabetização, a saber: livros didáticos e manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; acervos de dicionários de Língua Portuguesa; obras de literatura; obras de apoio pedagógico aos professores; obras do PNBE para os professores; tecnologias educacionais de apoio à alfabetização, entre outros materiais específicos à alfabetização cuja entrega é feita com base no número de alunos/turmas de alfabetização que cada escola possui. Com esse investimento em materiais, presume-se que o professor, além da formação continuada, tenha uma gama de materiais didáticos a explorar.

O eixo avaliação compreende avaliações processuais, discutidas durante o curso de formação de professores, desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor, junto aos educandos, além da ANA, aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, no 3º ano. A referida avaliação foi aplicada em anos 2013, 2014 e 2016, com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização de todos os alunos da do 3º ano. Os estudantes brasileiros responderam a questões de Matemática, Leitura e Escrita, e a aplicação dessa avaliação – ANA – estava prevista desde a criação do PNAIC, com a finalidade de subsidiar as redes de ensino na implantação políticas reparadoras no campo da alfabetização.

²² O curso presencial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa aos professores alfabetizadores teve a seguinte carga horária: em 2013, 120 horas; em 2014, 160 horas; em 2015, 100 horas; em 2016, 100 horas.

Já o eixo gestão, controle social e mobilização objetiva incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos e garantir que as atividades formativas sejam discutidas em cada rede de ensino e cheguem à sala de aula. Para dar ênfase às estruturas da gestão estadual e municipal, em 2016, em parceria com União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), criou-se o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, a fim de acompanhar as ações do Programa, nos estados.

Devemos observar, ainda, que o PNAIC tem o intento de alfabetizar os estudantes brasileiros até o final do 3º ano, e que a concepção de alfabetização do Programa transcende a acepção de codificação e decodificação e/ou domínio das convenções ortográficas, para dar ênfase à leitura, compreensão e produção de textos. Mas as ações formativas distantes do contexto de atuação dos professores e a ausência da prática da reflexividade, da ação-reflexão-ação de modo colaborativo, tem prejudicado o processo de alfabetização dos alunos.

No cerne do Programa, há a adesão ao princípio de direitos de aprendizagem²³ no ciclo da alfabetização. Trata-se de um conjunto de sessenta e oito objetivos de aprendizagem referentes à Língua Portuguesa, organizados em quatro eixos estruturantes: oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística; estes eixos estão subdivididos em discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. À escola cabe promover práticas alfabetizadoras que propiciem a consolidação desses direitos gerais de aprendizagem no ciclo da alfabetização. A defesa do trabalho pedagógico com base nesses direitos já aparece nos objetivos da formação do Programa. Dentre eles, destacamos o segundo objetivo da formação do Programa: “aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2012j, p. 31). Os direitos de aprendizagem poderão ser introduzidos em um ano e aprofundados em outro, e a consolidação da aprendizagem poderá ocorrer em mais de um ano escolar.

Nos demais objetivos, é possível perceber outras dimensões da alfabetização tomadas como centrais: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; alfabetização na perspectiva do letramento; importância da avaliação no ciclo da alfabetização; importância dos jogos pedagógicos, da literatura e do trabalho com projetos e sequências didáticas; desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos (BRASIL, 2012j). É possível perceber que a inserção do aluno em diferentes situações didáticas, nas quais ele possa

²³ Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2016/03/DIGITAL_Direitos_de_Aprendizagem_no_Ciclo_de_Alfabetizacao.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018

ler, compreender e produzir textos orais e escritos com diferentes finalidades, aparece com meta central na prática alfabetizadora, no primeiro ciclo da alfabetização.

Ao trazer a discussão para o campo da formação continuada do PNAIC, há a defesa de cinco princípios que orientam as ações formativas do Programa:

A **prática da reflexividade**: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. A **constituição da identidade profissional**: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação. A **socialização**: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. O **engajamento**: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. A **colaboração**: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2015b, p. 27-28, grifos nossos).

Se colocados em prática, o conjunto desses princípios poderá promover uma formação continuada mais próxima das idiossincrasias das escolas, dos professores. Mas, a tendência de formação continuada estruturada em formato de pirâmide – universidades, o topo; secretarias de educação, as intermédias; e escolas, a base –, distancia a interconexão desses princípios. Essa concepção formativa, verticalizada, sem relação dialógica entre as pessoas que compõem as faixas da pirâmide, não consegue desenvolver a prática da reflexividade e colaboração entre os partícipes. Ora, se o objetivo é formar professores críticos para atuar em escolas do campo, é preciso conceber que “educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos” (CALDART, 2002, p. 36), e que os professores-cursistas se assumam como sujeitos da própria formação.

É interessante pensarmos ações formadoras em que a construção de novas práticas teórico-metodológicas surge de reflexões partilhadas entre os colegas (NÓVOA, 2001), e em uma prática alfabetizadora articulada com o contexto de vida dos alunos; que leve o estudante a ler o mundo que o cerca, tornando-se crítico, ativo e consciente de sua importância para intervir na realidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental,

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, com a finalidade de que estes sujeitos possam usá-los para participarem da vida social, que eles assumam a palavra, autorizem-se, produzindo textos coerentes com as mais variadas situações comunicativas. É desse modo que os alunos vão significando o mundo em que vivem, a partir da vida na escola, e o discurso, os textos serão entendidos como efeitos de sentido entre os interlocutores: quem escreve e quem lê.

As atividades que levam os alunos a refletir e apropriar-se do SEA²⁴ e, ao mesmo tempo, compreender o que está escrevendo e para que situação social sua escrita se aplica, precisam fazer parte das atividades permanentes/diárias da prática docente, pois, ainda “[...] temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015b, p. 10). Portanto, buscaremos, por meio da formação continuada, provocar os professores a investigarem e a refletirem sobre a própria prática, levando-os a perceber que a alfabetização precisa ser relevante, pertinente e equitativa.

A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2013a, p. 107).

Portanto, as ações formativas do PNAIC precisam integrar-se à realidade da escola em que atuam os professores e levá-los a refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para a formação de sujeitos críticos, com vistas a promover processos de alfabetização que valorizem os letramentos situados; que contemplem as peculiaridades e interesses dos estudantes dos diferentes contextos socioculturais, assegurando a todos o direito à educação.

²⁴ Morais (2012) sistematizou uma lista com as 10 propriedades do Sistema de Escrita Alfabética que o estudante precisa construir para se tornar alfabetizado.

No entanto, há um fosso entre os programas de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal e a realidade docente, já que as propostas de formação continuada são realizadas de maneira verticalizada com soluções genéricas para problemas singulares (MARINHO, 2015), quase sempre sem conexão com as situações reais da vida escolar, descartando, desse modo, os saberes experienciais resultantes da atividade docente. Isso ocorre “porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme [...] distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal, que não existe” (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Observamos que as ações de formação continuada adotadas no Brasil retratam uma concepção clássica, com oferta de palestras, seminários e cursos pontuais com baixo custo para os gestores públicos, e descontextualizados do contexto de atuação dos professores. Para Marinho (2015), a formação continuada defendida nos documentos educacionais, nos discursos políticos, na sala de professores e no meio educacional, de modo geral, nos impede de refletir sobre a lógica massacrante que tem colocado o professor como sujeito incompetente, validando esse discurso sem considerar o contexto social em que estão inseridas as condições de ofertas e ajudando a legitimar esses cursos. Assim, nos processos formativos é preciso haver “articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função” (BRASIL, 2016, p. 5).

É inegável que as ações formativas do PNAIC – 2013 a 2017 –, têm contribuído para a reconfiguração das práticas de muitos professores alfabetizadores; mas, devido à carência de acompanhamento sistemático nas escolas, por parte da coordenação, muitas das orientações do Programa que poderiam ser reconfiguradas para dialogar com o contexto local, ficam apenas no campo teórico, ou há reprodução de sugestões e/ou situações didáticas descritas nos cadernos de formação, sem as devidas e necessárias contextualizações. Isso mostra que a ausência de coordenação pedagógica na escola dificulta ainda mais a reconfiguração do Programa para atender à realidade da escola da educação do campo.

Chamamos atenção para o fato de que “a docência nas escolas do campo precisa ser pensada como um compromisso ético e político dos gestores, para que assim possam formar, de fato profissionais, voltados para a realidade das comunidades rurais” (RIOS, 2016, p. 344). Portanto, a formação continuada do PNAIC com os professores que atuam no meio rural, precisa contribuir para que os professores construam competências pedagógicas, mas considerando as tensões de que são tecidos os momentos de construção da identidade desse profissional. É a formação do professor que define os rumos do ensino e aprendizagem. A

formação para os educadores do contexto da educação do campo precisa contribuir para que os professores se compreendam “como sujeitos culturais, intelectuais, éticos sociais, políticos, identitários” (ARROYO, 2011, p. 13); pois, somente assim, eles poderão desenvolver práticas pedagógicas que levem em consideração as especificidades e a diversidade das relações sociais do campo.

Tardif (2014) chama atenção para a necessidade de se promover uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes adquiridos pelos próprios docentes em suas práticas diárias. Para o autor, urge

[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...] Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas (TARDIF, 2014, p. 22-23, grifos do autor).

Entendemos que é primordial que as políticas de formação continuada se articulem com os saberes dos professores – saberes disciplinares, saberes curriculares e experienciais –, e considere a pluralidade desses saberes que são derivados do percurso educacional de cada professor. As propostas de formação continuada não podem apenas centrar-se na tentativa de completar as lacunas deixadas pela formação inicial, mas fazer uma articulação entre os saberes dos professores e suas necessidades formativas oriundas da realidade em que atuam.

A formação continuada de professores alfabetizadores precisa levar em conta o cotidiano de atuação e as necessidades dos professores, já que não é possível fazer reformas educacionais sem considerar os professores e suas culturas: “[...] a formação a partir de dentro, na própria instituição ou no contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam o professorado” (IMBERNÓN, 2009, p. 22), poderá promover reflexão a partir das inquietudes, constituindo uma fenda para transformação social.

Entendemos que as ações formativas do PNAIC não atendem as idiosincrasias dos alfabetizadores da EMLC, situada na zona rural de Monte Santo-BA. Com efeito, apesar de o Programa presumir que a formação continuada aos alfabetizadores permite a apropriação de novas formas de pensar e conceber o processo da alfabetização e letramento, reestruturando e melhorando a ação docente, “[...] avançou-se mais no terreno das ideias e das palavras que no das práticas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 39). Esse avanço teórico é profícuo aos professores alfabetizadores; porém, “as práticas devem ser o eixo central sobre a qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor” (IMBERNÓN, 2011, p. 66).

As práticas a que nos referimos são as ações desenvolvidas pelos professores, no cotidiano escolar, que contribuem para o aprendizado das crianças, sob a perspectiva da construção de novos conhecimentos e reorganização dos conhecimentos prévios, no intuito de dar sentido ao que se estuda na instituição escolar situada no campo, que é o foco desta pesquisa. Sob essa concepção, o professor deixa de ser o transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador do saber, um profissional cujo trabalho partirá dos letramentos locais, para problematizar a realidade, extrapolando os muros da escola, tornando-se, desse modo, um agente de transformação social. Logo, é urgente que a formação continuada no âmbito do PNAIC seja articulada com a realidade em que atuam os professores da escola do campo.

Quando Imbernón (2010, p. 94) afirma que “[...] a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”, entendemos que, de fato, o sujeito não é formado, mas forma-se cotidianamente, pois ainda citando o autor, “[...] somente quando o professor consegue resolver sua situação problemática, produz-se uma mudança na prática educacional” (IMBERNÓN, 2010, p. 94). Isso significa que as ações formativas do PNAIC, para além de orientações e/ou instruções, precisam contemplar os desafios e problemas que cada professor enfrenta em seu dia a dia.

Acreditarmos que a formação docente faz a diferença no processo educativo, pois, na instituição escolar, o professor é o responsável por escolher o caminho para mediar o processo de ensino e aprendizagem. A escola não pode ser somente um lugar onde os professores aplicam seus conhecimentos, mas sim, um local permanente de pesquisa e formação. Um espaço para (re)criar, ensinar e partilhar saberes. Logo, “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p. 25). É preciso repensar as políticas de formação de professores, já que a construção da identidade docente críticos, reflexivos e engajados não pode separar a formação do contexto de trabalho, ao passo que a formação precisa proporcionar a “[...] autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares [e possibilitando a] formação nas instituições escolares onde atuam” (PIMENTA, 2002, p. 30).

É importante, pois, que, na formação continuada docente, se considere as reais necessidades formativas dos professores e a realidade educacional e social em que estão inseridos. Quando a formação tem essa gênese, fundamenta-se no fato de que o processo formativo dura a vida toda e contribui para uma formação reflexiva e emancipatória,

propiciando ao professor enfrentar, perspicazmente, as situações que se lhes apresentam no dia a dia. Para Nóvoa (1992, p. 24),

A formação de professores tem ignorado [...] o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Entendemos que a formação do professor abrange o desenvolvimento profissional, institucional e pessoal; a identidade docente se desenvolve no contexto cultural, social, histórico e político em que o professor atua. Desse ponto de vista, os cursos de graduação precisam repensar seus currículos, visto que é necessário que se construa, na formação inicial, uma gama de conhecimentos teórico-metodológicos que se correlacionem com a realidade de atuação do professor, favorecendo a prática docente. É importante, ainda, que o professor tome a sala de aula, o cotidiano escolar como local singular para formação docente (e continuada), pois isso possibilita um trabalho colaborativo, desperta a reflexão sobre a prática e permite a articulação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 1995).

Pensando nessa perspectiva, “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25). Na formação continuada, há três aspectos relevantes: atualiza os saberes teóricos e práticos; contribui com o processo de ação-reflexão-ação, o que tende a melhorar a prática pedagógica; e favorece a articulação entre teoria e prática, com vistas a auxiliar na formação de professores como agentes transformadores da realidade social.

Considerando que “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2011, p. 28), e tendo em vista os desafios postos à escola, resultantes das mudanças sociais, tecnológicas, culturais e econômicas, uma das prioridades no processo de formação continuada, é que os professores desenvolvam conhecimentos necessários ao trabalho permanente de investigação, de reflexão crítica da prática, bem como do processo de alfabetização das crianças que fazem parte desta nova estrutura social, a chamada sociedade tecnológica digital.

Nóvoa (1992) atesta que a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários ao trabalho docente, que permite ao professor o

contato com novas discussões teórico-metodológicas, com o intento de melhorar e ampliar as práticas pedagógicas desses profissionais. O autor afirma que essas práticas são construídas a partir de vivências formativas e do contexto sociocultural do ambiente de trabalho. À vista disso, as políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores, tal como defende (CANDAU, 1996) precisam levar em conta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Significa dizer que a formação continuada precisa das reais necessidades do cotidiano escolar do professor; valorizar os saberes disciplinares e da experiência; e reconhecer o saber docente construído na práxis – teoria e prática – pedagógica.

No cenário atual em que é fundamental “educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento” (KLEIMAN, 2006, p. 411), torna-se relevante que o professor se assuma como sujeito de sua formação e também como mediador do conhecimento, de modo que promova o protagonismo dos alunos e contribua para a emancipação destes. Trata-se de promover uma educação que valorize o saber crítico e a preparação para a vida, cuja criação de “modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela” (LIBÂNEO, 2004, p. 37), seja o desígnio do trabalho docente (e da escola) para a promoção do enfrentamento dos desafios e mazelas sociais existentes na sociedade.

No contexto atual em que a formação de professores vem ganhando destaque nas políticas educacionais, não podemos dizer que o governo tem feito, adequadamente, sua parte, pois a constante interrupção dos programas, sem escuta e avaliação prévia dos partícipes, alterando a forma de organização dos órgãos públicos responsáveis pelo planejamento e execução das metas e estratégias, provoca descontinuidade e mudança de concepção das ações formativas. Os programas de formação continuada (aqui se insere o PNAIC) propostos pelos governos são marcados pela descontinuidade; ao invés de reconfigurá-los segundo o contexto sócio-histórico, devido a mudanças de equipes gestoras e/ou falta de compromisso destas para com a formação dos professores, interrompem-se as políticas e metas formativas.

Em última análise, entende-se que a proposição de alfabetizar as crianças até o final do 3º ano não tem se consubstanciado, e que há um movimento de responsabilização do professor ou da escola, uma vez que a política de alfabetização se fundamenta nos resultados das avaliações externas (ANA e Provinha Brasil²⁵), que mensuram o nível de aprendizagem dos

²⁵ A partir de 2019, todas as avaliações externas são identificadas como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

alunos brasileiros. Este tipo de política educativa tende a limitar currículo escolar, definindo o que se deve ensinar/avaliar em todo território nacional, desconsiderando, especialmente a realidade educativa do campo.

3.2 O PNAIC e a prática alfabetizadora do campo: desafios e perspectivas

A educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um país, porém, no Brasil, a educação sempre foi uma prioridade da elite, ficando à margem a classe operária. Somente em 1998, a Constituição Federal, Art. 205 definiu que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2013b, p. 121). Observa-se, com isso, que até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, principalmente no campo, onde o Estado brasileiro não se empenhou em implantar um sistema educacional que viesse ao encontro da realidade e anseios da população campesina.

Muito tem se discutido sobre a educação no campo, seu significado para as escolas, comunidades e o país. As escolas situadas no campo estão enraizadas em suas realidades e, dessa forma, têm mais possibilidades de reconhecer o mundo que as cerca e produzir saber sobre ele. De certo modo, o Brasil possui leis e orientações oficiais (Lei 9.394/96, decreto 7.352/2010, resolução nº 4 de 2010) que tratam da educação no campo, mais ainda é carente de processos em que essa legislação se aplique na prática. De fato, há uma grande diferença entre o promulgado e a prática. Significa que as conquistas sociais/educacionais da população brasileira têm influência dos movimentos sociais, posto que os direitos nascem nas ruas e a elas voltam para sua consolidação.

A busca por uma educação do campo cuja prática alfabetizadora seja pensada a partir da realidade do campo precisa ser uma luta constante de professores e da população. É relevante que a escola do campo não siga os currículos e/ou práticas pensados para a cidade; a prática alfabetizadora na escola do campo poderá inserir o saber sociocultural historicamente construído, considerando que os alunos estão imersos em práticas sociais concretas e que o uso social da escrita adquire diferentes significados em diferentes contextos (RIOS, 2017), com vistas a integrar a escola com a família e a comunidade dos alunos. Na maioria das vezes, o professor da escola do campo enfrenta o dilema entre planejar os conteúdos e/ou temáticas independente das orientações oficiais (currículo formal) ou planejar conforme a realidade de vida dos alunos (currículo real e oculto).

Ao discutir a alfabetização do campo, o PNAIC defende que esta ocorra como um processo de ampliação cultural e de renovação de valores das pessoas campo, o que exige uma prática alfabetizadora que articule o que o aluno aprende na escola e fora dela. Implica conceber a alfabetização como ato político (FREIRE, 2013), cuja prática alfabetizadora parte da realidade vivida pelos alunos, denuncia as desigualdades socioeconômicas e promove a emancipação. Para isso, é essencial reconhecer as práticas socioculturais dos alunos (e da comunidade), transformando-as em temáticas de estudo no cotidiano escolar.

Para atender a essas especificidades e ofertar uma educação conectada à realidade das pessoas que moram no campo, a escola precisa trabalhar desde os interesses, a cultura, a política, e a economia dos diversos grupos de alunos-trabalhadores que estudam na escola do campo, na perspectiva do desenvolvimento social e igualitário dessa população. Isso exige que a escola trabalhe no prisma da formação crítica e que os alunos sejam os próprios protagonistas do processo de alfabetização.

É preciso garantir que as temáticas de estudo no processo de alfabetização abordem os problemas concretos da realidade, articulando as questões mais amplas com os conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Para isso, além da presença e do envolvimento dos pais com a escola, é importante que a formação continuada dos professores seja organizada com os professores, suscite a relevância do trabalho coletivo entre os alfabetizadores no cotidiano escolar, e possibilite aos professores a compreensão da realidade em que estão inseridos e o entendimento de que eles e seus alunos são sujeitos históricos, capazes de lutar e intervir na realidade.

Dessa forma, é preciso que cada educador compreenda a sua realidade e se engaje na luta pelas questões socioeducacionais da localidade em que atua. Engajamento e compromisso são centrais para a conquista de uma alfabetização no e do campo, cujo diálogo, crítica da realidade e reflexão crítica e contínua da prática alfabetizadora levem os alunos a perceber os problemas vivenciados e a criar estratégias de enfrentamento para tais problemas. Um projeto de alfabetização do campo não pode desconsiderar que os sujeitos imersos nas comunidades possuem múltiplos saberes sobre funcionamento da sociedade e interagem em vários eventos que demandam atuação político-social. Entretanto, comumente, as políticas públicas no âmbito educacional, “além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos” (CALDART, 2002, p.19).

Podemos observar que a educação do campo na EMLC (e em Monte Santo/BA) é regulamentada pela Lei nº 017/2015, 22 de dezembro de 2015. Esta Lei, em seu Art. 10,

parágrafo § 3º, define que “a proposta pedagógica de Educação do Campo deve incorporar, obrigatoriamente, conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do meio rural, nos termos do Art. 28 da LDB” (MONTE SANTO, 2015, p. 4). Na prática, o Projeto Político-Pedagógico da escola do campo precisa ser colocado em ação a partir de práticas de alfabetizar-letrando que considerem o estudante do campo como sujeito histórico, nos aspectos sociais, culturais e políticos, respeitando as suas idiossincrasias e realidade sociocultural. Para tanto, é importante que o poder público municipal, o corpo docente e as famílias compreendam que a educação do campo precisa contemplar experiências escolares e não escolares, com a finalidade de potencializar os saberes e a cultura dos povos do campo.

A defesa de uma alfabetização no e do campo perpassa por um trabalho que consolide a relação entre o território, a terra e a cultura. Na concepção de Arroyo (2007, p. 163), essa é a base para a formação de professores do campo: “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo [...] sem articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo [sic]” cuja prática alfabetizadora reflita a vida do campo.

Em consequência disso, defendemos que o processo de alfabetização garanta aos alunos a apropriação do SEA de modo articulado com o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita que assegure o envolvimento deles em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017b). Trata-se de um processo cuja prática alfabetizadora da escola do campo não pode desconsiderar a vida sociocultural dos alunos, pois, a partir do contexto de vida, os alunos podem ser alfabetizados e participar com maior autonomia na vida sociopolítica. Para isso, é importante que a escola valorize o modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), concebendo-o como produção cultural, primordial ao processo de alfabetização e letramento dos alunos do campo.

Precisamos, assim, não só de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas (STREET, 2014, p. 149).

A partir dessa concepção, defendemos que a prática alfabetizadora no campo, seja desenvolvida a partir das temáticas locais e/ou temas geradores (FREIRE, 2013), com vistas a atender às reais necessidades dos alunos. Em função disso, é preciso criar condições letradas no ambiente escolar, de modo que a escola/sala de aula seja um espaço letrado; que tenha

diversos gêneros textuais para leitura, compreensão e discussão, a partir de situações reais das vivências dos alunos.

É relevante tornar real o processo de alfabetizar-letRANDo, trazendo a vida cotidiana dos alunos para o contexto escolar, no qual o aluno (re)invente para si os saberes trabalhados na escola, com vistas a desenvolver uma alfabetização no e do campo. Para tanto, são necessárias algumas condições infraestruturais para a formação de professores, a fim de atuarem nas escolas do campo, conforme preconiza o decreto nº 7.352:

A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Compreendemos, diante disso, que há um distanciamento das ações formativas do PNAIC da realidade dos professores alfabetizadores que atuam na EMLC (e nas demais escolas do campo do município), uma vez que as formações do Programa foram realizadas apenas em nível municipal, sem uma (re)discussão coletiva nas unidades escolares, e a Lei nº 017/2015 não faz nenhuma alusão ao PNAIC enquanto Programa de formação continuada do governo federal, desenvolvido no município. Trata-se, portanto, de uma formação continuada pensada apenas para o meio urbano, que não dialoga com a realidade e anseios dos sujeitos do campo. É preciso pensar em uma formação continuada cuja discussão teórica e as reflexões sobre a prática estejam sintonizadas com a dinâmica social do campo; uma formação colada no território (ARROYO, 2007) de atuação do professor.

Outro aspecto que deve ser levado em conta quando discutimos formação continuada de professores que atuam em escolas do campo é que ser alfabetizador no campo exige um movimento de pertencimento (RIOS, 2016). Para tanto, é relevante o engajamento sociopolítico desses profissionais para a luta diária por uma educação contextualizada, que respeite os costumes e cultura dos povos do campo, a fim de que se percebam como sujeitos históricos e políticos com desejo de modificar a realidade, em benefício do coletivo.

O que se observa é que educação oferecida na EMLC pouco tem a ver com a educação do campo, já que não promove a alfabetização a partir das temáticas do campo, vivenciadas pelos estudantes. É uma educação pensada na cidade para a cidade, salvo a introdução do projeto, Conhecer Analisar e Transformar²⁶ (CAT), instituído em 2005 no município e,

²⁶ Por meio do projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar), os professores trabalham em sala de aula as temáticas ligadas ao dia a dia dos alunos.

atualmente, direcionado às turmas de 4º e 5º anos, visando transcender o modelo urbanocêntrico²⁷ da educação municipal, que de modo geral, discute as temáticas da educação do campo e apresenta à comunidade escolar, no final de cada unidade do ano letivo, os materiais estudados/produzidos – cartazes, poesias, gráficos, tabelas – pelos estudantes, mas não há uma política de valorização do saberes e fazeres do campo em que os letramentos situados sejam o cerne da proposta alfabetizadora do município/escola.

Nesse sentido, a alfabetização ofertada na EMLC não dialoga com a realidade do campo, pois a verdadeira “escola do campo é aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização” (ARROYO, 2011, p. 53). Assim, pensar uma proposta de escola no/do campo, é pensar num conjunto de transformações exigidas pela realidade, cuja valorização do contexto de vida de cada sujeito esteja no bojo da proposta. É claro que a escola pública localizada no campo precisa valorizar o contexto sociocultural dos estudantes. No entanto,

Para que a inserção efetiva das culturas e valores dos povos do campo se realize, para além da seleção crítica de conteúdos que tenham significado para suas crianças e se articulem com os direitos de aprendizagem, é preciso que a escola consiga superar sua forma tradicional de currículo. Nessa, geralmente, o único espaço de aprendizagem é a sala de aula; a única fonte de estudo, os livros didáticos; o único sujeito que ensina, o professor (BRASIL, 2012i, p. 10).

Nessa perspectiva, para que o processo de alfabetização contribua com a formação cidadã dos alunos, possíveis articulações devem ser feitas entre currículo, cidadania crítica e participativa, realidade do aluno e conhecimento escolar. Uma proposta de alfabetização na escola do campo precisa pensar suas práticas de alfabetizar-letrando, tomando como ponto de partida as novas demandas por educação, as novas práticas alfabetizadoras, novos conteúdos educacionais, novas relações entre professor e aluno, que implicam inversão dos modelos educacionais baseados na transmissão de conhecimentos, que exigem o reconhecimento das diferenças; que subverta a perspectiva de trabalho baseada no currículo urbano, fora da realidade dos alunos do campo.

A alfabetização no e do campo precisa pensar a formação do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem; precisa partir da compreensão de que o aluno possui um conhecimento prévio sobre os objetos de estudos nas diversas áreas de conhecimento, o qual

²⁷ O termo urbanocêntrico é utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações do campo (BRASIL, 2007).

deve ser integrado ao processo de aprendizagem. Isso significa dizer que a alfabetização não poderá ser pensada nos gabinetes e implementada nas salas de aula do campo; precisa considerar a participação dos estudantes e/ou comunidades rurais. Portanto, cabe a escola do campo desenvolver um projeto educativo que se realize no campo e para o campo.

Nesse sentido, o trabalho com temas geradores pode ser uma alternativa para pensar a alfabetização vinculada aos letramentos situados. Por isso, defendemos que a alfabetização que seja *do* e *no* campo, com uma prática pedagógica vinculada às culturas locais e às necessidades sociais e humanas (CALDART, 2011b). Só assim a escola estará contribuindo na constituição da identidade dos alunos, na formação para a cidadania, por meio de práticas alfabetizadoras letradas que relacionem o cotidiano desses sujeitos do meio rural com contextos sociais situados, inclusive, em outras temporalidades. Caldart (2002) defende que as políticas públicas educacionais para os povos do campo devem garantir o direito à educação no e do campo. Segundo ela, “no: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

As crianças do campo necessitam de uma alfabetização conectada com o contexto de vida e precisam sentir-se capazes de assumir posturas e posições críticas frente aos acontecimentos de suas vidas, valorizando a cultura de sua comunidade e lutando contra a desigualdade social. Na escola do campo, *locus* desta pesquisa, os saberes pedagógicos construídos ao longo das ações formativas do PNAIC ainda precisam pensar estas questões, de modo a contribuir para uma prática alfabetizadora que dialogue com as experiências de vida dos estudantes. Por isso, faz-se urgente a ressignificação das ações formativas do Programa e da prática docente, para que o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores promova a alfabetização e letramentos articulados com a realidade do campo.

O PNAIC é uma ação do Ministério da Educação com maior abrangência nos últimos anos; conta com a participação do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais para oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores, apoio pedagógico com materiais didáticos, implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento para atingir o objetivo: alfabetizar todas as crianças brasileiras até 8 anos de idade. No âmbito do Programa, a proposta para alfabetizar em escolas do campo está presente em oito cadernos de formação. No intuito de entender a proposta de educação do campo engendrada no Programa, realizamos uma análise teórica nos cadernos e interpretamos as principais concepções defendidas em cada um deles.

O caderno *Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo*, além de apresentar os direitos de aprendizagem que os alunos precisam desenvolver no ciclo de alfabetização, tem por objetivo “refletir sobre alguns princípios gerais a respeito dos três grandes temas propostos: currículo, concepções de alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do ensino fundamental para as escolas do campo brasileiro” (BRASIL, 2012b, p. 7). Afirma que é vital inserir na discussão sobre alfabetização do campo as especificidades e a realidade do campo, bem como considerar a história de constituição dos povos do campo e das infâncias ali presentes. Para tanto, é preciso pensar em um currículo pela dimensão da garantia de direitos dos povos do campo, no qual a prática alfabetizadora viabilize projetos em que os alunos problematizem no cotidiano escolar o que vivem fora dele (BRASIL, 2012b).

Percebemos que a proposta de educação do campo implícita nesse caderno objetiva ir ao encontro da realidade dos sujeitos do campo, mas esse objetivo ainda não foi alcançado, porque esta é uma questão que vai além de orientações ou propostas de um Programa; exige subversão de um projeto ideológico de educação que menospreza a educação no contexto do campo. Mesmo que a adequação do currículo às peculiaridades da população do campo seja amparada pela lei 9.394/96, o currículo urbano de educação ainda predomina dentro das escolas situadas no campo. Dessa forma, o reconhecimento das peculiaridades do campo como espaço específico, diferenciado e integrado ao conjunto da sociedade fica mais no campo documental do que na prática vivenciada pelos estudantes, na escola.

É importante que a escola do campo crie sua proposta educacional e construa uma identidade que reflita a realidade dos sujeitos que nela estudam. A escola do campo precisa possibilitar aos sujeitos a compreensão da realidade em que estão inseridos, fazendo a articulação campo-cidade, já que o processo de ensino e aprendizagem poderá ter maiores repercussões se partir das questões locais. Para isso, a reestruturação dos currículos e a formação dos professores emergem como primordiais.

O caderno *Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade* ratifica que, seja na cidade ou no campo, os alunos têm o direito de acesso à escrita e que esta possibilita a inserção dos educandos em várias práticas sociais na escola e fora dela. Também, chama atenção para o fato de que a educação para a população do campo ainda reflete a “perspectiva ideológica que converte a educação ali oferecida em instrumento de “urbanização” de mentes e modos de vida” (BRASIL, 2012c, p. 9). Para problematizar e superar essa visão urbanocêntrica da educação, faz-se necessário repensar novas formas de organização escolar, adequação das temáticas à realidade local, práticas alfabetizadoras contextualizadas e formação continuada específica aos alfabetizadores.

A contextualização das práticas alfabetizadoras passa pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural dos povos do campo, pelo redimensionamento da formação dos professores, pela adequação dos conteúdos à realidade do campo e pela reestruturação das formas de organização curricular. Se pensarmos na multiplicidade das realidades dos povos do campo e reconhecermos a educação do campo como uma dimensão da diversidade sociocultural do país, entenderemos que a construção do Projeto Político-pedagógico (PPP), que norteia as ações político-pedagógicas da escola, precisa ser uma construção coletiva que valorize a identidade de cada escola e seus sujeitos.

No caderno *Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo*, defende-se alguns princípios que devem nortear a prática alfabetizadora em escolas do campo para promoção do alfabetizar-letRANDo: valorização dos diferentes saberes dos povos do campo, respeito aos tempos, espaços formativos e modos de vida dos alunos do campo, destaque ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos – integrando os conhecimentos escolares e científicos às realidades do campo. Para isso, enuncia o documento, não podemos dissociar “a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas”. (BRASIL, 2012d, p. 9).

É importante que haja respeito à diversidade de perspectivas, à multiplicidade dos modos de ser, à convergência e à divergência, à integração e à diferenciação; são situações que precisam ser observadas nos processos e práticas das escolas do campo, nos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos etc. Eis porque não se pode admitir que haja uma mera transposição de propostas pedagógicas das escolas urbanas para as escolas do campo, muito menos a superficialização e o aligeiramento das práticas veiculadas por estas propostas que tem prejudicado os estudantes do campo.

A prática alfabetizadora em escolas do campo será eficaz se capaz de propiciar aquisição da língua escrita como objeto cultural e social necessário às pessoas, isto é, alfabetizar-letRANDo. Através de práticas contextualizadas, que explorem os diferentes textos e contextos que circulam socialmente, é possível “[...] promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos [...]” (SOARES, 2004, p. 15).

O caderno *Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo* discute a importância do lúdico no processo de alfabetização dos alunos em escolas do campo, como uma estratégia metodológica para o desenvolvimento cognitivo, social, corporal para alfabetizar-letRANDo. Chamamos a atenção para o fato de que jogos ou brincadeiras precisam ser planejados com

objetivos pedagógicos claros, cabendo ao educador “[...] um papel de mediador que, ao mesmo tempo em que acompanha o envolvimento da criança, do grupo, no brincar, pode problematizar a brincadeira, propor elementos ainda não despertados pelos brincantes” (BRASIL, 2012e, p. 11).

O trabalho com jogos pedagógicos requer muito cuidado por parte do professor: nenhum jogo traz conhecimento pronto; é preciso explorar várias estratégias, levando os alunos a refletirem sobre a (re)criação e as regras, sobre o funcionamento da língua escrita. O trabalho com jogos requer objetivos claros, planejamento e avaliação. Não será significativo à aprendizagem dos estudantes propor jogos sem objetivos, sem planejamento e sem se traçar as estratégias de acompanhamento do progresso desses sujeitos; jogar espontaneamente constitui um passatempo.

No caderno *O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas*, defende-se a relevância da leitura, a produção de textos e a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros textuais na alfabetização. Enfatiza a importância de o professor planejar ações visando ensinar aos alunos, através da leitura, a interpretação e a produção de diferentes gêneros textuais, habilidades de leitura e escrita para além das demandas escolares. Chama a atenção para o fato de que as escolas do campo concentram estudantes com diferentes idades, tempo de escolarização e níveis de conhecimento, o que culmina na formação de turmas multisseriadas. Assim, o desafio do professor (geralmente unidocente²⁸) é trabalhar a multisseriação como possibilidade de produção do saber, através de uma prática alfabetizadora que explore a diversidade textual no contexto escolar e seus usos em situações diversas na sociedade; afinal de contas, “[...] é um direito dos alunos produzir e compreender gêneros textuais diversos de acordo com a exigência da situação comunicativa” (BRASIL, 2012f, p. 10).

Em muitas das escolas situadas no campo, o currículo não leva em consideração as especificidades do campo e a infraestrutura é precária. Além do mais, são organizadas em turmas multisseriadas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. Para Salomão Hage (2010, p. 465),

Parte significativa das escolas multisseriadas possui infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado. Os materiais didáticos e pedagógicos são muito escassos nessas escolas [...].

²⁸ Um único professor que dá aula de várias disciplinas; prática usual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além da realidade infraestrutural das escolas situadas no campo, há outro aspecto primordial: poucos professores são oriundos do campo, tampouco da comunidade em que a escola se localiza. Essa realidade interfere na construção de laços identitários entre professor e comunidade, constituindo-se em um desafio para o trabalho educativo baseado no respeito aos aspectos socioculturais das comunidades do campo.

No caderno *alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*, aborda-se a importância dos projetos didáticos e sequências didáticas para o processo de alfabetização do campo, sobretudo, por uma perspectiva interdisciplinar, visando a uma prática pedagógica que articule as diversas áreas de conhecimentos. O caderno defende que no ensino de Língua Portuguesa, mesmo que o trabalho tenha como ponto de partida a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, “o docente pode se valer das experiências com temas de outras áreas do conhecimento, como forma de aproximar as crianças de assuntos específicos dessas áreas, ampliando o vocabulário e o trabalho com os gêneros textuais” (BRASIL, 2012g, p. 7).

O trabalho com projetos e sequências didáticas exige planejamento da situação a ser trabalhada, levantamento dos conhecimentos prévios, registro das informações discutidas, ações didáticas sistemáticas e avaliação do trabalho realizado. De fato, trabalhar com projetos ou sequência didática implica partir do conhecimento de mundo que os alunos possuem; partir do contexto local para o global; um trabalho em que o professor assuma o papel de problematizador e mediador dos processos de socialização e de produção do conhecimento.

O caderno *Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida* discorre sobre a necessidade de garantir a alfabetização no campo com foco em práticas alfabetizadoras inclusivas que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos dos alunos de turmas multisseriadas. Trata-se de reconhecer as singularidades dos alunos do campo, propor atividades diversificadas e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem, articulando-os com a realidade de vida. Portanto, “trata-se de afirmar que as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em salas do campo, nos diversos modos de organização do trabalho pedagógico, devem partir de um planejamento integrado a outras áreas dos saberes e contemplar uma educação emancipatória” (BRASIL, 2012h, p. 15).

Compreendemos a necessidade de não só tratar da heterogeneidade de saberes dos alunos do campo no processo de alfabetização, como também garantir o direito à educação e ao acesso à língua escrita nos primeiros anos de escolarização. Com efeito, é de fundamental importância que a prática alfabetizadora no campo propicie aos alunos a compreensão das

situações vivenciadas no cotidiano, levando-os a refletirem e a construir possibilidades de resolução das situações-problema que vivenciam, bem como aproximar as práticas escolares das práticas sociais que envolvem a escrita; estabelecer as relações possíveis entre o que já se sabe com conhecimentos mais estruturados; promover a ampliação dessas práticas possibilitando a abertura aos múltiplos escritos presentes no entorno em que vivem os estudantes do campo.

Por fim, o caderno *Organizando a ação didática em escolas do campo* sintetiza o que foi discutido nos cadernos/unidades anteriores; ou seja, aprofunda a discussão sobre a avaliação na perspectiva da progressão escolar e sobre a promoção de um ensino lúdico e reflexivo, cuja prática alfabetizadora contribua para que os alunos desenvolvam os direitos de aprendizagem. Em suma, este caderno defende que a inserção efetiva das culturas e dos valores dos povos do campo depende, além da seleção crítica de temáticas/conteúdos, da superação do currículo tradicional, no qual “o único espaço de aprendizagem é a sala de aula; a única fonte de estudo, os livros didáticos; o único sujeito que ensina, o professor” (BRASIL, 2012i, p. 10), ainda são predominantes em muitas escolas do campo.

Percebemos que a proposta de educação do campo idealizada nos cadernos de educação do campo tem como princípio a inclusão de todos os alunos no processo educativo, que, através de uma prática alfabetizadora reflexiva, precisa garantir os direitos de aprendizagem que as crianças têm, de forma articulada com suas identidades. Para isso, a ação didática precisará se orientar por um projeto educativo que considere as condições de funcionamento da escola do campo, sempre tomando como fundamento os princípios de um trabalho colaborativo, em que as decisões a serem tomadas reflitam o pensamento de todos os envolvidos no processo de alfabetização no e do campo.

A análise dos cadernos de formação do PNAIC levou-nos a perceber que o Programa vislumbra uma alfabetização em que os alunos se apropriem da leitura e da escrita para atender às demandas sociais, não apenas às atividades escolares. É primordial que a alfabetização no e do campo permita que os alunos tragam para o interior da escola, as temáticas que vivenciam em seu cotidiano. Significa reconhecer que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 19), e que a leitura crítica da realidade no processo de alfabetização se inicia com a problematização dos aspectos locais.

Do ponto de vista conceitual, percebemos que a concepção de alfabetização está fundada nos estudos da Psicogênese da língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985), com arcabouço teórico construtivista. Entretanto, ainda que os textos dos cadernos de educação do campo do PNAIC componham-se de um material voltado aos professores alfabetizadores que

atuam em escolas do campo, os direitos de aprendizagem tencionam para uma proposta de alfabetizar-letrando com ênfase em competências e habilidades, fundadas na concepção de letramento autônomo, que traz a concepção de leitura e de escrita como atributos para o progresso, para a ascensão social. Na contramão dessa ideia, a prática alfabetizadora na escola do campo precisa ser pensada como uma proposta de alfabetizar-letrando constituída baseada na concepção de letramento ideológico (STREET, 2014), que considere as práticas de leitura e de escrita associadas ao contexto sociocultural dos alunos, fazendo assim, a integração entre escola e comunidade.

No planejamento do professor, é relevante que a apropriação da leitura e da escrita seja entendida como um processo de (re)criação dos valores e saberes socialmente produzidos no campo, não como uma atividade desconectada da realidade, centrada apenas nas competências e habilidades exigidas nas avaliações externas²⁹ para alcançar resultados qualitativos, como acontece na maioria das vezes. Portanto, é preciso estar atento a este modelo educacional que enfatiza os resultados, sem se preocupar com a efetiva aprendizagem e, tampouco, com a valorização e reconhecimento da importância da validação e da ressonância das ações escolares pelos grupos sociais locais e globais.

O que pretendemos aqui, não é fazer apologia a um quadro teórico ou a uma prática, nem a descoberta ou invenção de uma estratégia didático-pedagógica alfabetizadora infalível, e, muito menos, prescrevê-la como sendo o caminho certo para resolver essa questão bastante complexa sobre alfabetizar no campo, a partir de um programa de governo, porque, adiantamos, não defendemos uma única estratégia para fazer-se chegar à “realidade do aluno”. Mas entendemos quão necessário se faz questionar as articulações discursivas contidas nos programas educacionais propostas pelo governo, de modo a articulá-las com as demandas produzidas no campo que está situado em uma sociedade em que ler e escrever algumas palavras já não basta; é preciso letrar-se para lutar contra a totalidade, a hegemonia, contra a domesticação política e social.

3.3 Alfabetização e Letramentos: uma aliança necessária

Ao discutirmos sobre a formação continuada do professor alfabetizador, no âmbito do PNAIC, surge à necessidade de discutirmos alfabetização e letramentos, não só por ser o cerne

²⁹ Provinha Brasil - avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano dos anos iniciais das escolas públicas brasileiras; Avaliação Nacional da Alfabetização - avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática dos estudantes do 3º ano dos anos iniciais das escolas públicas brasileiras.

do Programa, mas, porque é função da escola ensinar o domínio da leitura, escrita, compreensão e produção de textos orais e escritos, permitindo aos estudantes posicionar-se com criticidade e criatividade diante dos fatos que se lhes apresentam no dia a dia.

Garantir a plena alfabetização de nossas crianças é um dos grandes desafios a ser enfrentado e vencido pela sociedade brasileira. A realidade tem mostrado que os estudantes concluem os anos iniciais e ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental com grandes dificuldades de leitura, interpretação e escrita, sendo que um dos empecilhos na efetivação do Ciclo de Alfabetização é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas no tempo de três anos. Isso revela que é necessário que as ações estejam centradas nas crianças, em seus modos de ser, agir, pensar, expressar e aprender, exigindo, portanto, uma revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade e investimento na formação inicial e continuada dos professores.

A alfabetização tem ocupado lugar de destaque no debate educacional no país, sendo o foco de programas educacionais e/ou políticas públicas, com vistas à consolidação da alfabetização, até o final do 3º ano dos anos iniciais. Esse debate deriva dos tênues índices de aprendizagem em leitura, escrita e cálculo, obtidos nas avaliações externas – ANA, Prova Brasil e Provinha Brasil –, dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, que apontam um baixo grau de proficiência em leitura, interpretação e escrita dos estudantes montessantenses (e brasileiros) no período da alfabetização – que ainda não foi corrigido; continua perdurando por todo percurso educacional, o que nos preocupa, porque a alfabetização é considerada o alicerce educacional dos sujeitos.

Um dos assuntos trazidos à baila, e que tem provocado dúvidas entre os educadores, é a concepção de alfabetização. Dentro da seara de discussões, há calorosos debates acerca de uma “idade certa” para alfabetizar; de materiais, metodologia e/ou método adequado; da formação do professor alfabetizador como essencial para o sucesso do processo de alfabetização. Além do mais, a partir das últimas décadas do século XX, a vida humana, os modos de produzir conhecimento, de ensinar e de aprender começaram a ganhar novos contornos, novos significados, que têm exigido de nós, educadores, novas formas de conceber o processo de alfabetização.

Por muito tempo, o processo de alfabetização esteve associado aos métodos analíticos e sintéticos, gerando forte dúvida sobre qual seria o melhor método para alfabetizar. Para a consolidação desses métodos, o uso das cartilhas tornou-se um recurso imprescindível ao processo de alfabetização. Dessa forma, para discutir a alfabetização e letramento, faz-se

necessário trazer um contexto histórico acerca dos fatores que ocasionaram mudanças nos estudos acerca da aprendizagem de leitura e escrita no Brasil.

O percurso histórico da alfabetização no Brasil se divide em quatro momentos: a metodização do ensino da leitura (1876-1890), que diz respeito ao final do período imperial; a institucionalização do método analítico (1890-1910), que defendia que o ensino deveria ser iniciado pelo todo, para depois se proceder à análise das partes; alfabetização sob medida (1920-1970), em que o método global passou a ser preferido pelos professores da época; e alfabetização: construtivismo e desmetodização (a partir de 1980), que tem sua gênese no fracasso da escola no processo de alfabetização das crianças, nas urgentes políticas para acompanhar as mudanças educacionais da época.

Dada a persistência do fracasso da escola em alfabetizar, o pensamento construtivista sobre a alfabetização, decorrente das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Emilia Ferreiro e suas colaboradoras, foi introduzido no Brasil, gerando uma revolução conceitual no processo de alfabetização (cf. MORTATTI, 2006). A partir daí, o construtivismo passou a ser uma tendência pedagógica no território nacional, concentrando a discussão em quem aprende e o como aprende, e embasou a elaboração dos PCNs e outros documentos que tratam alfabetização no território nacional.

Nessa contextualização histórica feita por Mortatti (2006), a respeito dos métodos de alfabetização no Brasil, vê-se que, até a década de 1980, as discussões pedagógicas no campo da alfabetização ocorreram em torno da eficácia dos métodos. Por muito tempo, buscou-se promover uma alfabetização baseada apenas na codificação e decodificação, através de situações isoladas do contexto de vida dos estudantes. Essa concepção de alfabetização começou a ser questionada já nas escritas de Freire (1967; 2013), ao defender uma alfabetização libertadora, que não seja um ato de transferir ou depositar conhecimentos, mas um ato cognoscente, pautado na dialogicidade entre professor e alunos.

Nesse cenário, os estudos a respeito da Psicogênese da Língua Escrita, (FERREIRO; TEBERTOSKY, 1985), sobre as hipóteses de escrita pelas quais a criança passa no processo de alfabetização, e a ressonância dos estudos de Vigotsky (2007) acerca das zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial, provocaram profundas alterações conceituais, gerando alterações no modo de compreensão do processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas para apropriação do SEA pelos alunos. A alfabetização, nesse momento, passa a exigir não somente um método, mas diversas estratégias metodológicas, pois, “[...] era preciso atender aos aspectos sócio-históricos da sociedade, ir além das palavras e frases, do

entendimento de como funciona a língua, para abrir espaço ao processo de letramento que representa o acesso aos diferentes gêneros textuais” (SILVA, 2017, p. 219).

Essas considerações levam-nos a compreender que a concepção de alfabetização das últimas décadas do século passado priorizava a técnica de escrever, e o conteúdo trabalhado, na maioria das vezes, era desprovido de sentido para os alunos. Diante disso, compreendemos que a concepção de alfabetização muda conforme a época, e no Brasil, especialmente nas últimas décadas do século XX, bastava somente saber assinar o nome e/ou saber escrever um bilhete simples para uma pessoa ser considerada alfabetizada. Hoje, no entanto, somente saber ler e escrever não tem se revelado condição suficiente para responder às demandas sociais, já que somente ler e escrever sem criar sentidos e sem fazer análises críticas, não garante interação com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, sendo, portanto, necessário compreender os significados do uso da leitura e da escrita em diferentes práticas e/ou contextos sociais.

Decorrente dessa reestruturação histórica-conceitual sobre a alfabetização no Brasil emergiu um novo termo, no âmbito da Educação e das Ciências Linguísticas, para dar conta de atender à significação deste novo contexto; surge, assim, o termo letramento que, para Soares (2001) é a versão em português da palavra inglesa *literacy*, originária do latim *littera* (letra), que significa qualidade, condição, estado de quem é capaz de ler e de escrever para atender às demandas sociais. O letramento é um processo que se inicia antes da criança entrar na escola, já que a convivência com materiais escritos começa no âmbito da família, na comunidade, e se intensifica na escola, quando a escrita formal, com apoio do livro didático, é iniciada. O termo foi utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (SILVA, 2017); e, a partir daí, o termo passou a ser usado e estudado por vários pesquisadores, contribuindo para as reflexões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento.

Há que se registrar que o desafio da alfabetização continua sendo tornar os estudantes competentes no que diz respeito à leitura, à escrita, à compreensão e interpretação do que leem, bem como à utilização dos diferentes registros escritos para diferentes situações de comunicação que existem na sociedade atual. Esse desafio exige que o professor desenvolva práticas sociais que envolvam práticas letradas socioculturais, multiculturais, multissemióticas, multimodais, as quais coloquem o aluno em contínuo contato com os diversos portadores de textos e com as múltiplas finalidades que a leitura e a escrita nos vários suportes, do impresso ao digital, possibilitam atualmente.

Nesse sentido, o processo de alfabetização precisa garantir aos alunos a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética de modo articulado com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que garantam o envolvimento deles em diversas práticas de letramentos. Trata-se de um processo cuja ação pedagógica não pode desconsiderar a vida sociocultural dos alunos, pois, a partir do contexto de vida, os alunos podem ser alfabetizados e letrados, de modo a participarem com maior autonomia da vida social.

No momento atual, urge a necessidade de se pensar uma educação que considere as reais necessidades dos sujeitos, considerando as competências e habilidades de um indivíduo alfabetizado e letrado, para que o ensino cumpra a sua função de formação sociocultural, à medida que permite aos estudantes a construção de novas aprendizagens necessárias ao convívio social. Alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, cabendo ao professor, por meio da prática pedagógica, propor situações que levem os estudantes a se apropriar da leitura e da escrita com criticidade. Trata-se de um desafio fundante na prática do alfabetizador, já que é preciso assegurar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, numa perspectiva de uso adequado da leitura e da escrita em práticas sociais.

Autoras como Kleiman (1995), Soares (2004) e Tfouni (2010) entendem que alfabetização e letramento são conceitos díspares, mas indissociáveis. Para Soares (2004, p. 14, grifos da autora), “[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento; e este, por sua vez, só pode se desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização” Para a autora, o sujeito alfabetizado é aquele que domina o sistema ortográfico e alfabético, sendo capaz de ler e escrever; já o sujeito letrado, além de dominar o sistema ortográfico e alfabético, é capaz de fazer o uso da leitura e da escrita em diversos contextos e com diferentes finalidades.

Desenvolver um trabalho com e a partir de práticas sociais letradas como objeto de ensino no contexto escolar, “[...] implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Nessa concepção, as práticas alfabetizadoras devem considerar o domínio do código, a segmentação em palavras e frases, as regras ortográficas, os componentes relativos à escrita – coesão e coerência; mas a ênfase na reflexão-ação-reflexão para atribuição de sentido aos textos que lê e produz, a fim de atender as mais variadas situações comunicativas da sociedade é vital para alfabetizar-letrando.

Por esse ângulo, o processo de alfabetização e letramento não pode ocorrer dissociado da realidade social da comunidade. Conforme assinala Kleiman (1995, p. 20, grifos da autora),

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

Se a alfabetização e letramento são processos indissociáveis e de conscientização das pessoas, precisam ser desenvolvidos em contextos reais de uso social da linguagem oral e escrita – vinculados ao valor social da leitura e da escrita e à abertura para a ampliação dos sujeitos no mundo da escrita. Na prática, a tarefa da alfabetização é garantir que os alunos apropriem-se dos saberes científicos e tecnológicos, de pensamento econômico e político-social e de desenvolvimento sociocultural para que sejam capazes de refletir e criar soluções para as situações-problemas vivenciadas na escola e, principalmente, fora dela.

É necessário enfatizar que alfabetização e letramento têm suas características e especificidades. Tfouni (2010, p. 22) diz: “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. É preciso que o professor alfabetizador conheça bem esses dois termos e os articule, com vistas a alfabetizar-letrando, contribuindo para o exercício consciente da cidadania. Entretanto, não se pode ignorar, apesar de tantas mudanças, que, no estado brasileiro, ainda se pensa que “alfabetiza-se para que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, não para que se aproprie de um bem cultural fundamental à conquista da cidadania” (SOARES, 2013, p. 59). Para autora, a ausência de bibliotecas públicas e o alto custo para adquirir livros são provas de que, apesar de ensinar a ler e a escrever, dificulta-se o acesso à leitura; conseqüentemente, nega-se a cidadania.

Alfabetização ao letramento se imbricam quando o professor desenvolve uma prática que articule as várias facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

A faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de

palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. (SOARES, 2011, p. 99).

Com base no argumento da autora, defendemos que a prática alfabetizadora integre e articule as várias dimensões da alfabetização no ensino da leitura e da escrita; que vá além do domínio da letra, da palavra ou da frase, as quais, fora do contexto, não preparam os alunos para produzir discursos orais e escritos, de acordo com as situações de comunicação das quais necessitam participar cotidianamente. Alfabetizar, portanto, é uma tarefa complexa que poderá ser melhor desenvolvida se for realizada a partir do contexto de vida dos alunos, através de várias estratégias didático-pedagógicas, pois

[...] não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de criança, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica (SOARES, 2004, p. 15-16, grifo da autora).

É inegável a relevância da ação docente no processo de alfabetização e letramento, já que é por meio das práticas desenvolvidas em sala de aula que os estudantes vivenciam as diversas situações de leitura e escrita com as quais se defrontam no cotidiano. Com efeito, a união entre alfabetizar e letrar precisa ser construída, permanentemente, pelo alfabetizador, no intento de promover o diálogo entre o mundo abstrato da leitura e da escrita com as situações reais em que se usam estas com diversas finalidades. Para isso, é preciso letrar, ultrapassar as especificidades da alfabetização. Soares (2000), em entrevista ao *Jornal do Brasil*, afirmou que, “se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita”; e acrescentou que “uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias” (SOARES, 2000, p. 3).

Evidentemente que um sujeito, mesmo que não alfabetizado, pode ser letrado; e é possível que seja alfabetizado, mas não letrado. Para Soares (2001, p. 39-40),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Sobre o letramento, que se funda nas interações sociais entre os indivíduos e inclui o processo de desenvolvimento de capacidades de uso de diferentes tipos de material escrito na sociedade, ainda há lacunas no fazer pedagógico que precisam ser levadas em consideração, trazendo à discussão os aspectos ideológicos da prática social. O letramento ainda precisa ser pensado no plural, como letramentos múltiplos que abrangem os escolares e os não-escolares (STREET, 2014). Para o autor, as práticas de uso da escrita são socioculturais e assumem significados específicos, a depender dos contextos e das situações em que estão inseridos, mas a escola tem priorizado as habilidades de escrita (escolarização), alheias às práticas sociais, quando, deveriam privilegiar as práticas de letramento vinculadas aos aspectos socioculturais dos alunos, num viés ideológico.

Ressaltamos que, na escola, desenvolver a prática alfabetizadora levando em consideração a indissociabilidade destes dois processos – alfabetização e letramento – é essencial para a formação de sujeitos críticos e atuantes, mas só tem sentido se conseguir acionar os conhecimentos prévios dos estudantes, respeitar o estilo próprio de cada um e enxergar o potencial que eles têm; o que só é possível a partir de uma prática docente pautada na construção do conhecimento. Para tanto, o alfabetizador precisa considerar os diferentes letramentos provenientes da história de vida dos educandos e desenvolver um trabalho cujo pano de fundo seja sistematizar e enriquecer esses saberes, através de práticas pedagógicas que dialoguem com os anseios dos aprendizes.

Apesar dos avanços conceituais a respeito desses processos, muitos alfabetizadores ainda têm dificuldade em planejar e desenvolver uma ação pedagógica cujo foco é alfabetizar e letrar, tendo como ponto de partida, os conhecimentos prévios dos estudantes. Há essas dificuldades porque “muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita” (MACIEL & LÚCIO, 2009, p. 17). Isso ocorre porque muitos alfabetizadores ainda se baseiam na concepção de um ensino em que alfabetizar e letrar acontecem separadamente e/ou desconectados.

Para Rojo (2009, p. 11), “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita [...]”. Isso nos leva a refletir até que ponto a prática docente – com uma série de obrigações burocráticas a atender –, tem contribuído para a inserção dos estudantes – sobretudo os oriundos das classes populares, que frequentam as escolas do campo, que nos interessam neste estudo, – nas várias práticas sociais de leitura e de escrita. De fato, a escola precisa repensar alguns conteúdos e metodologias de ensino para abrir espaço às inquietações de todos os alunos, não somente aos

das classes sociais mais favorecidas. Caso contrário, o “[...] desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares” (ROJO, 2009, p. 35) continuarão tecendo o dia a dia das práticas alfabetizadoras do professor, na instituição escolar.

Em suma, a alfabetização diz respeito ao processo de preparação do sujeito para que ele possa dominar as técnicas necessárias à leitura e à escrita, isto é, o domínio do sistema linguístico com o qual ele participará das práticas sociais letradas. O letramento se refere ao desenvolvimento de habilidades que garanta ao sujeito ler e escrever de forma a atender às diversas situações escolares, pessoais e sociais com as quais se defrontam no dia a dia. Apesar dessa “diferença conceitual”, alfabetização e letramento são indissociáveis, se entrelaçam e não podem ser trabalhados separadamente. O ideal é que o professor oportunize “situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético” (SANTOS; ALBURQUEQUE, 2007, p. 98), ou seja, alfabetizar-letrando.

Pensar o letramento pelo viés ideológico das práticas sociais é compreender que os alunos precisam tornar-se letrados e não apenas alfabetizados para atuar no meio social em que vive. Ocorre que ao ingressar na instituição escolar, os letramentos oriundos da cultura dos estudantes – letramentos situados – sofrem interferências e passam a ser compreendidos pelo viés do letramento escolar – autônomo –, com ênfase na leitura, interpretação e escrita, limitados, quase sempre, às páginas de um manual didático: “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (HAMILTON, 2008, p. 8, apud ROJO, 2009, p. 106).

Para transformar essa realidade e a prática alfabetizadora dar conta de uma formação crítica dos alunos da escola do campo – foco deste estudo –, é essencial que o professor desenvolva uma ação docente alfabetizadora, baseada nos letramentos situados, não valorizados, estigmatizados, levando em conta os aspectos sociais, culturais e históricos da aquisição do sistema escrito, com vistas a ampliar os conhecimentos e a participação dos sujeitos nas diversas situações que envolvem a leitura e a escrita, compreendendo o letramento como um conjunto de práticas sociais.

Para Street (2014), há dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. O modelo autônomo é predominante na sociedade, privilegia os conhecimentos acadêmicos e as práticas que são desenvolvidas dentro das instituições educacionais, “independentes do contexto social”

(STREET, 2014, p. 172). Esse modelo de letramento pressupõe que o sujeito aprende o sistema de escrita e a leitura como necessidade para ler e escrever o que lhe é solicitado e/ou imposto sem que sua cultura seja considerada, e concebe que o uso da prática social da escrita escolar está associado ao progresso, à civilização, à ascensão social. Já o modelo ideológico de letramento não vê as práticas de leitura e escrita como mecanismo de adaptação social, mas como práticas associadas ao contexto sociocultural, de maneira que é a partir da bagagem cultural dos sujeitos que a apropriação das práticas de leitura e escrita se constitui como base para a produção e socialização do conhecimento.

Soares (2001), ao fazer alusão aos modelos de letramento discutidos por Street, fala em versão fraca e versão forte de letramento. A autora explica que a versão fraca estaria ligada ao modelo autônomo de letramento, sendo relativa aos mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais de uso da leitura e da escrita, na sociedade, para que o indivíduo atue adequadamente num contexto social. Já a versão forte de letramento é a que mais se aproxima do modelo ideológico, pois não visa adaptação dos sujeitos às exigências sociais, mas sim, construir identidades fortes e resgatar a autoestima dos sujeitos em suas culturas. Sendo assim, os “letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos e sentidos” (ROJO, 2009, p. 112), precisam ser priorizados no meio escolar com vistas à constituição de sujeitos éticos, democráticos criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores da realidade em que vivem.

Vê-se que o letramento envolve a imersão dos alunos no mundo da escrita. Para conseguir essa imersão, o professor precisa adotar práticas diárias de leitura e de escrita que envolvam os mais variados gêneros pertencentes aos vários domínios da vida humana, que possibilitem dinamizar e ressignificar a leitura e a escrita em sala de aula. Com efeito, o processo de alfabetização, aliado a essa ideia de letramento, precisa partir do conhecimento de mundo dos estudantes, pois, “os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa” (STREET, 2014, p. 203).

Uma ação docente alfabetizadora que problematiza a realidade e evidencia as contradições da sociedade capitalista precisa ter como ideia central da prática alfabetizadora o trabalho com os letramentos existentes nas comunidades. Trata-se de alfabetizar partindo dos interesses dos estudantes – local para o global –, ou seja, tornar os letramentos situados na comunidade escolar objetos de estudo para o processo de alfabetização e letramento dos alunos. Isso implica que “[...] temos de começar onde as pessoas estão, compreender os significados e usos culturais das práticas de letramento e traçar programas e campanhas com base nelas em

vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento” (STREET, 2006, p. 484).

Para garantir a aquisição da leitura e da escrita de modo contextualizado aos alunos (do campo à cidade), é importante se discutir a prática alfabetizadora dos professores no exercício do planejamento e avaliação, respeitando as diversidades e a identidade cultural inerente a cada comunidade. No contexto sociocultural atual, é fundamental que o professor reconheça a importância do trabalho com práticas sociais de leitura e produção de textos, a partir de projetos/sequências didáticas nos quais se considere a bagagem cultural de alunos que, antes do ingresso na escola, “[...] já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada” (KLEIMAN, 2007, p. 9).

O desafio do professor do campo no processo de alfabetização é definir o que, como e para que ensinar, já que a concepção de ensino e de aprendizagem ainda é baseada em currículo rígido, no qual os conteúdos trabalhados são direcionados ao alcance de determinados objetivos que atendam a um grupo específico e não à maioria. Ao conceber a sala de aula como um espaço heterogêneo e de múltiplas culturas, um dos cadernos do PNAIC, intitulado de *Integrando Saberes*, sugere que a prática alfabetizadora seja pautada no compartilhamento de experiências e desenvolvida com múltiplos recursos e de variadas maneiras:

A presença do lúdico, dos jogos e das brincadeiras; a utilização de elementos da cultura e do meio social das crianças; o desenvolvimento do pensamento crítico; o desenvolvimento do prazer pela leitura; a valorização da oralidade por meio da conversa e do debate; a utilização de recursos didáticos criativos e acessíveis; a ampliação dos espaços de aprendizagem para além da sala de aula; a organização dos espaços e dos tempos de aprendizagem; a criatividade, o empenho e a dedicação na realização da prática docente (BRASIL, 2015c, p. 19).

Essa multiplicidade de estratégias precisa partir da premissa de que a alfabetização é um processo que começa a ser construído antes da entrada do aluno na escola, o que exige atenção aos conhecimentos prévios dos alunos durante os atos de planejar e desenvolver práticas sobre oralidade, leitura e escrita. É preciso, portanto, que o professor assuma o papel de mediador no processo de aquisição do conhecimento, auxiliando os alunos a avançar de um nível de conhecimento para outro maior; pois, aquilo que um aluno consegue fazer hoje, com o auxílio do professor, ele poderá fazer sozinho amanhã (VIGOTSKI, 2007).

Nesse sentido, é importante criar ambientes e situações que gerem conhecimentos; a rigidez curricular precisa ceder espaço para a flexibilidade e criatividade, com a intenção de

construir uma sala de aula – uma escola – em que as pessoas possam dialogar, discutir, duvidar, experimentar, questionar e compartilhar saberes. Concebendo a escola como instituição de educação formal, responsável pela alfabetização e letramento dos estudantes, entendemos ser urgente repensar novas maneiras de reunir outros conceitos às práticas alfabetizadoras, já que, atualmente, o cerne das discussões são os letramentos. De fato, a prática docente centrada no processo de alfabetização e letramentos, precisa ser situada – partir do local para o global –, possibilitando aos estudantes, a participação de maneira ética, crítica e democrática das práticas sociais de leitura e de escrita.

3.4 Multiletramentos e Pedagogia dos Multiletramentos: do que estamos falando?

Com o advento das tecnologias digitais, ocasionando maior acesso às informações, as práticas sociais de leitura e de escrita têm ganhado novas configurações; exigindo diferentes usos e/ou práticas sociais de leitura e escrita. Por esse prisma, contrapondo-se a uma pedagogia de um único letramento, o Grupo de Nova Londres (GNL) toma como princípio fundador a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados, na contemporaneidade, para propor uma pedagogia dos multiletramentos.

Em uma cultura heterogênea, desde as formas de pensar, interagir e comunicar, é natural que letramentos tão diversificados sejam requeridos, e que tenhamos de lidar com outras práticas – no contexto escolar – jamais previstas. Apresentam-se neste cenário, os multiletramentos que, têm exigido novos olhares, novas práticas na esfera educacional e social; surgem para expandir o letramento; para conectar os diferentes cenários multiculturais e mutissemióticos com os textos multimodais que circulam atualmente.

As concepções trazidas por (STREET, 2014) e (ROJO, 2009; 2012) aproximam o conceito de letramentos com os multiletramentos, termo que surgiu em 1994, em um encontro entre pesquisadores de educação e linguística, dos países dos Estados Unidos, Austrália e Grã-Bretanha, que formaram o grupo denominado de GLN. Nesse encontro, criaram o documento intitulado de “manifesto programático”, de onde emergiu o termo multiletramentos. Em 1996, o grupo publicou o manifesto intitulado de “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais³⁰”. Este documento difundiu o conceito de multiletramentos pelo mundo.

No Brasil, Rojo (2012), uma das expoentes da área, apresenta os multiletramentos como a multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade, que faz referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos. Portanto, as práticas de

³⁰ “A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” – tradução nossa.

leitura e de escrita trabalhadas na escola precisam ser desenvolvidas de modo crítico e democrático, considerando as múltiplas culturas, linguagens e semioses (SILVA, 2017) que estão presentes na sociedade atual.

Segundo Rojo (2012, p.15) a ideia de pedagogia dos multiletramentos surge no GNL. “Em 1996[2000/2006], o GNL propõe alguns princípios sobre como encaminhar uma “pedagogia” dos multiletramentos” com a perspectiva de transformar os estudantes em criadores de sentido e analistas críticos de suas práticas, tornando-se capazes de produzir e transformar conhecimentos. Para incorporar da pedagogia dos multiletramentos nas escolas é necessário: um currículo revisitado, incorporar as tecnologias digitais nas salas de aula, formação de professores contextualizada com a pedagogia dos multiletramentos e as práticas situadas com o cotidiano da comunidade escolar. Por se uma pedagogia baseada no princípio da colaboratividade é imprescindível à participação de todos da comunidade escolar.

Rojo (2012) chama atenção para o fato de que a pedagogia dos multiletramentos envolve quatro características básicas: a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. A *prática situada* se refere às práticas que fazem parte do contexto sociocultural dos alunos, considerando aquilo que já sabem e o que se configura como novo para eles; a *instrução aberta* é o processo no qual os alunos se apropriam do conhecimento sistemático e analisam as práticas vivenciadas; o *enquadramento crítico* requer criticidade dos alunos, pois terão que compreender “os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados” (ROJO, 2012, p. 30); a *prática transformada* se refere à transformação da realidade, através de ações já previstas e esperadas, ou por ações baseadas nas vivências, nos interesses e intenções dos alunos.

Para Rojo (2013), quando os pesquisadores do GNL falam em pedagogia dos multiletramentos, eles pensam que a escola deve partir do que a gente chama de repertório, isto é, de mundo de vida do aluno, da cultura local que esse aluno traz pra sala de aula, que poderá ser valorizada e incorporada no tratamento do objeto de ensino.

Rojo explica que o termo multiletramentos surgiu com o intento de envolver as recentes discussões a respeito das novas pedagogias do letramento, mas se diferencia do conceito de letramentos múltiplos, já que este se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas na sociedade, e aquele faz referência à multiplicidade cultural e à semiótica de constituição dos textos. Para Rojo (2012, p. 13),

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar

– aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Partindo da multiplicidade de letramentos e dos multiletramentos, a escola precisa considerar, em seu fazer cotidiano, ações pedagógicas que contribuam para que os alunos desenvolvam competências e habilidades linguísticas e discursivas necessárias a uma atitude crítica e analítica perante as diversidades. Para tanto será preciso que o professor, numa atitude de quem aprende com seus alunos também, considere os novos letramentos, originados das mudanças e transformações sociais que estão atreladas ao advento das TIC, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos autônomos em relação à construção de conhecimento, nessa nova conjuntura social permeada por diversos portadores de textos.

Nessa perspectiva, “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, p. 12), pois, os letramentos são construções sociais situados em diferentes contextos sociais, o que revela a importância de se desenvolver a prática pedagógica partindo do contexto de vida dos alunos.

Entre os muitos desafios que a escola enfrenta, um deles é o de desenvolver uma prática pedagógica alfabetizadora que priorize os letramentos situados e envolva os estudantes em múltiplas práticas de letramentos que garanta a inserção e a participação desses sujeitos nas diversas atividades desenvolvidas na sociedade. O processo de alfabetização que envolve os letramentos, cujo pano de fundo é o ensino da leitura e da escrita, precisa dialogar com os interesses dos estudantes e ultrapassar a prática da mera codificação e decodificação para priorizar a formação do leitor imersivo, em que o aluno – e sua história de vida –, seja considerado protagonista de seu percurso de aprendizagem.

As leituras teóricas nos levam a compreender que a atuação das escolas parece apontar para uma subdivisão curricular: enquanto o currículo formal é o que define o que deve ser ensinado e aprendido na escola; o currículo oculto, que traduz os interesses e a cultura dos estudantes, continua sendo pouco valorizado pela instituição escolar. E isso, talvez, seja um dos motivos pelos quais o aluno não se adapta e/ou não acompanha esse ensino que pouco lhe interessa; a escola culpa-o pelo fracasso e se exime de seu malogro, valorizando o que acredita ser erudito e desconsiderando a verdadeira “matéria” para estudo na escola: a cultura, os saberes locais, a vida e os anseios dos estudantes.

As ações pedagógicas não podem, sem prejuízo, priorizar uma prática educacional fundada no paradigma de aprendizagem curricular (LEMKE, 2010), em que alguém decide o que o aluno precisa saber/aprender, não abrindo espaço para que participem – inclusive as famílias – da escolha das temáticas a serem trabalhadas na escola.

Para subverter essa realidade e dar conta de uma formação crítica, faz-se necessária uma reformulação educacional, mormente na prática pedagógica, a qual precisa trabalhar com as práticas sociais que fazem parte das culturas do alunado (práticas situadas), o que tende a transformar os alunos em criadores de sentidos e/ou analistas críticos, não só do letramento escolar – quando dão conta de realizar as práticas de escrita e leitura solicitadas pela escola –, como também da realidade em que estão inseridos (ROJO, 2012). Assim, o contexto atual, no qual se insere a educação, exige constantes reflexões acerca de quais caminhos construir para garantir uma aprendizagem relevante e contextualizada, considerando que o trabalho com os multiletramentos não só urge, como emerge do cotidiano, convidando a valorizar as práticas culturais e as múltiplas linguagens, nos variados suportes de produção de leitura e de escrita.

Ao analisar a concepção de multiletramentos, tanto no sentido da diversidade cultural da produção e circulação dos textos, quanto no sentido da diversidade de linguagens com que são produzidos os textos, no contexto da sociedade das tecnologias digitais, Rojo (2012, p. 23) aponta três peculiaridades importantes:

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

As práticas de multiletramentos tem a interatividade como peculiaridade; e os textos produzidos na atualidade são caracterizados pelas múltiplas linguagens, pela diversidade de semioses, pela multimodalidade, com vários níveis de interlocução e que exigem múltiplas capacidades e práticas de leitura, compreensão e produção textual. Assim, “são requeridas uma nova ética e novas estéticas” (ROJO, 2012, p. 16), isto é, uma nova ética que se embase tanto na propriedade – direito autor – quanto no diálogo entre os novos interpretantes.

A escola precisa desenvolver práticas alfabetizadoras que contemplem não só o trabalho com o texto impresso, como também explorem as possibilidades de produção que surgem com o uso das tecnologias digitais – *tablets*, notebooks, celulares –, que criam novas práticas sociais de leitura e de escrita, o que demanda dos professores práticas que integrem e explorem as diversas competências e habilidades necessárias para o aluno agir na sociedade.

Ocorre que a escola, seja por falta de investimentos, seja por lacunas na formação do professor, não tem acompanhado as transformações tecnológicas ocorridas no cenário social.

De acordo com Rojo (2012, p. 100), “na contemporaneidade, há uma mudança de constituição dos sujeitos que frequentam os ambientes escolares e, também, uma ampliação dos canais e meios de comunicação”. Para alfabetizar-letrando, a escola precisará enfrentar o desafio de trazer para seu cotidiano o uso das tecnologias digitais para fazer a articulação com os saberes escolares, de modo a propiciar a interlocução entre os indivíduos, bem como criar novos espaços de aprendizagem. Isso revela que muito há de ser feito, tanto na estrutura das escolas, quanto na formação docente, afinal de contas, “não podemos ignorar o quanto as novas práticas discursivas decorrentes das tecnologias de informação estão atraindo os alunos para uma nova realidade social” (ROJO, 2012, p. 147-148).

Certamente, ao fazer parte do dia a dia das pessoas, “as tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea criam novas possibilidades de expressão e comunicação” (ROJO, 2012, p. 37), mas a escola continua restringindo-se ao impresso e desconsiderando a diversidade de textos disponíveis nas diferentes mídias. Com efeito, o trabalho de alfabetização e letramento centrado apenas em livros didáticos e/ou textos impressos, cuja leitura e escrita são atividades fins, precisa ceder lugar a um trabalho mais dinâmico, onde “ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes” (ROJO, 2012, p. 39). Nesse sentido, entendemos que o uso das tecnologias digitais – tão flagrante no ambiente externo da escola –, precisa da adesão na escola do campo, não como ferramenta de ensino, nem recurso, mas como processo para construção do conhecimento.

Essa articulação (impresso e digital) permite que os professores desenvolvam a prática pedagógica, partindo dos letramentos que os estudantes possuem, sem ocultá-los e/ou reprová-los, para apresentar outros letramentos que vão sendo potencializados, com vistas a formar leitores virtuais ou não, de diferentes textos/mídias, considerando a influência que a convergência entre as múltiplas linguagens imprime ao processo de produção de sentidos nos dias atuais. O alfabetizador, ao considerar em sua prática, a multiplicidade de linguagens que poderão contribuir para a formação do leitor, não poderá “[...] ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais” (ROJO, 2009, p. 107). A escola precisa ser um ambiente capaz de promover essa articulação em favor do respeito, da ética e da interação dos partícipes do processo educacional.

Em decorrência disso, concordamos com Freire (2015, p. 74), quando afirma que “O mundo não é. O mundo está sendo”, e o parafraseamos afirmando que a escola não é, a escola

está sendo; conseqüentemente, o professor não é; o professor é um profissional cuja identidade docente está sempre em construção. Por isso, a formação continuada é de fundamental importância para que ele atualize seus saberes, com vistas a acompanhar as mudanças que emergem com os avanços tecnológicos.

Compreendemos que as ações de formação continuada não podem desconsiderar as novas formas de letramentos que predominam atualmente, que geram novas formas de participação social exercidas por todos que compõem a sociedade. Os cursos/programas de formação continuada precisam discutir as novas práticas de letramentos multissemióticos, apoiadas no uso das tecnologias digitais, que se alargam para o campo da imagem e de outras semioses que se ampliam para além da escrita (ROJO, 2009), para atender os novos desafios que são postos à escola.

Partindo desse princípio, a escola precisa garantir aos alunos que os conteúdos trabalhados favoreçam a sua inserção e atuação na sociedade. Para que isso aconteça, a escola precisa repensar os conteúdos e sua metodologia de ensino, para “propiciar aos alunos um modo autêntico de aprendizado para a própria língua e de linguagens, para a cidadania e para o respeito e compreensão dos diferentes modos de expressão e de agir que os circundam” (ROJO, 2012, p. 210). É essencial que as práticas pedagógicas instituídas no contexto da escola dialoguem com as múltiplas possibilidades e portadores textuais que emergem no seio da sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, sublinhamos que a prática alfabetizadora com base no multiletramentos pode ou não envolver o uso das tecnologias digitais, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado do meio rural, que nos interessam neste estudo, e dos gêneros e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque plural, crítico, ético e democrático. A prática alfabetizadora, no contexto da educação do campo, requer propostas que se originem das referências dos alunos, e que leve em consideração que as produções culturais que circundam a escola são textos híbridos de diferentes gêneros e/ou portadores textuais, necessários à inserção social.

A escola precisa desenvolver situações de ensino que considerem a diversidade cultural (aspecto marcante na sociedade atual) e as múltiplas possibilidades de comunicação, de acesso e disseminação de informações que as tecnologias digitais possibilitam, bem como criar situações em que a prática pedagógica contemple os letramentos situados, incluindo aqueles ampliados pelas tecnologias digitais, que fazem parte dos diferentes contextos sociais em que circulam os aprendizes. Para que isso ocorra, é preciso transformar a sala de aula em um espaço democrático, que seja capaz de promover ações que ultrapassem os muros da escola e levem o

aluno a enxergar para além dos livros, vivenciando novas práticas que contribuam para um trabalho interativo e colaborativo.

Há que se ressaltar a relevância da reflexão crítica sobre o saber das diversas áreas do conhecimento, a fim de os estudantes desenvolverem habilidades referentes à organização, análise, descobertas e conclusões. Na área de Linguagens, por exemplo, o trabalho educativo com as tecnologias digitais objetiva que os alunos tenham condições de:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017b, p. 63).

Diante disso, o trabalho com a linguagem precisa proporcionar aos alunos outras experiências que contribuam para ampliar os letramentos (dos situados aos globais), a fim de propiciar a participação crítica nas diversas práticas sociais letradas permeadas pelas linguagens escritas, orais e multissemióticas de que são constituídos os gêneros textuais na sociedade atual.

Compreendendo que uma prática alfabetizadora com base nos multiletramentos pode se configurar como um enfrentamento a tendências pedagógicas que insistem em ocultar os aspectos socioculturais, e favorecer a formação de sujeitos criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores da realidade, os programas de formação continuada precisam contribuir para a formação de professores críticos, criativos e motivados, que aceitem os desafios de repensar as práticas “canonizadas” que a escola reproduz há anos, as quais, na maioria das vezes, não dialogam com os interesses dos estudantes.

De fato, os programas de formação continuada precisam levar os professores a refletir a respeito dos modos de ensinar e aprender que têm sido reconfigurados com advento da internet e das mídias digitais. Portanto, “Trata-se de pensar metodologias de ensino e aprendizagem que possibilitem leituras e escritas críticas e reflexivas, que levem em conta as multiculturas, os diferentes posicionamentos sociais e políticos assumidos pelo sujeito” (SILVA, 2017, p. 226).

Caminhos podem ser trilhados, se a escola abraçar outras práticas sociais, valorizadas ou não, de modo trabalhar a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012), para construção de significados, possibilitando ao aluno acessar, selecionar, compreender, posicionar, articular as informações, de modo que, transcendendo a alfabetização, no sentido estrito, ampliem a visão de mundo a respeito das relações de poder e se tornem sujeitos críticos e participativos na sociedade.

De fato, estamos defendendo aqui uma prática alfabetizadora, em que as práticas discursivas e sociais, que envolvem a concepção de linguagem como forma de interação com o outro e com o mundo, não sejam preteridas pelos letramentos legitimados; e que os letramentos multissemióticos, críticos e protagonistas (ROJO, 2009) – desafios postos pela sociedade em rede aos professores e alunos –, pertencentes ao universo social dos alunos, dentro e fora do contexto escolar, sejam efetivamente trabalhados no cotidiano escolar, com vistas a desenvolver um ensino dialógico, transgressor do currículo imposto às escolas.

4 ACONTECIMENTOS DA PESQUISA: VOZES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano dos anos iniciais aparece como um dos grandes desafios da educação brasileira. O Plano de Desenvolvimento (PDE), firmado, em 2007, por estados e municípios com o governo federal, já visava superar este desafio, que continua como meta do PNE (2014-2024). Uma das ações do governo brasileiro para alcançar essa meta foi implantar o PNAIC, cujo objetivo é propiciar reflexões a respeito do processo de alfabetização e também sobre a prática docente: “a formação no âmbito do programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012j, p. 28).

Sendo assim, reconhecemos a importância de a formação continuada de professores romper com o pensamento predominante: um único modelo de gestão, formação igual para todos e “[...] desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professor e descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade” (IMBERNÓN, 2010, p. 15). Para o autor, a formação continuada se constitui como um instrumento que poderá romper com essa forma linear de pensar, possibilitando ao professor adotar outras formas de ensinar, de aprender, de interagir, de falar e escutar o outro e de ver e valorizar outras identidades sociais, bem como outras manifestações socioculturais.

O que se observa é que a formação continuada do PNAIC se configura como um processo que visa mobilizar os saberes dos professores “[...] por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Nessa perspectiva de formação, é comum haver objetivos e resultados a alcançar, em forma de conhecimentos e habilidades pré-definidos sem ouvir os sujeitos e tampouco considerar a realidade do trabalho docente. Reconhecemos a importância da constante atualização, mas as leituras teóricas e a análise do campo empírico levam-nos a compreender que a formação de professores ainda necessita de políticas públicas de Estado que atendam os anseios dos professores.

Nóvoa (1992) chama atenção para a necessidade da constante articulação entre teoria e prática nos cursos de formação oferecidos aos professores, no sentido de se efetivar discussões/reflexões sobre o fazer docente cotidiano. Concordamos com Nóvoa (1992, p. 26), ao discutir sobre a importância de a formação do professor ser assumida como um processo dinâmico, cuja “[...] troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel

de formador e de formando”. Para o autor, o diálogo entre os professores é essencial para a consolidação de saberes oriundos da prática profissional. Portanto, é relevante promover ações de formação colaborativa (IMBERNÓN, 2010) na própria escola, para propiciar reflexões, diálogos e partilha de experiências.

Com o propósito de responder à questão central deste estudo e alcançar os objetivos propostos, passamos a discutir os diálogos e as interlocuções produzidas com os interlocutores da pesquisa. Para isso, nesta seção, descrevemos as práticas alfabetizadoras desenvolvidas no *locus* do estudo, debatemos as ações formativas do Programa voltadas aos professores que atuam na escola do campo e discutimos os desafios para alfabetizar-letRANDO; finalizamos com as proposições e desdobramentos futuros deste estudo.

Em conformidade com os objetivos delineados, passamos a descrever e refletir as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos interlocutores do estudo; uma descrição cheia de marcas oriundas da proposta do PNAIC, desveladas a partir da imersão no campo empírico, com o olhar de pesquisador.

4.1 Práticas alfabetizadoras: mergulhando na realidade

Ao adentrar em uma turma de alfabetização, percebemos a diversidade de saberes que os alunos têm nessa etapa de escolarização, exigindo que o professor assuma o papel de mediador na construção do conhecimento e oportunize aos alunos o contato com diferentes práticas de letramentos, através de atividades diversificadas que criem situações que os levem a questionar, a refletir e a compreender a escrita alfabética; uma prática alfabetizadora que considere os alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

A prática alfabetizadora é aqui entendida como o conjunto de atividades planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos professores, com o intento de ensinar o Sistema de Escrita Alfabético aos alunos e também desenvolver as habilidades necessárias para o uso desse sistema de escrita em diversas situações comunicativas. A prática alfabetizadora é parte vital do processo educativo e exige que o professor utilize variadas estratégias para alfabetizar-letRANDO. No espaço escolar, muitas são as explicações sobre a aprendizagem dos alunos, mas a dinâmica das práticas alfabetizadoras – aspecto relevante – tem sido pouco problematizada.

Na sala de aula, muitos acontecimentos de ordem disciplinar, social e pedagógicos exigem reflexão sobre a prática e constantes modificações no fazer pedagógico como resposta aos problemas que emergem. A prática pedagógica de quem alfabetiza precisará tomar como foco a preparação dos alunos para as mudanças constantes da sociedade atual, levando-os a

perceber a importância do aprendizado para a vida cotidiana. Para isso, o professor alfabetizador poderá utilizar-se de variados recursos para planejar as aulas e contextualizar os conteúdos escolares com as vivências dos alunos.

Por esse prisma, podemos dizer que a prática alfabetizadora em escolas do campo se torna mais eficiente quando intersecciona a vida da escola com a vida dos alunos. Assim, alfabetizar-letando em escolas do campo exige que o professor não só domine os conteúdos, mas um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades para atuar de forma crítico-reflexiva e coerente com as práticas sociais dos alunos. Para tanto “os professores devem assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161). Para esse autor, os professores são intelectuais transformadores, já que cabe a eles o questionamento das condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas, de modo crítico-reflexivo, contribuindo para a formação de cidadãos ativos e empenhados na luta pelas mudanças sociais.

Nessa perspectiva, alfabetizar-letando – no campo ou na cidade –, exige um trabalho sistemático e permanente através das diversas práticas sociais que usam a oralidade e a escrita. Considerando que os alunos, no cotidiano, já convivem com diferentes suportes textuais, a socialização de livros lidos pelas crianças, o planejamento de uma apresentação oral na sala/escola, a escrita de um bilhete para a mãe ou diretor da escola, a elaboração coletiva de uma receita, a elaboração de uma lista de compras etc. são situações de uso da leitura, oralidade e escrita que contribuem para o letramento dos alunos no ciclo de alfabetização. Ir ao encontro dessa prática implica que os professores alfabetizadores envolvam-se nas discussões e reflexões sobre o que e como ensinar para que cada aluno se torne capaz de ler e escrever textos com diferentes finalidades.

Tomando esses princípios como alicerce, passamos à análise e interpretação das práticas alfabetizadoras trabalhadas cotidianamente em sala de aula pelos interlocutores desta pesquisa. Para isso, acompanhamos o trabalho desenvolvido no último quadrimestre do ano letivo de 2018, período em que observamos colaborativamente 10 (dez) aulas em turmas do ciclo de alfabetização. Nesse espaço-tempo, conhecemos as principais práticas desenvolvidas pelos professores: atividades impressas e em livro didático; leitura deleite e escrita espontânea; alfabeto móvel e ditado de palavras; jogo de memória de sílabas e jogos de alfabetização; pesquisas sobre os conteúdos a estudar e confecção de cartazes para socialização do

conhecimento; textos fatiados³¹ e produção textual; escrita/cópia a partir da lousa. O conjunto dessas práticas, para o professor, objetiva ensinar a ler e escrever e levar os alunos a fazerem o uso social da leitura e da escrita, nos mais diferentes contextos. Para melhor ilustrar, vamos detalhar em que consiste cada uma delas.

Atividades impressas e em livro didático: dentre as atividades propostas pelo PNAIC, o uso de tarefas impressas ou de livros não poderá aparecer como a principal. A utilização de atividades impressas – extraídas da internet – e o uso do livro didático são entendidos, pelo professor, como recursos a mais para a prática no ciclo da alfabetização. Entretanto, ao observar as aulas, percebemos que as atividades impressas ou em livros fazem parte do cotidiano de trabalho dos professores, com três propósitos: diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos em relação a determinados conteúdos; trabalhar os conteúdos planejados no plano de ensino; e ampliar os saberes acerca das temáticas trabalhadas em sala de aula.

A prática alfabetizadora a partir de tais atividades, ocupa boa parte do tempo das aulas, e está apoiada na concepção de que os alunos precisam aprender a ler e escrever, por meio de atividades que envolvem a leitura e a escrita, independente de estas estarem ou não vinculadas ao contexto de vida dos alunos. Certamente, a aprendizagem da leitura e da escrita é importante; mas, para que isso ocorra, a apropriação de conhecimentos e habilidades que contribuem para a interação dos alunos, por meio de textos orais ou escritos que circulam socialmente, é primordial.

Observamos que a prática com tarefas impressas é articulada com o trabalho de produção de frases e textos através de imagens. É comum a prática de produção de frases e textos a partir de imagens, sobretudo no que concerne à escrita espontânea do aluno, denominada de “escrevendo de seu jeito”, na rotina didática do PNAIC. Já as atividades em livros são desenvolvidas com o uso do livro didático, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre interpretação de textos, escrita alfabética e a sua utilização em contextos reais, bem como aspectos gramaticais.

Leitura deleite e escrita espontânea: práticas constantes nas turmas do ciclo de alfabetização têm como propósito, possibilitar o contato das crianças com variadas obras literárias e diferentes gêneros textuais, bem como valorizar a escrita espontânea dos alunos. Nesta etapa de escolarização, é importante que o professor incentive os alunos a escreverem espontaneamente, com diferentes objetivos comunicativos ligados a situações cotidianas, tais

³¹ Atividade em que o professor recorta em palavras ou frases, um texto (parlenda, trava-língua, letra de música etc.) que os alunos conhecem, para trabalhar a leitura, coesão e coerência textual.

como: frases e textos sobre o contexto de vida, escrita de bilhetes, listas, convites, legendas para fotos etc. Ferreiro e Teberosky (1986) defendem a escrita espontânea no processo de alfabetização e argumentam que esse processo é fundamental para identificarmos em que nível de compreensão do sistema alfabético os alunos se encontram, para podermos planejar as intervenções pedagógicas conforme a realidade dos alunos.

A leitura deleite é um momento de acolhida, no qual o professor realiza a leitura literária utilizando os livros recebidos do MEC, fábulas, contos, cartas... Há também o hábito de ceder o início da aula (quando a leitura não é feita pelo professor) para os alunos fazerem a leitura espontânea dos livros existentes no continho de leitura, e posteriormente socializar com os colegas os trechos ou historinhas lidas. É uma prática alfabetizadora feita diariamente, seja com a leitura do professor, ou pelos alunos. Da mesma forma, ‘escrevendo de seu jeito’ é um momento em que os professores incentivam a escrita espontânea e usa-a para planejar outras situações didáticas, a fim de auxiliar os alunos a avançar de um nível de conhecimento (sobre a escrita) para outro maior.

Alfabeto móvel e ditado de palavras: o trabalho com o alfabeto móvel, sobretudo, nos dois primeiros anos do ciclo da alfabetização é muito utilizado. Reconhecendo que a alfabetização não se reduz ao mero lidar com letras ou palavras soltas, o trabalho com o alfabeto móvel é feito articuladamente com o contexto de vida dos alunos – formação dos nomes dos colegas, de objetos existentes em sala de aula e na escola. As palavras formadas são escritas no caderno e problematizadas oralmente, dando origem à produção de frases.

O ditado de palavras, por sua vez, é realizado a partir de imagens ou palavras. No primeiro momento, os alunos escrevem as palavras ditadas pelo professor; num momento secundário e em duplas, os alunos confrontam as escritas de cada um e a correção é feita coletivamente na lousa, com o auxílio do professor ou a partir de pesquisa das palavras em livros velhos ou até mesmo por meio da pesquisa no dicionário.

Jogo de memória de sílabas e jogos de alfabetização: através das observações, percebemos que a prática alfabetizadora desenvolvida com o jogo de memória, baseia-se na formação de palavras, análise fonológica, separação de sílabas e apropriação da escrita alfabética. Em uma das aulas observadas, presenciamos a professora Valentina realizar o *bingo dos sons iniciais* em sua turma. Este bingo possibilita explorar alguns direitos de aprendizagem dos alunos, a saber: participar de interações orais em sala de aula; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas etc.

Para realizar o bingo, a professora Valentina organizou os alunos em dupla e lhes entregou uma cartela com as imagens. A cada palavra sorteada pela professora, os alunos teriam que identificar, em sua cartela, uma figura, cuja inicial se identificava a inicial da palavra indicada pela professora. Durante o bingo, presenciamos algumas duplas conversarem sobre as hipóteses de escrita, antes de marcar a figura na cartela, levando-nos a interpretar que o trabalho em duplas potencializa os jogos e pode ser uma valiosa estratégia para abordar diversos temas no cotidiano escolar. Portanto, se os jogos estão presentes na vida cotidiana dos alunos, é possível trazê-los para o ambiente escolar com um viés pedagógico, sobretudo, no ciclo da alfabetização.

Observamos que a prática alfabetizadora através dos jogos exige que o professor faça intervenções de cunho disciplinar, pedagógicas, de organização e de esclarecimentos ou criação de regras. A iniciativa de desenvolver a prática com jogos de alfabetização é relevante na medida em que provoca entusiasmo e exige criatividade por parte dos alunos, mas a intencionalidade pedagógica e a mediação são essenciais para promoção da alfabetização dos alunos no ciclo da alfabetização.

Pesquisas sobre os conteúdos a estudar e confecção de cartazes para socialização do conhecimento: pesquisas em livros antigos, revistas velhas, dicionários e até entrevistas com os familiares, a partir de uma temática central, é uma prática constante no fazer pedagógico nas turmas de alfabetização, sobretudo, no 3º ano. É frequente o professor utilizar livros velhos e dicionários para promover atividades de pesquisa em sala de aula com os alunos. No caso da pesquisa em livros/revistas, é comum que, a partir de um tema, os alunos sejam desafiados (individualmente ou grupos) e auxiliados pelo professor a pesquisar imagens ou textos para confecção de cartazes e apresentações orais em sala de aula. O dicionário não só é utilizado para pesquisa da grafia correta de palavras que geram dúvida durante a escrita, como também para pesquisa dos significados básicos das palavras e a aceção mais adequada a determinado contexto.

A pesquisa com os familiares é feita através das tarefas de casa, nas quais os alunos conversam com seus pais sobre receitas, contos orais, tradições culturais, plantação, carta, lista de compras etc. A partir das respostas, os professores trabalham os conteúdos do plano de unidade, estabelecendo a relação entre o local e o global, com a finalidade de alcançar os direitos de aprendizagem dos eixos de oralidade e escrita. Nesta prática, observamos que os professores objetivam valorizar os trabalhos produzidos pelos alunos e reconhecer as situações cotidianas dentro do ambiente escolar, já que a exposição das produções dos alunos, no mural

da sala de aula e no da escola, socializa as temáticas estudadas e trabalhadas com outros alunos e com a comunidade escolar, nas reuniões de pais e mestres.

A respeito da necessidade de a ação docente partir do mundo da vida dos alunos, em sua narrativa, o professor Trancolino, interlocutor deste estudo, fez a seguinte reflexão: “eu acho que tudo tem que ser ensinado, agora não adianta ensinar o que tem lá fora sem que meu aluno saiba o que tem no terreiro dele”. Este recorte discursivo nos leva a pensar sobre a importância de a prática alfabetizadora partir do universo vocabular dos alunos (FREIRE, 2013); sobre a necessidade de reflexão e problematização da ação pedagógica na escola do campo; sobre a carência de livros didáticos que tratam com maior relevo das questões inerentes ao campo; e sobre a importância de se conceber a educação básica como processo vital na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano.

Textos fatiados e produção textual: a ação pedagógica com base em textos fatiados (recortados em palavras ou frases) é uma prática alfabetizadora muito utilizada no espaço escolar. A partir de parlendas, trava-línguas, letra de músicas, bilhetes, receitas etc., os alunos são desafiados e auxiliados pelo professor a fazer a leitura das partes e a montar o texto. Com essa prática os alunos podem aprender a organizar textos, relacionar textos verbais e não verbais, bem como refletir sobre a coerência e a estrutura textual: começo, meio e fim.

Escrita/cópia da lousa: prática bem conhecida no meio educacional, é utilizada como estratégia complementar da aula expositiva para o ensino dos conteúdos programáticos ou até mesmo para suprir a ausência de livros didáticos. É comum o professor escrever um texto na lousa para auxiliar os alunos a localizar determinadas palavras ou informações. Ademais, é habitual utilizar a lousa para leitura e construção coletiva de textos; para exercícios de escrita e separação de sílabas etc. Ao observar os alunos copiando da lousa, foi perceptível que alguns pareciam perdidos, pulavam palavras, linhas e não demonstravam entender suas escritas, já que ao serem solicitados a ler o que escreverem, preferiam ‘ler pelo quadro’.

A observação das aulas no campo empírico nos mostrou que a produção de textos na alfabetização exige do professor, atenção especial à promoção de experiências significativas com a oralidade, pois, mesmo não sabendo escrever convencionalmente, os alunos têm muito conhecimento oral, e até mesmo, descrevem suas ideias através de rabiscos que precisam ser valorizados. Portanto, é necessário indagar os alunos sobre o que representam tais rabiscos, atribuir significados a estes e desenvolver práticas que viabilizem reflexões sobre as hipóteses de escrita, proporcionando avanço em direção à escrita convencional.

Observamos que a participação das crianças em experiências variadas com a leitura e a escrita contribuem para desenvolver a habilidade de produzir textos de diferentes gêneros,

atendendo a diferentes finalidades, exigindo do professor, uma prática alfabetizadora cuja produção de textos seja realizada a partir de situações reais, nas quais a escrita tenha uma função social concreta. Planejar e produzir textos de diferentes gêneros, considerando o contexto e atendendo a diferentes finalidades passa a ser o foco da produção textual no ciclo da alfabetização na escola do campo.

A observação das práticas alfabetizadoras levou-nos a perceber que os professores, no intuito de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, põem em prática algumas orientações do PNAIC (leitura deleite, jogos pedagógicos, produção de textos, escrita espontânea etc.); mas, a nosso ver, tais atividades só fazem sentido se se constituírem como práticas sociais de letramento. Conceber a alfabetização como prática social e cultural, que poderá ser desenvolvida de várias maneiras e em diversos contextos para atender finalidades específicas, significa levar a realidade dos alunos para sala de aula como objeto de problematização entre professor e aluno, o que demanda compreender a alfabetização como processo sócio-histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita se fundam nos letramentos situados (STREET, 2014).

No processo de alfabetização e letramento, é importante que o ensino da leitura e da escrita considere seus usos e práticas culturais, já que o aluno precisa compreender as práticas socioculturais da leitura e da escrita, ser “[...] capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012j, p. 26). Para isso, além da prática com os diferentes gêneros textuais³² que circulam na sociedade, o ensino de Língua Portuguesa tem como finalidade os usos sociais da leitura e da escrita de gêneros discursivos³³, com o propósito de desenvolver a criatividade e a criticidade dos alunos nas práticas letradas, dentro e fora da escola. Em função disso, há a necessidade de se trabalhar, “[...] com as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (Rojo, 2009, p. 119), com os textos impressos e com as mídias digitais, considerando as múltiplas linguagens.

Portanto, a prática alfabetizadora na escola do campo requer profissionais engajados com o processo de alfabetizar-letrando; pois, organizar encontros para estudo colaborativo do contexto escolar e das práticas a serem desenvolvidas, implementar a proposta curricular da escola, discutir coletivamente o aproveitamento dos alunos, elaborar projetos pedagógicos de

³² Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são instrumentos culturais usados para interações sociais. Os gêneros se transformam; novos gêneros textuais se constituem em um processo permanente.

³³ Para Bakhtin (2011), os gêneros discursivos se reportam ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, construídas por sujeitos que interagem nas relações humanas.

intervenção para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem sem distanciar-se da realidade cotidiana e planejar coletivamente as ações interventivas da escola são ações necessárias à prática alfabetizadora pertinente e contextualizada à realidade do campo.

Ao longo das observações, percebemos as repercussões das formações do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores e as dificuldades enfrentadas para alfabetizar-letrando. Essas percepções são relevantes para o alcance do segundo objetivo: problematizar as ações do PNAIC voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aspectos que trataremos a seguir.

4.2 Ações formativas do PNAIC: o que revelam os professores?

A formação continuada de professores é um processo relevante para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; mas, é importante reconhecer que apenas a formação não é condição suficiente para as mudanças na realidade educacional, já que não depende somente do professor. Há fatores extraescolares: realidade familiar e socioeconômica dos alunos que influencia na aprendizagem, exigindo não só formação continuada, como também, estudo sobre os fenômenos que circundam a escola e interferem na apropriação das práticas sociais de leitura e da escrita por parte dos alunos.

A formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos professores, a fim de que produzam conhecimento capaz de gerar transformação nos contextos profissional e escolar, a partir de um arcabouço teórico que contribua para análise e reflexão crítica sobre os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar. Ultimamente, temos vivenciado um movimento intenso de formação continuada de professores alfabetizadores através do PNAIC, que tem promovido, de forma sistemática, a formação continuada, auxiliando os sistemas de ensino na formação dos alfabetizadores para intervir no processo de ensino e aprendizagem, a fim de melhorar os índices de alfabetização nos municípios e no país. Em sua essência, o professor alfabetizador é concebido como o principal ator do Programa, o que irá assegurar que os alunos estejam alfabetizados ao final do 3º ano: isto é, “compreender o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2015b, p. 48).

Nessa perspectiva, é importante que a formação continuada possibilite ao professor alfabetizador a construção de saberes teórico-práticos a partir da perspectiva crítico-reflexiva, a fim de contribuir para a construção da autonomia e da identidade pessoal e profissional do

professor. Para Nóvoa (1995, p. 16, grifos do autor), três A sustentam o processo identitário dos professores:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores [...]; *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal [...]; *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente independentes deste pensamento reflexivo.

Percebemos, a partir dessa perspectiva, que a educação de modo geral, não só precisa de políticas de formação continuada, como também, “[...] de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 27), com compromisso sociopolítico; capazes de pensar e agir em prol de uma educação que promova uma formação cidadã; professores engajados com o desenvolvimento socioeducacional da comunidade.

Nessa perspectiva, a formação continuada exige engajamento do professor para estudar e aprimorar a prática; para questionar e transformar a realidade educativa. É a partir desse desejo (transformar a realidade educativa) que passamos a analisar e discutir a concepção dos professores, sujeitos da pesquisa, a respeito da formação continuada do PNAIC. Para eles, a formação do Programa propicia a partilha de experiências e contribui para a melhoria da prática alfabetizadora do professor, como expressou a professora Júlia em sua narrativa:

[...] a formação continuada do PNAIC, mesmo afastada da nossa realidade, foi e é importante para a atualização do professor e contribui para o sucesso na formação das crianças, já que subsidia teoricamente o professor, auxiliando-o no desenvolvimento de uma prática docente mais atualizada... os encontros de formação propiciam a troca de experiências entre os professores da rede municipal.

Esse relato nos leva a interpretar a importância que a formação continuada oferecida pelo PNAIC tem para o professor, por dois motivos: primeiro, por dar subsídios teóricos no que se refere a situações de aprendizagem e planejamento de estratégias de ensino; segundo, porque possibilita a troca de experiências exitosas entre os partícipes da formação – processo importante para ressignificação dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2002). A professora reconhece a importância dos encontros formativos para a troca de experiências entre os professores, mas ressalta que as formações aconteceram distante do contexto de trabalho.

Reconhecemos a importância da troca de experiência propiciada pela formação do PNAIC, mas, interpretamos que a existência de uma distância entre a formação e o contexto de trabalho do professor – escola do campo –, marca o Programa como lugar em que o campo teórico prevalece à reflexão da prática, por não se ter priorizado um princípio que orienta as ações da formação do Programa: a prática da reflexividade, entendida como um processo pautado na ação-reflexão-ação, fundado na análise das práticas desenvolvidas em sala, associada à reflexão teórico-prática para reelaboração de outras práticas que dialoguem com os interesses dos alunos (BRASIL, 2015b).

Analisando o PNAIC por este ângulo, inferimos que a prática da reflexividade como elemento constitutivo da formação do professor da escola do campo não tem se consolidado. A formação continuada do PNAIC promove a atualização dos conhecimentos dos professores-cursistas; porém, o professor Trancolino observa: “[...] por ter sido pensada para uma realidade diferente da nossa, e não ter sido desenvolvida a partir da ação-reflexão da prática em nossas escolas, atualizamos bem mais nossos conhecimentos teóricos que os práticos”. Este recorte discursivo, bem como o relato da professora Júlia, nos leva a interpretar que a formação proposta pelo PNAIC exige ressignificação no contexto socioeducacional em que cada município se localiza, uma vez que a formação de professores críticos e engajados precisa ocorrer fora do contexto de trabalho.

Ao argumentar que a formação continuada do PNAIC ocorreu afastada da realidade, a professora Júlia chama atenção para a necessidade de a formação ser conectada ao contexto de trabalho dos professores. Isso exige que os programas de formação brotem do cotidiano escolar e atendam as necessidades formativas dos professores. Além do mais, é importante considerar a escola como principal espaço formativo, pois é na escola onde surgem as incertezas e o aprendizado, sendo preciso combater reprodução de práticas formativas, sem espírito crítico, para compreender a escola como um lugar de crescimento profissional permanente, um local para ensinar e aprender (NÓVOA, 2001).

Os sujeitos desta pesquisa reconhecem a importância da troca de experiências entre os professores-cursistas na formação continuada do PNAIC, a colaboração deste programa nas ações de formação continuada, bem como a contribuição para o aprendizado colaborativo na instituição escolar. Ao refletir sobre seu percurso formativo, na entrevista narrativa, a professora Valentina enfatiza a relevância da formação continuada do PNAIC para atualizar a prática:

[...] todas as formações que eu participei contribuíram demais para minha formação como pessoa e como professora também; e o PNAIC contribuiu

demais para minha prática, porque as formações e as sugestões dos módulos [cadernos de formação] são muito ricas e, e levam a gente a pensar situações para a prática. Também tinha as contribuições das orientadoras que ajudava a gente com sugestões de práticas. (Professora Valentina).

O depoimento da professora apresenta sintonia com a concepção dos demais sujeitos da pesquisa ao reconhecer que as formações do PNAIC contribuem para partilhar saberes e repensar estratégias para a prática. A professora valoriza o material do Programa (cadernos de formação), e reconhece que a formação continuada associa o eu profissional e o eu pessoal (NÓVOA, 1995).

Sabemos que a formação de professores críticos-investigativos não se dá de modo individual, mas no debate com os demais profissionais da escola: coordenador pedagógico, gestor e os próprios professores, através das trocas de experiências, das discussões coletivas acerca dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. A formação de professor vai se constituindo com a mobilização dos conhecimentos e pela articulação entre teoria estudada e prática vivenciada. Em função disso, concordamos com Valentina, quando argumenta que a formação do PNAIC contribui para atualizar a prática e que as sugestões das orientadoras – professoras vinculadas à rede de ensino, que realizam as formações com os alfabetizadores no município – contribuem para a prática alfabetizadora; mas, entendemos que as propostas dos cadernos de formação do Programa precisam ser refletidas e ressignificadas considerando o contexto de trabalho pedagógico.

Em decorrência disso, acreditamos que um dos aspectos mais importantes da formação continuada para o desenvolvimento da profissionalidade é o trabalho colaborativo no cotidiano escolar; pois, “a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir” (NÓVOA, 2011, p. 72).

Os cursos de graduação possuem lacunas em seus currículos no que diz respeito à formação do professor que está para além dos saberes do conteúdo de ensino; pois, os professores, na sociedade atual, precisam de uma formação que foque na capacidade potencial de produção de conhecimento, porque a docência demanda um processo formativo que oriente o professor para a complexidade e contextualização da prática pedagógica para as escolhas éticas e políticas que o professor terá que fazer, pensando na realidade em que atua: uma educação no/do campo. Entretanto – é o que vivenciamos –, ao organizar as diretrizes para a formação continuada, o MEC parte de uma realidade comum ao Estado e de uma concepção de sociedade que deseja formar. A formação continuada do PNAIC, por exemplo, traz lacunas no

que diz respeito ao tentar para as especificidades do contexto em que o professor trabalha. Entretanto, cabe aos professores, independentemente da política pública de alfabetização aos quais se submetem, pensar a realidade local em suas práticas alfabetizadoras, pois eles são conhecedores das necessidades dos alunos. Em sua narrativa, a professora Valentina chama atenção para a importância de o professor não conceber as orientações do programa como receita e/ou manual a seguir.

A proposta do Programa é boa para trabalhar, mas é preciso que a gente contextualize com a realidade da escola, e da nossa turma... a gente não pode seguir como um manual, porque é o professor, é a gente mesmo que trabalha na turma que conhece, que sabe o que dá para trabalhar na turma... aí, das sugestões do PNAIC, o professor vê o que ele pode aproveitar para adaptar para trabalhar na turma. (Professora Valentina).

Este recorte discursivo nos leva a refletir sobre a necessidade de o professor ressignificar a proposta do Programa. Se o professor é que conhece a realidade da turma, é relevante que ele se autorize; reflita sobre as sugestões e projetos de trabalho propostos pelo programa e valorize as experiências concretas nas suas salas de aula. Nessa concepção, entendemos que a formação continuada, pautada na ação-reflexão-ação, poderá contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no âmbito municipal, especificamente nas escolas do campo.

Nessa perspectiva, é importante que as propostas de formação continuada não sejam entendidas como prescrições a seguir; que sejam estudadas e refletidas de modo colaborativo no cotidiano de trabalho, com o propósito de contextualizá-las com o cotidiano em que se desenvolvem as práticas alfabetizadoras. Promover a formação continuada de professores, modo colaborativo significa considerar as identidades docentes e suas singularidades, bem como a realidade de atuação desses profissionais. Enfim, acreditamos que a padronização de processos formativos não atendem as demandas das escolas e dos professores. Os cursos de formação continuada precisariam sempre partir do exame crítico da realidade da região, para chegar aos municípios, às escolas e aos professores, para identificação dos problemas, dos anseios e das possibilidades de superação das lacunas nas metodologias do trabalho docente.

Tornar a escola um espaço de construção e de formação colaborativa, no qual os professores estudem, reflitam, problematizem e construam estratégias didático-pedagógicas para dirimir as dificuldades diárias, emerge como uma forma de aproximar teoria e prática, o que poderá ser alcançado a partir da formação colaborativa. Uma característica marcante da formação colaborativa é a produção conjunta do conhecimento; pois, quando um grupo de professores se reúne para refletir sobre a prática, sobre a realidade educacional da escola, bem

como sobre os elementos que constituem a prática do grupo, se estabelecem rumos de uma prática situada a partir da própria experiência.

A partir dessa concepção, defendemos que as ações de formação continuada se voltem para a reflexão das questões-problemas que os professores vivem, valorizando a colaboração e a socialização de conhecimentos e práticas na instituição escolar. Nesse contexto, destacamos o discurso da professora Júlia, produzido nas sessões reflexivas: “a formação continuada é importante para nós professores ir atualizando nossas ideias, a nossa prática que a gente precisa sempre melhorar. E... e na formação é ainda melhor que discuta os problemas que a gente vive na escola”. Ao discutir colaborativamente os problemas vivenciados, os professores podem gerar novos conhecimentos e novas alternativas para encontrar soluções para as demandas da escola, da relação professor-aluno-ensino e aprendizagem.

É importante que se supere a concepção instrumental de formação continuada para compreendê-la como um conjunto complexo de ações de formação articuladas a uma política de valorização e de desenvolvimento profissional, um processo de aprendizagem ao longo da vida – essencial para o professor alfabetizador repensar sus metodologias de ensino.

Sobre a formação continuada, em uma das discussões realizadas nas sessões reflexivas formativas, a professora Valentina argumentou: “a nossa formação ela não pode se encerrar quando a gente conclui uma licenciatura, a graduação... a gente precisa estudar sempre e... assim, a formação continuada ajuda o professor... ajuda repensar a nossa forma de ensinar”. Ao dizer que a formação “ajuda repensar a nossa forma de ensinar”, interpretamos que a professora caracteriza o processo como espaço-tempo para reflexão e reconstrução da prática do professor. Ao afirmar que “a gente precisa estudar sempre”, Valentina nos leva refletir sobre as necessidades de a formação continuada ser ressignificada conforme as demandas da sociedade, contribuindo assim, para um fazer pedagógico que atenda os anseios dos alunos.

Mas, considerando que o campo educacional sofre constantes transformações, a formação continuada requer condições de formação, formadores com adequada formação, autonomia docente no processo formativo, conteúdo significativo para a prática docente, valorização dos saberes docentes, participação coletiva no desenvolvimento do curso, atendimento às necessidades formativas dos professores, articulação entre teoria e prática e reflexão sobre a prática (GIARDINI, 2016). Ao unir esses aspectos a uma formação mais próxima da ação pedagógica desenvolvida no interior das escolas, com a finalidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, poder-se-á provocar maior engajamento e aperfeiçoamento do trabalho dos professores.

Não podemos ignorar que há um problema a ser superado no âmbito das políticas educacionais no país: a descontinuidade dos programas em decorrência da renovação de governantes. Em relação ao PNAIC, chamou-nos atenção o trecho da narrativa da professora Valentina, em que ela faz alusão à descontinuidade do Programa: “nos primeiros anos [2013 a 2016], as formações do Programa foram sequenciais e produtivas, mas nos últimos dois anos [2017 e 2018], os encontros foram casuais e sem demonstrar perspectiva de ajustes e sequência do Programa”. A fala da professora nos leva a refletir sobre a extrema descontinuidade das iniciativas de educação do governo, u vai de encontro ao que é característico da especificidade da educação e da exigência formação docente: um trabalho contínuo que provoque resultados significativos, irreversível, a fim de que se alcancem os objetivos da educação.

O relato da professora nos faz lembrar, portanto, que as ações governamentais sempre tentam “estampar” sua própria marca; na mudança de governo, abandonam-se projetos educacionais que, ao invés de serem avaliados e ressignificados, cedem lugar a outras propostas, provocando mudanças sobre as concepções de formação de ensino-aprendizagem, fragmentação do processo de formação continuada, alteração do foco dos projetos educacionais, levando o professor a viver em constante estado de tensão causada pela descontinuidade dos programas de formação, lançados pelo governo, de forma centralizada, fragmentada, sem nenhuma garantia de continuidade e de coerência.

Os programas de formação precisam considerar as seguintes realidades/necessidades:

I uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-os, assim, a conferir um novo sentido à sua profissão;

II a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula;

III os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades. (DAVIS, 2012, p. 12)

Os programas de formação continuada, ao invés de interrompidos, poderiam ser avaliados em seus aspectos positivos, negativos e silenciados; ou seja, ressignificar a proposta formativa para atender às realidades das escolas do campo. Entretanto, de acordo com a narrativa da professora Valentina, as ações formativas do PNAIC, ao invés de avaliados e ressignificados, veem perdendo a ênfase nos últimos anos.

Se nos três primeiros anos [2013, 2014 e 2015] tinha bolsa e foram muito proveitosos, os últimos anos realmente não foram proveitosos; as formações não apresentaram inovações... Não sei se era porque as orientadoras que estavam lá não conhecem a realidade da alfabetização... então, eu espero que nos próximos anos, o município coloque pessoas que conheça a realidade, que tenham experiência em alfabetizar. (Professora Valentina).

A revelação da professora nos leva a interpretar que o município não tem escolhido os orientadores de estudo por experiência de trabalho no ciclo da alfabetização. Ao sugerir que o município coloque pessoas que tenham experiência no campo da alfabetização para atuar na orientação da formação continuada, a professora Valentina tenciona a discussão para a gestão político-educacional do município.³⁴

A professora Valentina nos leva a refletir sobre a necessidade de inovação nas ações de formação continuada – ações que contribuam para a formação de professores autônomos, criativos e engajados com a formação cidadã dos alunos. Uma formação continuada inovadora pressupõe uma estreita sintonia entre o que se estuda com o que se desenvolve em sala de aula, sendo os professores-cursistas os autores/atores do processo de estudos e reflexões colaborativas para construção de estratégias metodológicas que tenham repercussões na prática.

Ao informar que nos três primeiros anos tinha bolsa e as formações foram muito produtivas, a professora Valentina reconhece a importância do incentivo financeiro e expressa satisfação com a formação continuada do PNAIC durante esse período. Quando diz que os últimos anos realmente não foram proveitosos”, entendemos que o Programa precisaria ser (re)avaliado pelos envolvidos nos processos educacionais do município, com a finalidade de adequar a proposta formativa à realidade municipal, garantindo formação continuada aos professores e propiciando a construção de novos conhecimentos e novas metodologias que aproximem o processo de alfabetização e letramento à realidade das escolas.

Sabemos que persiste em muitas escolas uma perspectiva de alfabetização distante das práticas letradas do cotidiano dos alunos, e que a formação do PNAIC, “mesmo afastada da realidade”, como argumentou a professora Júlia, contribui para outras reflexões sobre o processo de alfabetização. A discussão sobre alfabetização e letramento, realizada nas sessões reflexivas formativas, conduziu os interlocutores a expressarem suas concepções.

[...] eu gosto muito da ideia que era discutida na formação do PNAIC [...] o professor precisa ensinar os alunos a ler e escrever, né... e também ensinar os alunos usar a leitura e a escrita na vida deles. Então, quando a gente trabalha com a escrita de bilhetes, de lista de compras, com receitas, a gente está ensinando a ler e a escrever e usar a escrita. (Professora Valentina).

³⁴ Não é nosso objetivo discutir essa questão neste texto.

Eu acho que alfabetizar é ensinar a ler e a escrever mesmo e o letramento é ensinar a usar a leitura e a escrita. Em minha turma, eu trabalho com leitura e escrita todos os dias, porque eu acho que quando o aluno sabe ler e escrever ele aprende as outras coisas, né [...]. (Professora Júlia).

[...] acredito que alfabetização é quando o aluno aprende a ler e escrever; tudo começa com a leitura e com a escrita. (Professor Trancolino).

A partir das falas dos professores, interpretamos que ainda há destaque para o ensino da leitura e da escrita; mas, já existe preocupação em considerar os usos e funções da leitura e da escrita. Na concepção dos interlocutores, alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o que se aproxima do conceito de alfabetização como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (SOARES, 2001, p. 47). O professor Trancolino valoriza o ensino/domínio da leitura e da escrita no ciclo da alfabetização; que poderá ser mais proveitoso se desenvolvido a partir de situações reais de uso da leitura e da escrita; pois, na alfabetização, “[...] 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, 2001, p. 47, grifos da autora).

Ao fazer alusão ao PNAIC, a professora Valentina revela a importância da formação desse Programa para conceituar alfabetização e letramento, bem como para repensar a prática alfabetizadora, dada a importância de se trabalhar com esses conceitos de forma imbricada. Quando reconhece a relevância de ensinar os alunos a usarem a leitura e a escrita nos contextos sociais, ela afirma que a prática alfabetizadora precisa ir além da codificação e da decodificação. Desse modo, defende uma prática que se embase na concepção de letramentos, como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2001, p. 39). Dessa forma, é necessário propor aos alunos, atividades que os leve a refletir sobre suas produções escritas, sobre o SEA e sobre o uso da língua escrita nas práticas sociais.

Ao argumentar que trabalha a leitura e a escrita todos os dias, a professora Júlia nos leva a questionar: como esse trabalho articula alfabetização e letramento? Apesar de ser uma questão complexa, percebemos, em outras reflexões e nas observações colaborativas, que a professora busca desenvolver a leitura e a escrita a partir das situações do mundo de vida dos alunos. Na observação das aulas, presenciamos a professora propor aos alunos produção de textos a partir dos serviços existentes na cidade e no campo; em uma das sessões reflexivas formativas, a professora relata: “olha, eu tento trabalhar a leitura e a escrita... a alfabetização sempre com os textos que fazem parte da vida dos alunos, tipo bilhete, cartazes, com receitas, com listas...”, ela expressa que a prática da leitura e da escrita, tem sua importância quando

desenvolvida a partir de textos ou situações da vida dos alunos, com a finalidade de levá-los a refletir sobre o que vivenciam sobre a aprendizagem, visando garantir uma formação cidadã aos alunos.

Refletir sobre o próprio processo de aprendizagem pode ser uma valiosa estratégia para que possamos estabelecer a conexão entre as extremidades da zona de desenvolvimento real e potencial (VIGOTSKI, 2007). Para o autor, a zona de desenvolvimento real diz respeito ao que o aluno já sabe; a zona desenvolvimento potencial, por sua vez, é a capacidade que o aluno tem para resolver atividades e/ou desafios, mesmo com o auxílio de outra pessoa – é o que estará realizando sozinho dentro de algum tempo. Entre essas extremidades, há a zona de desenvolvimento proximal, que é potencializada por meio da interação com colegas, professor ou pessoas mais experientes (VIGOTSKI, 2007). Assim, a interação com o professor, colegas e com as situações com as quais o aluno se defronta cotidianamente passa a ser fundante no processo de aprendizagem.

Aproveitar a sala de aula para potencializar a interação e a aprendizagem requer do professor o papel de mediador do conhecimento e demanda utilizar variados recursos. O avanço tecnológico, somado aos materiais do PNAIC (sobretudo os livros literários e os jogos pedagógicos) propiciou mais recursos ao professor para planejar e desenvolver a prática.

Antes, a gente tinha apenas o quadro de giz e o livro didático. Hoje, a gente tem outros materiais, os jogos pedagógicos, os livros literários, impressora, computador que ajuda em nossas práticas. É, então, esses recursos e com o PNAIC que veio ajudar a gente alfabetizar nossos alunos com mais recursos, para nossos alunos aprender a ler, escrever, calcular, interpretar, a gente acaba que tendo mais recurso para trabalhar. (Professor Trancolino).

É possível interpretar, a partir do que foi dito, que a formação do PNAIC provocou outras maneiras de ensinar e de conceber o processo de alfabetização: o livro didático ainda é um material importante, mas não figura como o principal recurso para alfabetizar; o trabalho com jogos pedagógicos tem ganhado espaço nas salas de aula e a prática a partir dos textos do mundo da vida dos alunos tem sido bastante utilizado. De fato, a prática vinculada aos contextos reais de uso da leitura e da escrita possibilita não só o domínio do código (que é importante), mas também a compreensão do que é lido, propiciando aos alunos a (re)leitura da realidade de que fazem parte. É importante que esses aspectos sejam (re)conhecidos, explorados e valorizados nas atividades de leitura e de produção textual.

Ainda sobre alfabetização e letramento, tema das entrevistas narrativas, a professora Valentina nos diz que é imprescindível desenvolver uma prática alfabetizadora que vá além do

ensino de leitura e de escrita como atividades técnicas; é primordial alfabetizar-letRANDo; é necessário que as aulas, no ciclo da alfabetização, sejam desenvolvidas com base na

Apropriação da língua escrita a partir de estratégias de leitura e de escrita que propiciem o entendimento de textos que circulem socialmente; produção individual e coletiva de bilhetes, convites, listas...; trabalhar a oralidade, explorando os conhecimentos prévios dos alunos, confecção e apresentação de painéis e cartazes à turma, sem deixar de explorar as diversas linguagens que existem atualmente (Professora Valentina).

Esse relato se aproxima do que diz Kleiman (2005), ao defender que o letramento envolve a imersão dos estudantes no mundo da escrita. Para que haja esse envolvimento, o professor poderá desenvolver atividades de leitura e de escrita que propiciem não somente o contato com os diversos gêneros textuais, como também a análise e a interpretação crítica do texto, seja oral, seja escrito.

Interpretamos, nas linhas e entrelinhas do relato da professora, que há preocupação em desenvolver uma prática alfabetizadora que contemple os diversos gêneros textuais. Ao argumentar que a prática alfabetizadora precisa explorar as diversas linguagens existentes, entendemos que a professora demonstra preocupação com a promoção de um ensino da língua escrita que tenha como foco os usos sociais da leitura e da escrita envolvendo as multissemióticas e as multimodalidades com o intuito de desenvolver a criatividade e a criticidade dos alunos nas práticas letradas, dentro e fora da escola.

Sobre a concepção de alfabetizar-letRANDo, o professor Trancolino argumenta que “[...] é necessário valorizar a linguagem oral, trabalhar com variados materiais e jogos pedagógicos, diversos gêneros textuais, desenvolver atividades que envolvam o sistema de escrita, produção de textos orais e escritos a partir de situações reais de uso da língua escrita”. Ao refletirmos sobre o que diz o professor, percebemos que ele reconhece a importância de a prática alfabetizadora na escola do campo partir dos letramentos situados que envolvem a linguagem oral, embasados pelo trabalho com gêneros textuais que circulem socialmente. Para alfabetizar-letRANDo, diz a professora Júlia, é importante “[...] explorar o que os alunos fazem no dia a dia; ensinar a ler e a escrever de forma lúdica como a gente diz sempre, com jogos... também com textos que a gente, que os alunos vivenciam como bilhetes e receitas”.

O desafio da prática alfabetizadora na escola do campo é superar a concepção de alfabetização pautada no letramento autônomo – associado ao progresso e à civilização –, a fim de se trabalhar a partir da perspectiva dos letramentos situados ou ideológicos (STREET, 2014), reconhecendo e valorizando as práticas de leitura e escrita associadas ao contexto sociocultural dos alunos. Street (2014, p. 44), nos diz que o modelo autônomo de letramento “pressupõe uma

única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e social”; ou seja, pressupõe uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento, não levando em conta os diversos contextos nos quais ele acontece. Já o modelo ideológico, “não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder” (STREET, 2014, p. 172). Conforme esse modelo, as práticas de letramento e as bagagens culturais, são diversas, pois os contextos são múltiplos.

Trata-se de compreender que o conceito de letramento, como prática social de uso da língua escrita, não é algo criado sem relação com o mundo que nos cerca, pois, ninguém lê ou escreve no vazio e/ou sem finalidades comunicativas, sem interlocutores; as pessoas, guiadas por variados objetivos, leem ou escrevem para se comunicarem.

Outro aspecto a ser questionado no processo formativo docente é a negação das singularidades do campo. Apesar de a maioria das escolas municipais³⁵ se situarem no campo, local de atuação dos interlocutores deste estudo, a formação do PNAIC apresentou fragilidades, no sentido de que deveu aos professores uma formação que trouxesse contribuição para o êxito da aprendizagem dos alunos do campo, considerando as singularidades educacionais desse contexto, refletindo a concepção educacional desenvolvida no município, visando a uma política de educação que valorize os saberes e fazeres do campo, em que professores e alunos possam discuti-los na escola e praticá-los na comunidade.

Durante as sessões reflexivas formativas, os colaboradores deste estudo, fizeram comentários, não somente sobre a formação do Programa para os professores que atuam nas escolas do campo, como também sobre as dificuldades para trabalharem na perspectiva da educação do campo. As falas abaixo descrevem essas dificuldades:

[...] as formações do Programa não trataram da educação do campo; algumas discussões pontuais durante os encontros de formação, mas não recebemos e não estudamos os cadernos de formação que tratam da educação do campo. (Professor Trancolino).

[...] não é fácil trabalhar com a educação do campo sem infraestrutura das escolas, sem proposta pedagógica diferenciada e sem ouvir as pessoas do campo sobre o que seria mais importante estudar na escola (Professora Júlia).

A partir desses depoimentos, interpretamos que os encontros formativos do PNAIC deixaram lacunas no que diz respeito à reflexão crítica sobre as questões inerentes ao contexto de atuação dos professores, à construção de um olhar crítico-reflexivo a respeito da realidade

³⁵ Em 2019, conforme os dados da Secretaria Municipal de Educação, há 59 escolas no município que tem turmas dos anos iniciais. Dessas, 53 estão situadas na zona rural.

que circunda o cotidiano do professor e da escola. As falas nos levam a refletir sobre a necessidade de a escola do campo defender os interesses, a cultura, e o modo de vida da comunidade onde está localizada; de construir conhecimentos em direção ao desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico; de a proposta pedagógica ser pensada, discutida e desenvolvida em conjunto com os povos do campo. Em função disso, acreditamos ser necessário repensar os programas educacionais, o currículo, as propostas de formação continuada, os projetos pedagógicos e a educação no contexto do campo.

Ao informar: “não recebemos e não estudamos os cadernos de formação que tratam da educação do campo”, o professor Trancolino nos leva a interpretar que a formação do PNAIC, em âmbito municipal, colocou em segundo plano, os estudos e reflexões a respeito da ação docente nas escolas do campo. Os desafios vivenciados na ação diária dos professores da escola do campo não podem ser ignorados nos processos formativos. Há muito que se refletir sobre a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam em escolas do campo e sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de aproximar as práticas alfabetizadoras dos letramentos que tomam como ponto de partida as práticas socioculturais situadas e transformadas de uso da leitura e da escrita.

As especificidades da educação do campo estão incluídas tanto no debate geral sobre educação, como também no âmbito da legislação e das políticas educacionais. Sob a égide da lei 9394/96, os sistemas de ensino poderão realizar as devidas adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região em relação às metodologias, conteúdos e organização escolar em geral. É importante que esses ajustes busquem (re)criar as práticas alfabetizadoras no interior de cada escola com o propósito de oferecer aos povos do campo um ensino que valorize a luta pela ampliação de direitos sociais e fortaleça o engajamento sociopolítico em prol de uma educação que se situe no campo e que seja do campo.

Conforme Hage (2014, p. 1177), é necessário que “o redimensionamento das práticas e a formulação das proposições ocorram de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, a partir do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global”. O autor defende que professores, pais, alunos, gestores e organizações sociais participem e contribuam para a elaboração das propostas educacionais para as escolas do campo; do contrário, apesar de se situarem no campo, irão funcionar nos moldes de uma escola urbana. Para isso, é necessário constituir redes de diálogo e reflexão com toda a comunidade escolar e local, a fim de construir ações interventivas que atendam às especificidades das escolas do campo. Para os professores, a formação do Programa não adentrou na discussão sobre a educação/alfabetização do campo.

Eu sempre trabalhei em escola da zona rural, mas eu não recebi os materiais da formação do professor da escola... da escola do campo. A formação do PNAIC não tratou da alfabetização nas escolas do campo... pecou nisso aí. (Professora Valentina).

É como eu já tenho dito, é assim... é complicado trabalhar com a educação do campo... assim, gente, não tem espaço adequado na escola e também a proposta de educação do município não é voltada para o campo. A escola sozinha fica difícil de fazer essa educação do campo... (Professora Júlia).

[...] as formações do PNAIC foram de forma geral, não tratando das especificidades do campo, até porque o sistema de ensino municipal não tem diferenciado a educação desenvolvida na cidade da educação das escolas do campo (Professor Trancolino).

A partir do que foi dito pelos colaboradores, inferimos que as formações do PNAIC deixaram lacunas no que concerne à formação crítico-reflexiva sobre o contexto de trabalho dos professores; e que a educação no município é nivelada sob a perspectiva da educação urbana, isto é, o sistema de ensino municipal desconsidera que a realidade do campo exige um trabalho diferenciado, com vistas a trazer a cultura, a vida dos povos do campo para o interior da escola. Os excertos discursivos apresentados levam-nos a refletir sobre a necessidade de o município promover debates sobre a educação contextualizada (educação no e do campo), com vistas a elaborar uma proposta de alfabetização em âmbito municipal que esteja em consonância com a realidade das comunidades, das escolas.

Os discursos dos professores nos levam a interpretar que mudanças são necessárias em relação à forma de conceber as políticas de formação continuada do professor, especificamente aquele que atua na escola do campo. É preciso elaborar propostas pedagógicas adequadas; melhorar a infraestrutura das escolas; criar espaço para reflexão colaborativa da prática no cotidiano escolar, com a finalidade de colocar em prática a educação do campo – que rompe com os muros que separam a escola da vida da comunidade. Isso exige a construção de um processo educacional vinculado a um projeto de desenvolvimento humano, que considere os alunos do campo como construtores de história, de cultura e de vida.

Para que a escola considerar o contexto de vida dos alunos, é necessário que a prática alfabetizadora seja permeada pela ação dialógica, pois “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2013, p. 116). É nesse movimento dialógico que professor e alunos discutem a realidade e podem desvelar os caminhos para os problemas sociais vivenciados na comunidade. Trata-se de um processo que exige que a escola conceba o aluno como sujeito social, capaz de interagir, analisar, produzir e interpretar criticamente a realidade de seu entorno social.

Para desenvolver uma educação dialógica, o ensino precisa ir ao encontro da realidade social vivenciada pelos alunos; a cultura, a história e os saberes não devem ser ignorados. O diálogo torna-se o ponto fundante para que professor e alunos problematizem o mundo e a realidade que os cerca. Assim, “a educação problematizadora, *permeada pela ação dialógica*, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2013, p. 97, grifos nossos). Em função disso, respeitar os saberes que os alunos possuem é condição primordial para a aprendizagem. De acordo com Freire (2015, p. 31), cabe ao professor e a escola,

[...] não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Sendo assim, a verdadeira aprendizagem é aquela em que os saberes ensinados são reconstruídos pelos alunos, transformando-os em cidadãos emancipados, já que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2015, p. 28). Pensando dessa forma, podemos dizer que o processo de ensino e aprendizagem no ciclo da alfabetização vai além das práticas do ensino da leitura e da escrita; exige que o professor considere e potencialize o diálogo multicultural em seu fazer pedagógico, com a intenção de articular a cultura valorizada pela escola com os letramentos situados – inerentes à cultura dos alunos. Assim sendo, é relevante que a prática alfabetizadora seja desenvolvida a partir de situações reais de uso da leitura e da escrita, mesmo que a finalidade da ação docente seja a aquisição dos direitos de aprendizagem.

O conjunto dos sessenta e oito direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012b), relativos à Língua Portuguesa, organizados em quatro eixos estruturantes – oralidade; leitura; produção de textos escritos; e análise linguística –, subdivididos em discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, exigem constantes reflexões sobre a prática. Esses direitos estabelecem o que os alunos precisam desenvolver em cada ano do ciclo de alfabetização; surgem como norte para o trabalho do professor alfabetizador, já que orientam o que ensinar. Entretanto, as reflexões acerca do letramento como prática social levam-nos a interpretar que os direitos de aprendizagem estão vinculados às capacidades cognitivas dos alunos e às habilidades de lidar com os textos escritos; perspectiva que tende a ignorar os aspectos culturais, sociais, históricos que constituem a vida dos alunos.

Os direitos de aprendizagem surgem como uma nova perspectiva na forma de conceber e desenvolver a prática alfabetizadora, no ciclo da alfabetização, para o ensino da leitura e da escrita; marca o direito que todas as crianças têm de ser alfabetizadas, de forma que a leve à integração e participação por meio de textos orais e escritos na sociedade em que estão inseridas.

A sistematização do que precisa ensinar/aprender em cada ano de escolarização vem ganhando espaço nas discussões educacionais no país; pois, se por um lado é fundamental saber as habilidades a desenvolver em cada ano e ou ciclo de ensino, por outro, é imprescindível desenvolver o ensino a partir das situações cotidianas da vida dos alunos do campo.

Para Arroyo (2007), o sistema escolar é pensado a partir do paradigma urbano. Para ele, a formulação de políticas educativas pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipos de sujeito de direito. Sob essa perspectiva, a cidade é vista com espaço civilizatório e “o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade” (ARROYO, 2007, p. 159). Assim, é necessário (re)pensar em uma formação continuada de professores do campo que supere essa perspectiva generalista de educação e de formação dos alunos (e povos) do campo, com vistas a valorizar e fortalecer a cultura, a identidade e os valores do campo.

O desafio do professor alfabetizador da escola do campo é desenvolver uma prática que contemple os direitos de aprendizagem, a partir de situações didáticas que valorizem os saberes socialmente produzidos no campo. Em relação aos direitos de aprendizagem, em uma das sessões reflexivas formativas, uma colocação feita pela professora Valentina nos chamou atenção: “a gente precisa se esforçar para que os alunos adquiram os direitos de aprendizagem de cada ano... assim, na prática a gente coloca esses direitos como objetivos e vai trabalhando; mas com cuidado para não perder de vista o contexto de vida dos alunos”. Sem dúvidas, a aquisição dos direitos de aprendizagem ou o desenvolvimento de competências específicas (BRASIL, 2017b) é relevante no ciclo da alfabetização. Ademais, as leituras teóricas e a realidade do campo nos revelam que alfabetizar-letrando exige práticas de multiletramentos, ações pedagógicas que considerem a multiplicidade e a variedade das práticas letradas (valorizadas ou não pela escola) da sociedade atual.

Ao afirmar que na prática alfabetizadora é importante que haja “cuidado para não perder de vista o contexto de vida dos alunos”, interpretamos que a professora Valentina, considera importante as experiências socioculturais dos alunos para tornar real o processo de alfabetizar-letrando. Diante disso, faz-se necessário valorizar as práticas orais e articulá-las às atividades de escrita na escola; pois, se a oralidade é importante para a comunicação entre as pessoas, à prática alfabetizadora poderá explorar a oralidade e a interação social dos alunos.

Assim, defendemos que o professor, no intuito de garantir os direitos de aprendizagem, valorize a linguagem oral e a incorpore como essencial para alfabetizar-letRANDo. Isso exige uma formação que auxilie o professor a conceber letramentos no plural, como apropriação da leitura e escrita em contextos sociais diversos, lançando mão, para a construção de sentidos, de variados recursos, impressos, digitais, imagéticos, gestuais ou espaciais (SOARES, 2002).

Com o propósito de alinhar as discussões teóricas deste estudo com as concepções do campo empírico, questionamos, em uma sessão reflexiva formativa, sobre os multiletramentos e se as formações do PNAIC teriam tratado dessa temática. Os professores relataram que não houve discussões sobre multiletramentos nas formações do Programa:

[...] multiletramento é algo novo, que eu sei pouco... então, acho que está ligado às formas de ler, de entender as informações que circulam em imagem, som... sim, o PNAIC não entrou nessa discussão não. (Professora Valentina).

Eu acho que é algo que está além do letramento, que está relacionado ao uso das tecnologias. Como disse a companheira ----, as formações do PNAIC não chegou a discutir esse conceito não (Professora Júlia).

Não lembro de discussões no PNAIC sobre esse conceito e... eu acredito que se refere ao conhecimento do contexto da vida dos alunos. (Professor Trancolino).

A partir desses depoimentos, entendemos que as formações do PNAIC deixaram lacunas no que diz respeito aos estudos sobre os multiletramentos. Quando a professora Júlia conceitua-multiletramento como “algo que está além do letramento, que está relacionado ao uso das tecnologias”, leva-nos a refletir sobre a importância de ações formativas que articulem alfabetização, letramentos e multiletramentos; de formação continuada que discuta com os professores, os quatro momentos essenciais do fazer pedagógico como propõe a pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada (ROJO, 2012) já discutidos anteriormente.

As leituras teóricas, somadas aos acontecimentos do campo empírico, nos autorizam afirmar que a formação continuada do PNAIC trouxe contribuições para a prática alfabetizadora dos professores-cursistas. Entretanto, falta aos professores espaço para uma prática reflexiva colaborativa sobre seu fazer pedagógico, que poderá se tornar mais eficaz se realizada no cotidiano escolar; ou seja, uma formação continuada permeada pelo diálogo, pela troca de experiências entre os partícipes; uma formação que conceba os professores como autores do processo formativo. O professor da escola do campo (que nos interessa neste estudo) necessita de uma formação continuada cuja prática reflexiva favoreça a construção de novas

aprendizagens que contribuam para a atuação profissional em que o alfabetizar-letrando seja o cerne da prática alfabetizadora.

O entrelaçar das narrativas com as sessões reflexivas formativas nos possibilitou um olhar comparativo no movimento de interpretação dos dados, sendo necessário, “conjeturar para compreender” (RICOEUR, 1976, p. 88). Neste movimento, fomos desvelando as peças do mosaico, necessárias ao alcance do terceiro objetivo da pesquisa: identificar os principais desafios que a alfabetização da escola do campo enfrenta e que repercussões trazem à prática do professor, aspectos que trataremos a seguir.

4.3 Desafios locais para alfabetizar-letrando: que repercussões trazem à prática?

Ao falarmos em alfabetização no Brasil, podemos nos referir a diversas práticas de ensino da leitura e da escrita, desde aquelas relacionadas ao ensino de letras, sílabas e palavras a partir dos métodos sintéticos ou analíticos, até as práticas que visam inserir os alunos em práticas sociais de uso da leitura e da escrita. As práticas de alfabetização a partir de métodos sintéticos ou analíticos, passaram a receber críticas de teóricos construtivistas e interacionistas por volta de 1980. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita influenciam no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Para essas autoras, a escrita alfabética não é um código – que se aprende por meio de atividades de repetição e memorização –, mas um sistema notacional (alfabético) que os alunos precisam se apropriar e entender como esse sistema funciona.

É importante refletir sobre o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita: língua escrita, criada para representar e comunicar significados surge na escola de forma fragmentada, desassociada dos contextos reais de uso. Enquanto fora da escola a leitura silenciosa é algo comum, na escola, predomina a leitura em voz alta; fora da escola os alunos escrevem para atender a situações reais, na escola, espera-se que os alunos produzam textos a partir de situações hipotéticas. Essa prática escolar leva-nos a compreender a escola como um local onde se lê e escreve “apenas” para aprender a ler e a escrever, não para ensinar/aprender como os alunos vivenciam a língua escrita fora da escola.

Durante os diálogos e reflexões produzidas nas sessões reflexivas formativas, o professor Trancolino argumentou: “na alfabetização, os alunos precisam entrar em contato e escrever os textos que circulam na comunidade para aprender as características e as finalidades de cada texto que a gente usa no dia a dia”. A partir desse relato, podemos inferir que a aquisição da leitura e da escrita, por ser um aspecto peculiar ao ciclo da alfabetização, leva o professor a

tencionar a discussão para a ação pedagógica que acredita ser mais adequada ao processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos a importância da leitura e produção de textos que circulam na comunidade dos alunos, mas observamos que a prática alfabetizadora com textos que circulam socialmente (incluindo os textos nas esferas digitais) poderá trazer maiores contribuições se for marcada pela reflexão crítica sobre as características de nosso sistema de escrita, com a intenção de os alunos aprenderem a fazer o uso da leitura e da escrita com autonomia. Trata-se, de considerar os alunos como sujeitos socioculturais e pensar a educação com prática da liberdade, a alfabetização na perspectiva da emancipação do sujeito, a ação pedagógica como ação cultural e a apropriação da linguagem escrita como possibilidade de o sujeito reler o mundo (FREIRE, 1967; 2011; 2013).

Pensar em uma alfabetização do campo que propicie os alunos a reler o mundo, exige refletir sobre a concepção educacional desenvolvida na rede municipal, bem como sobre os desafios vivenciados no chão da escola. O diálogo com os interlocutores deste estudo eles nos revelaram que um dos desafios que o professor enfrenta para alfabetizar-letando é a classe multisseriada, conhecida como forma de organização de ensino, na qual um professor trabalha na mesma sala de aula, com mais de uma série, tendo que atender a alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento, tem aumentado as adversidades para alfabetizar-letando no *locus* da pesquisa. Apesar de o multisseriado ser discutido como uma possibilidade de se trabalhar com diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, (BRASIL, 2012f), o trabalho pedagógico a partir dessa realidade provoca desafios, como nos mostra o recorte discursivo da professora Valentina, produzido nas sessões reflexivas formativas:

O multisseriado complica ainda mais o ensino-aprendizagem, pois você tem duas escolhas a fazer: ou você vai dar atenção aos alunos que estão com conhecimento mais avançado, negligenciando o ensino àqueles que apresentam ainda dificuldades, ou dará atenção aos que têm maiores dificuldades, podendo causar regressão dos alunos que estão com nível mais elevado [...] Se em turmas seriadas já tem diferentes níveis de aprendizagem, imagina nas turmas multisseriadas. Tem os diferentes níveis de conhecimento, tem a questão da diferença de idade dos alunos e tem os diferentes desejos e as percepções do mundo. Aí, temos que entender essas diferenças e procurar trabalhar de modo criativo para fazer a sala de aula um espaço de aprendizagem para todos.

A concepção da professora referente ao multisseriado vai ao encontro do pensamento dos outros interlocutores da pesquisa. É consenso de todos que a prática alfabetizadora em turmas multisseriadas exige criatividade e flexibilidade do professor para trabalhar com diversas estratégias metodológicas, evitando que o direito de aprender seja negligenciado aos

alunos. A partir do ponto de vista da professora, podemos inferir que a formação de turmas multisseriadas em pequenas comunidades do campo, apenas reforça a concepção de educação implícita nas políticas governamentais; entre planejamentos, séries diferentes e alunos de diversas idades, o professor se perde, sem apoio pedagógico, moral e ético para desenvolver uma prática alfabetizadora emancipatória.

No discurso da professora Valentina, é possível perceber que há inquietação em relação às diferentes idades e níveis de conhecimento, bem como em transformar a sala de aula em um espaço de construção do conhecimento para todos. Ao reconhecer que “em turmas seriadas já tem diferentes níveis de aprendizagem”, Valentina nos leva a pensar acerca da concepção de educação adotada no campo empírico (uma educação transplantada da cidade), desvinculada da realidade dos alunos; mas, principalmente, sobre a ausência de debates a respeito da multisseriação na rede municipal e nos cursos de formação de professores.

A ausência de estudos sobre a organização de escolas ou turmas multisseriadas, somadas ao desinteresse das instituições educacionais que ignoram os direitos básicos dos alunos do campo, imputam às unidades escolares uma trabalho complexo: a formação cidadã dos povos do campo. A ausência de discussões sobre metodologias que possam melhorar a prática alfabetizadora em turmas multisseriadas tem provocado dúvidas, inquietações e angústias aos professores.

Sobre o trabalho em turmas multisseriadas, no decurso da narrativa sobre o percurso vida-formativo, a professora Júlia relatou: “[...] vejo o multisseriado como um problema para alfabetizar os alunos, para que eles desenvolvam as competências em cada ano do ciclo, porque eu não estou conseguindo trabalhar com atividades diferenciadas todos os dias... e não dá para auxiliar todos alunos como é preciso”. Observamos, nessa fala, a necessidade de se compreender que as turmas multisseriadas necessitam de maiores estudos e reflexões, com a finalidade de estabelecer propostas pedagógicas que potencializem as diversidades linguística, cultural e de saberes existentes nas turmas multisséries; de apoiar a organização de atendimento diferenciado aos alunos que apresentem dificuldades no processo de alfabetização, com recursos humanos e pedagógicos com foco na melhoria de aprendizagem.

Compreendemos a dificuldade de se trabalhar em turmas multisseriadas e, por isso, defendemos a necessidade de maiores reflexões e estudos acerca desta realidade, ainda mais em um período em que as turmas multisseriadas vem aumentando no município. Se esta está se tornando uma realidade das escolas do campo, é importante começar a compreender heterogeneidade como um elemento que potencializa e enriquece a aprendizagem, podendo ser mais bem aproveitada no trabalho educativo que se efetiva nas escolas do campo. Ao admitir

que o multisseriado é o grande vilão da alfabetização no campo, subliminarmente estaremos defendendo a seriação através da nucleação e/ou a extinção de escolas em pequenas comunidades rurais, onde o multisseriado se constitui como a única alternativa para alunos terem acesso à educação em sua própria comunidade.

É importante que se realizem projetos de pesquisa e de formação continuada nas escolas do campo, multisseriadas, que tenham como foco construir ações didático-pedagógicas adequadas a esta forma de organização de ensino. As turmas multisseriadas nos desafiam a repensar a prática alfabetizadora, a escola, os conteúdos, as disciplinas e a avaliação; desafiamos a refletir com toda comunidade escolar em uma proposta que dê conta dessa organização educacional, pois “essa proposição não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo, ou mesmo por decisão dos pesquisadores, educadores ou de algum outro segmento escolar isoladamente” (HAGE, 2014, p. 1176).

As escolas do campo, que se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferentes idades, interesses, conhecimentos, e níveis de aprendizagem. A escola do campo que promove a alfabetização – que trabalha ou não com o multisseriado –, pela relação de proximidade com a comunidade, contribui para os processos educativos que fortalecem as identidades sociais e o sentimento de pertencimento dos alunos. A organização de turmas multisseriadas, “[...] agrupamento dos estudantes em que são encontrados alunos com diferentes idades, diferentes níveis de conhecimento, diferentes etapas de escolaridade em uma mesma turma” (BRASIL, 2012j, p. 22), é uma forma de valorizar e fortalecer os vínculos identitários dos alunos e a cultura da comunidade.

O que nos parece fundamental entender para não nos desviarmos do cerne do debate é que, tanto nas turmas multisseriadas, quanto nas seriadas, o objetivo central é proporcionar aprendizagem relevante, pertinente e equitativa (BRASIL, 2013a). No entanto, as turmas multisseriadas – realidade marcante nas escolas do campo –, possui facetas especiais; pois, o professor encontra dificuldades para trabalhar com séries distintas em um único espaço, bem como para adaptar os conteúdos programáticos à realidade de vida dos alunos. À vista disso, garantir que a escola abra as portas para os letramentos situados, reconhecendo a diversidade sociocultural dos alunos, poderá atenuar as dificuldades do trabalho pedagógico.

O diálogo sobre a prática alfabetizadora em turmas multisseriadas conduziu-nos – pesquisador e interlocutores da pesquisa – à discussão sobre possibilidades de desvelar estratégias para solucionar as dificuldades do trabalho pedagógico a partir dessa realidade. Para

os interlocutores, o multisseriado serve para manter as escolas pequenas em funcionamento, mas dificulta o ensino e a aprendizagem.

Sei que o multisseriado é uma estratégia para o município manter as escolas nas comunidades pequenas. Mas eu acho que prejudica o ensino e também a aprendizagem. Seria bom se nessas turmas tivesse mais de um professor... sei lá, nem que seja estagiário para poder ajudar os alunos, porque colocar um professor em turma multisseriada com mais de vinte alunos e cobrar resultados não dá (Professora Valentina).

A partir deste excerto discursivo, interpretamos que a forma de organizar turmas multisséries em escolas do campo precisa ser repensada. Se o principal objetivo da escola é a construção do conhecimento, é urgente discutir outras formas de organização educacional em comunidades rurais, a fim de solucionar os desafios vivenciados pelos professores, com a finalidade de desenvolver uma prática alfabetizadora que oportunize a aprendizagem compartilhada entre os alunos de diferentes séries, idades e conhecimento, pois, como argumenta o professor Trancolino, turma multissérie “[...] atrapalha o ensino e a aprendizagem porque já é difícil trabalhar com uma série na mesma sala, imagina com duas, três... então, eu acho que um caminho é diminuir a quantidade de alunos por turma nas escolas que tem multisseriado”, organizando, assim, as turmas por série/ano.

Em turmas muito heterogêneas, o professor auxiliar poderá ser uma alternativa para garantir que o alfabetizar-letrando contemple a diversidade presente na sala de aula; mas, acreditamos que diminuir a quantidade de alunos por turma, como argumenta o professor Trancolino, poderá solucionar essa problemática (multisseriado) nas escolas situadas em pequenas comunidades. Soma-se a essa estratégia, a formação de professores para atuar de forma competente na multissérie, criação de metodologias próprias e material pedagógico para aperfeiçoar o ensino nessas escolas (HAGE, 2008), com vistas a oportunizar a população do campo acesso à escola em sua própria comunidade, contribuindo para a permanência dos povos no campo e para valorização suas identidades culturais.

Cabe destacar que os sujeitos deste estudo, no âmbito da formação continuada do PNAIC, não tiveram a oportunidade discutir sobre a educação do campo, tampouco para o trabalho em turmas multisseriadas, como nos mostra o recorte discursivo da professora Valentina, produzido nos diálogos, propiciados pelas sessões reflexivas formativas: “a formação foi geral. Não deu atenção às especificidades de turmas multisseriadas e nem às características das escolas do campo, até porque o município não trabalha com uma política de alfabetização diferenciada para as escolas do campo”. Este recorte discursivo nos leva a entender que há uma contradição na condução da formação continuada do Programa no

município: apesar de o PNAIC dispor de um conjunto de oito cadernos de formação que tratam da educação do campo e os professores atuarem em escolas do campo, adotou-se uma perspectiva única de formação, contrária ao contexto de trabalho dos interlocutores deste estudo.

Apesar dessa realidade, o diálogo com os sujeitos desta pesquisa nos revela que o professor alfabetizador do campo deseja, partindo de práticas já existentes, projetar novas ações educativas que contribuam para a formação dos sujeitos no campo, de modo que possam assumir sua posição de trabalhadores da formação humana dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.

Como argumentam os professores, o maior desafio para alfabetizar-letRANDO no *locus* da pesquisa se refere ao multisseriado. Diferentes idades e níveis de conhecimento requerem adoção de diferentes metodologias e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, é importante “[...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade” (CALDART, 2011, p. 157).

Portanto, o exercício da docência em escolas do campo, em turmas multisseriadas, impõe ao professor o comprometimento com a aprendizagem dos alunos e com a própria formação; compreender que aprendemos ao longo da vida, que somos inacabados pensar no que nos diz Freire (2015, p. 90-94): “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor [...] daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” Há, portanto, uma complexidade de fatores que envolvem a formação do professor para provocar mudanças nas práticas do alfabetizar-letRANDO dos alunos do campo.

Outro aspecto peculiar à realidade do *locus* da pesquisa diz respeito à garantia dos direitos de aprendizagem. Durante os diálogos e reflexões realizadas nas sessões reflexivas formativas, os interlocutores da pesquisa relatam que a garantia desses direitos é um desafio a superar, pois,

[...] estamos com dificuldades de desenvolver em nossos alunos às habilidades que são exigidas em cada ano do ciclo da alfabetização. [...] os direitos de aprendizagem precisam ser mais estudados no município para ver como vamos resolver as dificuldades que enfrentamos, porque, escrever o próprio nome, muitos alunos não aprendem nem ao final do segundo ano, imagina outras coisas mais difíceis (Professor Trancolino).

Uma dificuldade que a gente tem é que a gente não consegue fazer com que os alunos desenvolvam as habilidades de cada ano da alfabetização. Tipo assim... a maioria dos alunos do terceiro ano ainda não aprenderam o que

deveria ter aprendido no segundo ano; os que estão no segundo ano, ainda não aprenderam o que deveria aprender no segundo (Professora Valentina).

Se a gente conseguisse garantir todos os direitos de aprendizagem aos alunos no ciclo de alfabetização, eu acho que a gente dava um salto grande na aprendizagem dos alunos, porque esses direitos é o que uma criança precisa para estar alfabetizada e letrada no final do terceiro ano (Professora Júlia).

Os professores reconhecem que assegurar os direitos de aprendizagem em cada ano do ciclo da alfabetização é um obstáculo a ser superado. Os relatos dos professores Trancolino e Valentina reforçam o que presenciamos no período de observação colaborativa: alunos do segundo ano que ainda não sabem escrever o próprio nome; e muitos alunos no terceiro ano sem as habilidades básicas previstas, ler e realizar inferências em textos de diferentes gêneros; levando-nos a interpretar que a progressão continuada nos três primeiros anos, está sendo confundida com “passagem” para o ano subsequente, contradizendo a proposta do Programa (BRASIL, 2012j). Se é necessário que os alunos, ao concluir o ciclo de alfabetização, saibam usar o Sistema de Escrita para ler e escrever com autonomia, é importante que a escola, mediada pelo professor, garanta que os alunos aprendam as habilidades propostas para cada ano do ciclo, para continuar avançando.

De acordo com a professora Júlia, alcançar os direitos de aprendizagem pode ser a chave para a “grande guinada” que a alfabetização local precisa, mas ao focar nas exigências governamentais, desconsiderando as especificidades da ação pedagógica da escola do campo, poderá trazer aos professores a sensação de culpa. Alcançar os direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização é uma tarefa da escola, que pressupõe investimento nas singularidades e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Por conseguinte, requer um currículo que legitime as práticas sociais situadas, que respeite a diversidade e a pluralidade cultural, devendo ser elaborado coletivamente, com familiares, alunos, professores e gestores para que todos se sintam corresponsáveis pelos objetivos e pela aprendizagem.

A efetivação de uma prática alfabetizadora cujas estratégias metodológicas permitam que os direitos de aprendizagem sejam desenvolvidos em contextos reais de uso da leitura e da escrita (de modo dialógico e colaborativo entre os sujeitos envolvidos) é uma exigência da escola nos dias atuais. Por este motivo, é relevante formar professores capazes de refletir sobre a própria prática; que se interogue, dialogue e compartilhe as experiências com os outros profissionais da escola. Trata-se de um constante devir que provoca reflexões no cotidiano escolar, a fim de construir novas trilhas para o processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos que, no primeiro ciclo da alfabetização, “[...] a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das

práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2017b, p. 57). A questão é que no ciclo da alfabetização, determinados conhecimentos são introduzidos no primeiro ano, aprofundados no segundo e consolidados no terceiro; outros direitos são introduzidos, aprofundados e consolidados em um mesmo ano.

A prática alfabetizadora nos três anos ciclo da alfabetização objetiva garantir a imersão da criança na cultura escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita para atender as diversas situações vivenciadas no dia a dia. De acordo com livreto intitulado de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece,

Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita [...] (BRASIL, 2012, p. 17).

Ao considerar que a linguagem oral e escrita constitui o sujeito na interação social, à prática docente no ciclo da alfabetização objetiva garantir o direito à alfabetização dos alunos até os anos de idade. Para tanto, é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de leitura, escrita e oralidade que envolva o mundo social e cultural, a partir das quais possam compreender e produzir diferentes gêneros textuais (orais e escritos) com diversas finalidades, com vistas à participação crítica e criativa em múltiplas esferas de interação social.

Pelo que foi discutido nas sessões reflexivas formativas e vivenciado durante a observação colaborativa, é possível interpretar que o trabalho em turmas multisseriadas e a aprovação de alunos sem adquirir as habilidades exigidas em cada ano do ciclo, têm interferido no alcance dos direitos gerais de aprendizagem de Língua Portuguesa, ao final do 3º terceiro ano, definidos no caderno, Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo.

No contexto da alfabetização, é importante que o professor esteja atento às experiências e conhecimentos prévios de seus alunos, para que a prática possibilite o alcance dos seguintes objetivos: compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, para atender a diferentes situações comunicativas; apreciar e compreender textos do universo literário; apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários; compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico; participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes; e produzir e compreender textos orais e escritos

com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais (BRASIL, 2012b).

Assegurar tais direitos de aprendizagem requer ações de valorização e ampliação das experiências socioculturais dos alunos e significa proporcionar-lhes condições de igualdade para exercerem sua cidadania e expressarem suas escolhas em quaisquer situações sociais, independentemente da condição social, econômica, religião ou origem cultural. É importante que esses direitos considerem que a tecnologia “[...] tem gerado impactos nos modos de ler e produzir textos” (ROJO, 2012, p.125), contribuindo para disseminação da leitura, produção e socialização de textos multimodais.

Somos testemunhas da importância do papel do professor alfabetizador no contexto atual – que se multiplica ao trabalhar em turmas multisseriadas. Essa realidade demanda engajamento e flexibilidade no momento de planejar e desenvolver a prática e exige que os tempos e espaços escolares sejam reinventados, de forma que a educação escolar aconteça para além das quatro paredes da sala de aula (ARROYO, 2011). Portanto, o que se deseja, não é particularizar ou fragmentar a educação no contexto do campo; pelo contrário, esse debate é para marcar que a realidade sociocultural dos povos do campo não tem sido referência para o planejamento da formação continuada dos professores e tampouco para o processo de ensino.

Apesar das dificuldades apontadas pelos interlocutores da pesquisa para o trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, observamos algumas possibilidades de aprendizagem nesse modelo de organização de ensino: colocar o mundo de vida dos alunos no centro da discussão em sala de aula, valorizando os conhecimentos prévios; propor trabalhos em grupos e fomentar a socialização em sala de aula; e convidar os alunos com nível de aprendizagem maior para atuarem como monitores daqueles que têm mais dificuldades. Essas alternativas potencializam o ensino-aprendizagem a partir de contextos permeados pelas diferenças de idades e conhecimentos – realidade acentuada em turmas multisseriadas.

No âmbito do PNAIC, a organização da prática alfabetizadora tem como base o trabalho com projetos ou sequência didática, que pode ser definida como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82), cujas ações perpassam por atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos. Para esses autores, no esquema³⁶ da sequência didática, observam-se as seguintes etapas: apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa a ser realizada pelos alunos, e estes, por meio de uma produção

³⁶ Apresentação da situação → produção inicial → módulo 1 → módulo 2 → módulo 3 ↔ produção final.

de texto oral ou escrito, fazem uma representação da situação de comunicação ou do gênero a ser trabalhado, que serve de diagnóstico para os alunos e para o professor; é a primeira produção. Esta etapa possibilita ao professor avaliar as habilidades dos alunos e adaptar as atividades propostas na sequência didática conforme as dificuldades observadas. Os módulos são as atividades a serem desenvolvidas de modo sistemático para superar os problemas diagnosticados na primeira produção. Na produção final, o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos com a mediação do professor durante o desenvolvimento da sequência didática.

As observações *in loco* e as sessões reflexivas formativas levaram-nos a perceber que os interlocutores da pesquisa desenvolvem a prática alfabetizadora a partir da rotina didática do PNAIC. Entendida como uma forma de planejamento diário para reflexão e sistematização de atividades pedagógicas, essa rotina didática compõe-se dos seguintes momentos: Tempo para gostar de ler (leitura deleite) – momento de contação e/ou leitura de histórias; roda de leitura e oralidade – tempo destinado à introdução do conteúdo da aula, com ênfase na leitura, escrita e oralidade; lendo e compreendendo – tempo para apropriação da leitura e compreensão textual; aquisição da escrita – tempo de se apropriar do sistema alfabético, através da análise estrutural e fonológica das palavras do texto estudado; e escrevendo de seu jeito – tempo dedicado à escrita espontânea dos alunos. Esses tempos são a base para o planejamento das sequências didáticas a serem trabalhadas em sala de aula.

Apesar de a prática alfabetizadora ser desenvolvida com base na rotina didática do Programa, os professores reconhecem a relevância da sequência didática para a ação docente, como mostra o recorte discursivo da narrativa da professora Valentina: “com a sequência didática, o professor pode dar sequência no que planeja para trabalhar na semana. Dá para organizar as atividades que ajudem os alunos a avançar de degrau em degrau, a partir das dificuldades dos alunos”. A professora reconhece a importância da ação pedagógica a partir da sequência didática e do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem. No caderno de apresentação do PNAIC, o planejamento é entendido como eixo central para organização do trabalho pedagógico em sala de aula. Portanto,

[...] é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012j, p. 12).

De fato, planejar consiste em decidir sobre o que pretendemos realizar, como e o que vamos fazer. Exige ação-reflexão-ação, de forma sistemática sobre o que será feito, por quais motivos e o que se almeja alcançar; partindo do que obteve ou não êxito, para que seja refeito de acordo com as especificidades dos alunos, da turma. Esses aspectos, se planejados na perspectiva da sequência didática, podem ser compreendidos como um processo de mais longevidade, que possibilita ajustes, continuidade e o avanço progressivo dos alunos, como nos mostra a professora Júlia: “com a sequência didática, a gente pode continuar o trabalho, sem interromper o que a gente planejou... tipo assim: o que não deu para trabalhar hoje, faz os ajustes e trabalha amanhã, faz no dia seguinte. Eu acho que assim ajuda os alunos avançar bem mais”. Nessa ótica, a sequência didática contribui não só para sistematizar e sequenciar o trabalho docente, como também para o avanço da aprendizagem gradual dos alunos.

Sendo assim, o planejamento (principalmente se for realizado de modo colaborativo com todo corpo docente) se torna um grande investimento para a produção de uma prática alfabetizadora que possibilite aos alunos a aquisição dos conhecimentos necessários para serem considerados alfabetizados e letrados; ou seja, saber ler e escrever para responder às situações de uso da leitura e da escrita na sociedade. O contexto atual exige que escola e professores (re)pensem sobre quais caminhos enveredar para garantir a aprendizagem da língua de modo plural, visando a alfabetizar-letrando; que conecte os letramentos situados (STREET, 2014) com o uso das tecnologias, com a finalidade de oferecer um ensino mais crítico frente à realidade social e informações veiculadas na escola e fora dela.

Alfabetizar-letrando extrapola a mera aquisição da leitura e da escrita; implica que essas práticas se desenvolvam em contextos políticos-ideológicos, propiciando aos alunos intervir criticamente nos espaços em que estão inseridos. Ao refletir sobre as formas de participação nas práticas sociais letradas atualmente, Kleiman (2007, p. 4) defende que

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Com base nesta concepção, defendemos que a prática alfabetizadora na escola do campo provoque nexos com a vivência dos alunos, a partir da criação de momentos de imersão em práticas sociais letradas, já que a escola deste século não pode estar alheia às demandas socioeducacionais da sociedade; daí a necessidade, cada vez mais, de práticas alfabetizadoras que contemplem o cotidiano multiletrado que os alunos vivenciam fora da escola.

É oportuno frisar que as reflexões sobre os multiletramentos com os sujeitos da pesquisa, precisam ser mais bem aprofundadas. Durante a discussão, os colaboradores direcionaram o debate para o uso das tecnologias digitais como alternativa pedagógica à prática na alfabetização, como nos mostra o excerto discursivo da professora Valentina: “seria interessante se a escola tivesse tabletes para os alunos, para a gente utilizar esses aparelhos em nossas aulas. Acho que ajudava muito na leitura e também na escrita, porque é algo atrativo para os alunos”. Ao refletirmos sobre o que diz a professora, percebemos que ela reconhece a importância das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem; ao relatar que ‘seria atrativo para os alunos’, interpretamos que o uso das tecnologias em sala de aula poderá provocar aos alunos, maior interesse e participação nas aulas, mas não poderá ser pensado apenas como recurso didático. Assim, é preciso pensar em práticas de uso das tecnologias digitais no contexto escolar que façam sentido na vida dos estudantes, a fim de que reconheçam a sala de aula como um espaço de construção do conhecimento.

Frente a uma realidade na qual as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, é crucial que a escola explore as potencialidades dos artefatos digitais, que emergem como alternativa para a prática alfabetizadora; mas, a inclusão desses artefatos no ambiente escolar não pode se reduzir a uma pretensa modernização das aulas e tampouco ao ensino da leitura e da escrita – mudando apenas de interfaces –, como é possível fazer nos livros didáticos. Ao refletir sobre a inserção das tecnologias digitais no processo de alfabetização, os interlocutores argumentaram:

Hoje na internet tem vários textos de conversas de redes sociais, que o professor pode está utilizando para ensinar as novas formas de conversas das pessoas... também para trabalhar produção de textos ou frases em grupos de WhatsApp, por exemplo, mas é se os alunos tiverem celular e acesso à internet. (Professor Trancolino).

A alfabetização é um momento de descoberta do mundo da escrita. Então, eu acho que os recursos digitais ajudam a fazer as aulas mais atrativas, porque coloca os alunos em contato com aquilo que já utilizam... eles já acessam as redes sociais, mandam mensagens e, e isso muda o jeito de ler e de escrever, né. É uma realidade diferente daquela de dez anos atrás... mas é um desafio para a gente. (Professora Valentina).

[...] acho que a gente precisa de uma estrutura melhor para a gente poder usar o celular e também o computador para fazer pesquisas e para fazer leituras e também para escrever textos. Em nosso caso aqui, a maioria dos alunos não tem acesso à internet em casa. Então, a escola é um lugar que eles têm como acessar a internet. [...] Então eu vejo que a gente pode trabalhar mais em grupos para pesquisar coisas da vida dos alunos, por exemplo: pesquisar como deve preparar a terra para plantar, como de secar e armazenar o feijão. (Professora Júlia).

Observamos, nas falas dos colaboradores, uma preocupação com o ensino da leitura e da escrita. É claro que ao ler e produzir textos, os alunos constroem conhecimentos importantes para a atuação cidadã, mas é importante que alfabetizar-letrando no contexto multimodal e de práticas multiletradas, não só considerar a linguagem escrita, como também a multiplicidade e variedade das práticas letradas (valorizadas ou não pela escola), da sociedade atual, que integra a diversidade de linguagens, modos, mídias e culturas (ROJO, 2012), pois essa evolução do mundo chega à escola através dos próprios alunos e não pode ser ignorada.

Para saírem do campo da superficialidade e aprofundar níveis de aprendizagem de seus alunos, gerando maior desenvolvimento de competências comunicativas, “Os professores de hoje têm que aprender a se comunicar na linguagem e estilo de seus estudantes” (PRESNKY, 2001, p. 4). Isso exige uma formação que auxilie o professor alfabetizador a conceber letramentos no plural, como apropriação da leitura e escrita em contextos sociais diversos, lançando mão, para a construção de sentidos, de variados recursos, sejam eles impressos, digitais, imagéticos, gestuais ou espaciais (SOARES, 2002).

A partir do depoimento da professora Valentina, interpretamos que ela considera que, por conta da frequente utilização por parte dos alunos, fora do contexto escolar, as tecnologias digitais poderão tornar as aulas em espaços de (re)criação do conhecimento; isto é, aulas que instigam os alunos a se tornarem analistas críticos e produtores de sentidos, a partir das leituras de suas próprias vivências. Ressaltamos, porém que isso depende da mediação do professor, pois as tecnologias, por si só, não resolvem os problemas pedagógicos. Ao dizer que a tecnologia digital “muda o jeito de ler, de escrever”, provocando outras formas de ver o mundo e (re)significá-lo, como as imagens estáticas (gráficos e fotografias) ou em movimento (vídeos) e sons (música e fala), exigindo do leitor novas competências para ler e produzir textos (ROJO, 2010), a professora nos levar a refletir sobre a importância de a prática alfabetizadora contemplar a diversidade de linguagens, culturas, modalidade e semioses; isto é, os multiletramentos, que requerem consideração ao contexto de produção.

Ao relatar que utilizar as tecnologias digitais no cotidiano escolar ainda é um desafio, a professora tenciona a discussão para os campos da formação e de infraestrutura da escola. De fato, é necessário que os professores se preparem para lidar com as tecnologias digitais, com vistas a transformar a escola em um local de partilha de informações e de construção do conhecimento (COSCARELLI, 2017). A infraestrutura da instituição escolar, seja por carência de dispositivos, seja por problemas com a internet, é um desafio (não impedimento) para que a escola utilize as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem aos alunos, que apesar

de viverem no contexto do campo, não estão isolados do acesso à internet ou das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais proporcionam novas formas de comunicação, como a criação e o uso de som, animação e imagens e a combinação dessas modalidades, se constituindo como um recurso a ser explorado no cotidiano escolar. Porém, como argumentou a professora Valentina em uma sessão reflexiva, inserir “as tecnologias digitais em sala de aula não é garantia de aprendizagem, porque se a gente não souber utilizar, não vai mudar a nossa prática”. As tecnologias digitais abrem espaço para novos desafios e possibilidades ao trabalho docente, como no caso do uso da internet, por exemplo, que possibilita romper com as fronteiras do tempo e do espaço, mas é importante que o professor saiba explorar e mediar o trabalho com as diversas potencialidades dos artefatos digitais.

Ao concebermos que as tecnologias digitais estão influenciando a forma como as pessoas interagem com o mundo que as cercam, sendo usadas habitualmente fora do contexto escolar para diversas finalidades, “os professores precisam encarar este desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-las em sala de aula” (COSCARRELLI, 2017, p. 31), a fim de integrar as tecnologias digitais ao fazer pedagógico.

Como argumentou a professora Júlia, mesmo que a maioria dos alunos não tenha acesso à internet, é possível trabalhar colaborativamente em equipes, para realização de pesquisas, estudos e produções de textos orais ou escritos necessários à vida escolar e social dos alunos. Ao considerar que a escola ainda é tida como principal agência de letramento da sociedade (KLEIMAN, 1995), devido aos recursos digitais estarem cada vez mais presentes na vida das pessoas, promover o uso das mídias digitais com ética, crítica e responsabilidade passa a ser uma tarefa da escola nos dias atuais.

De acordo com Rojo (2012), os textos atuais mesclam inúmeras linguagens, as quais expressam mais significados à narrativa. Para ela, ao defender que essa “multimodalidade dos textos contemporâneos exige multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 19), mostra a necessidade do desenvolvimento de competências de leitura que promovam a compreensão das linguagens constitutivas dos textos que circulam atualmente. Por isso, é necessário incluir, no trabalho com a leitura, elementos que forneçam aos alunos a capacidade de compreender porque a presença das cores, do som, da imagem e do movimento constroem determinados sentidos, a fim de desenvolver habilidades para ler além das letras e palavras e compreender diferentes objetos de leituras: imagens, tabelas, gráficos etc., pois, “Se os textos da contemporaneidade mudaram, as

competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8).

Acreditamos que a aprendizagem se dá por meio da interação com outros indivíduos e com o meio, cabendo ao professor à tarefa de criar situações problemas que permitam o conflito cognitivo que possibilite novas aprendizagens a partir do conhecimento que os alunos já têm. É preciso “[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar de informações prontas, nem de verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender” (COSCARELLI, 2017, p. 39). Para isso, é necessário que o professor conheça as potencialidades e as experiências anteriores de seus alunos e organize situações significativas de aprendizagem, que podem ou não envolver as tecnologias digitais nas práticas cotidianas da escola: seja produzindo registros verbais e imagéticos e/ou lendo, pesquisando e escrevendo nos mais variados suportes, do impresso ao digital.

Ler, escrever, interagir, (re)criar, comunicar e colaborar com os outros são ações que, na sociedade atual, poderá ser realizadas por meio das tecnologias digitais. Assim, é relevante que o uso das tecnologias em sala de aula seja planejado, com a finalidade de desenvolver situações de aprendizagem com base na prática transformada, uma das ações da pedagogia dos multiletramentos. Atualmente, como afirmou o professor Trancolino “os alunos nascem em contato com as tecnologias que dão acesso a informações por sons, palavras, imagens, vídeos... a escola precisa trabalhar com essa realidade”. De fato, a escola se constitui de alunos nascidos em uma sociedade que vive a era das tecnologias digitais; porém, ainda não conseguiu acompanhar esses avanços para provocar outras situações de ensinar e aprender, mediadas por essas tecnologias.

Portanto, um dos principais desafios que emergiu no campo empírico corresponde à necessidade de propor e desenvolver aulas multiletradas, cuja prática alfabetizadora articule os recursos virtuais e digitais com as práticas de alfabetização e letramento já exercidas pelos interlocutores da pesquisa, oportunizando a aprendizagem compartilhada entre os alunos de diferentes séries, idades e conhecimento na mesma turma. Os professores já reconhecem a importância de utilizar as tecnologias digitais e as diferentes linguagens na prática alfabetizadora, mas essas não podem ser entendidas como instrumentos ou ferramentas para o ensino e a aprendizagem, e sim como artefatos para democratização dos bens culturais digitais, a serviço da autonomia e da criticidade dos alunos que já estão imersos no mundo digital.

Reiteramos a importância de a formação continuada ser realizada colaborativamente no contexto de atuação dos professores, o que propicia análise e reflexões sobre as questões

situadas em cada escola; estudos e discussões sobre os meios e estratégias que possam melhorar a prática alfabetizadora em turmas multisseriadas; e produção de estudos que possam ir além da dimensão instrumental das tecnologias digitais, deslocando a atenção para as práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos. São desafios que a alfabetização da escola do campo enfrenta para desenvolver uma prática alfabetizadora que contemple a multiplicidade de linguagens dos textos (impressos, digitais e em mídias audiovisuais) que circulam na diversidade cultural.

As reflexões e discussões promovidas ao longo deste estudo levaram-nos a desvelar os principais desafios que a alfabetização da escola do campo (*locus* da pesquisa) enfrenta e que repercussões trazem à prática do professor, propiciando o alcance do quarto objetivo deste estudo: elaborar coletivamente, a partir das demandas dos sujeitos da pesquisa, um Plano de Ação que contextualize as ações formativas do PNAIC com o cotidiano escolar do campo, aspecto que trataremos a seguir.

4.4 A escola como espaço de formação colaborativa: desdobramentos futuros

A educação é um bem coletivo que se materializa nas relações sociais colaborativas e interativas entre os sujeitos em determinado contexto sociocultural. Assim, propomos um Plano de Ação Formativo-colaborativo³⁷ (PAF) que contextualiza as ações formativas do PNAIC com os letramentos situados, com vistas a contemplar as demandas da EMLC. Pensar nesse plano de ação cujo pano de fundo é a formação continuada de professores, de modo colaborativo, e no cotidiano escolar, significa considerar os saberes experienciais dos professores e valorizar os saberes existentes na comunidade em que os alunos (con)vivem, reconhecendo a escola como fecundo espaço de formação do professor.

Em razão das demandas do campo empírico, este plano de ação intitulado de *Escola: espaço de formação colaborativa*, com foco no alfabetizar-letrando, foi construído a partir de fundamentos teóricos e práticos, orientados por reflexões críticas sobre as ações formativas do PNAIC e da prática alfabetizadora. Compreendemos que o trabalho colaborativo no âmbito escolar permite a reflexão sobre a prática e sobre os obstáculos que permeiam o ambiente escolar, bem como a busca pela resolução a qual passará a ser temática de discussão por todo o corpo docente nos encontros formativos.

³⁷ Pretendemos desenvolver este Plano de Ação Formativo-colaborativo em 100 horas: 40h para estudo teórico e elaboração coletiva de sequências didáticas; 40h para execução das sequências didáticas; e 20h para elaboração coletiva de um artigo científico – relato de experiência.

Por que se justifica a realização deste plano de ação com os professores da EMLC? Essa pesquisa revelou que o PNAIC tem contribuído para o fazer pedagógico dos professores-cursistas do Programa, mas constatou o distanciamento entre as ações formativas e a realidade vivida pelos alfabetizadores do campo. Observa-se, então, que (re)contextualizar as ações formativas do Programa com o cotidiano escolar desses professores poderá resultar em uma prática docente mais articulada com a realidade e os interesses dos alunos do campo.

Do ponto de vista documental, podemos dizer que o PNAIC é um Programa bem elaborado; mas, por ser um Programa de formação continuada de âmbito nacional, é organizado verticalmente, não contemplando as características de cada contexto. Assim, faz-se necessário problematizar suas ações formativas e desenvolver uma formação colaborativa, a partir da realidade de trabalho e das demandas formativas dos professores alfabetizadores da escola do campo; uma formação que considere os professores como atores de suas práticas.

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam as fragilidades na formação do PNAIC para os professores que atuam na escola do campo; seja porque a formação foi geral – sem considerar a realidade de trabalho dos professores –, seja porque o município não desenvolve uma política de educação que valorize os saberes e fazeres do campo, tampouco tem uma política municipal de educação/alfabetização. Objetivando contribuir com a formação de professores alfabetizadores que atuam em escolas do campo, construímos o PAF, com o objetivo de promover encontros formativo-colaborativos para estudos teórico-práticos sobre alfabetizar-letRANDo na escola do campo.

A proposta metodológica deste plano de ação prevê a compilação de artigos para discussão de cada temática a ser estudada com os professores, inclusive acatando sugestões de artigos e/ou textos que eles desejem discutir. Com esse material será construído um encarte a ser entregue aos professores para estudo/discussão. O estudo dos artigos objetiva intercambiar o saber teórico com os saberes experienciais dos professores, a partir de leituras dirigidas e discussão coletiva sobre os aspectos teóricos, articulando-os com a prática alfabetizadora em turmas multisseriadas, com vistas a refletir e planejar situações didáticas que contemplem os multiletramentos, considerando o contexto das tecnologias digitais.

A execução deste PAF prevê estudo coletivo e atividades práticas, bem como um período para a elaboração do trabalho final. Inicialmente, realizar-se-ão encontros presenciais em ACs, num período de seis meses, para estudo colaborativo e elaboração da sequência didática *Alfabetizando no campo: a cultura local em foco*, a ser desenvolvida nas turmas de alfabetização pelos professores, em suas salas de aula, sob coordenação do pesquisador.

A etapa posterior consiste na escrita coletiva de um artigo (relato de experiência) pelos interlocutores da pesquisa, sob orientação do pesquisador, para sistematizar as reflexões e vivências ao longo do plano de ação. Trata-se de uma etapa que não encerra a pesquisa, mas que suscita novas discussões e propostas a serem institucionalizadas na escola/município, no âmbito da formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo.

Para melhor detalhar o plano de ação, organizamo-lo na tabela a seguir.

Tabela 07: Plano de Ação Formativo-colaborativo.

PLANO DE AÇÃO FORMATIVO-COLABORATIVO	
Justificativa	Este estudo nos ofereceu a compreensão de que a formação do PNAIC trouxe e traz contribuições à prática do professor alfabetizador; mas, acreditamos que a formação poderá ser ainda mais proveitosa se desenvolvida no cotidiano da escola e do modo colaborativo com os professores. Daí a importância da realização de um plano de ação para discussão dos problemas locais para formulação de estratégias metodológicas contextualizadas.
Ementa	Formação continuada de professores; organização da prática alfabetizadora na escola do campo; sequência didática no processo de alfabetização; prática alfabetizadora em turmas multisseriadas; direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização; alfabetização, letramentos e multiletramentos.
PÚBLICO ALVO	
Escola Municipal Lourival Custódio	Interlocutores da pesquisa e demais professores da escola e de escolas circunvizinhas que demonstrarem interesse em participar.
PERÍODO DE REALIZAÇÃO	
10 encontros (40 horas) Aprox. 06 meses	Encontros presenciais nos horários de Atividade Complementar para estudo colaborativo com os professores; Elaboração coletiva da sequência didática.
10 aulas (40 horas) Aprox. 02 meses	Execução coletiva da sequência didática; Avaliação coletiva da sequência didática.
20 horas Aprox. 02 meses	Escrita coletiva de um artigo científico apresentando as reflexões adquiridas ao longo do processo formativo; Apresentação do artigo à Secretaria Municipal de Educação.

OBJETIVOS	
Geral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover encontros formativo-colaborativos para estudos teórico-práticos sobre alfabetização e letramentos na escola do campo.
Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debater a organização da ação didática na escola do campo; ✓ Realizar discussões coletivas sobre os direitos de aprendizagem e a prática alfabetizadora em turmas multisseriadas na escola do campo; ✓ Discutir as contribuições dos multiletramentos ao processo de alfabetização; ✓ Elaborar coletivamente sequências didáticas articulando os letramentos provenientes do campo com os temas em ascensão na instituição escolar.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Projetos didáticos e sequências didáticas; ➤ Prática alfabetizadora em turmas multisseriadas; ➤ Direitos de aprendizagem e organização da ação didática na escola do campo; ➤ Alfabetização e letramentos; ➤ Multiletramentos no processo de alfabetização. 	
DINÂMICA DOS ENCONTROS	
<p>Os encontros formativo-colaborativos serão realizados quinzenalmente durante as reuniões de ACs, para estudo e discussão da bibliografia planejada, bem como para elaboração da sequência didática a ser desenvolvida nas turmas do ciclo da alfabetização. O trabalho com a sequência didática será realizado pelos professores em suas respectivas salas de aula, sob a coordenação do pesquisador. Já a escrita coletiva do artigo (relato de experiências), apresentando as reflexões adquiridas ao longo do processo formativo será elaborada pelos interlocutores da pesquisa, com orientação do pesquisador.</p>	
BIBLIOGRAFIA PLANEJADA	

MBERNÓN, Francisco. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 63-76.

RIBEIRO, Simone; ALBURQUEQUE, Andrea Serpa de. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 45-61. fev 2015.

MOTA, Charles Maycon de Almeida; SILVA, Fabrício Oliveira da. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente e ruralidades contemporâneas: identidade e diferença nas escolas rurais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.

DOLZ, Joaquim & SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta**: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. (2008). Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. A etapa do ensino fundamental. In: **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC/SEB. Brasília, DF, 2017. P. 55-133.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Em suma, este PAF concebe a escola como espaço formativo do professor e busca articular o conhecimento teórico com a prática docente. Ao final, os alfabetizadores com frequência mínima de 75% nos encontros formativo-colaborativos receberão certificado emitido pela escola, em parceria com a SME, com a anuência do Conselho Municipal de Educação (CME). Como contribuição desta pesquisa ao município, elaboramos um Protocolo Formativo – ver apêndice A –, como produto do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, contextualizando as proposições formativas do PNAIC com o contexto do campo, a ser entregue à Secretaria Municipal de Educação, como sugestão de proposta formativa a ser institucionalizada no Plano Municipal Educação (PME).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Chegamos ao momento de responder à indagação central que nos levou a realizar esta pesquisa, sem intenção de encerrar a discussão, mas provocar reflexões para continuação do estudo. Ao adentrar no campo empírico, percebemos que as incertezas eram maiores que as convicções, e que os entraves para a construção dos dados estavam posicionados no tempo dos professores e do pesquisador para atender aos prazos estabelecidos pela academia. Mas, os diálogos com os sujeitos da pesquisa foram desvelando as trilhas compatíveis ao alcance do objetivo central: analisar as implicações das ações formativas do PNAIC à prática alfabetizadora dos professores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da EMLC, situada na zona rural do município de Monte Santo-BA.

Reconhecemos que o itinerário da pesquisa educacional é composto por obstáculos, incertezas, surpresas e revelações. No desenvolvimento deste estudo, deparamo-nos com desafios, imprevistos e circunstâncias que nos levaram a redesenhar o caminho de pesquisa. Essas questões apenas reforçam que a pesquisa é um construto que exige do pesquisador, flexibilidade ao adentrar no campo e constante diálogo com os colaboradores. As interlocuções com o campo empírico levaram-nos a reorganizar as estratégias para responder a questão-problema deste estudo: como as ações formativas do PNAIC reconfiguram as práticas alfabetizadoras dos professores de escolas do campo?

Para responder à questão central, traçamos como primeiro objetivo: descrever as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores nas turmas de alfabetização dessa escola. A observação das aulas no campo empírico nos permitiu interpretar que o trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização exige do professor, atenção especial à promoção e valorização de experiências com a oralidade; ação-reflexão sobre o fazer docente; prática alfabetizadora cuja produção de textos seja realizada a partir de situações reais; e trabalho e produção de textos de diferentes gêneros, considerando o contexto e atendendo a diferentes finalidades. Em função disso, compreendemos a importância do trabalho conjunto no ciclo de alfabetização, articulando os três anos do ciclo. Para que haja sucesso no desenvolvimento do ciclo da alfabetização e os alunos avancem nos estudos por causa dos conhecimentos produzidos, não apenas pela progressão continuada, é relevante que o diálogo sobre os processos de avaliação e de alfabetização seja instituído entre os professores. O desafio que se coloca é superar a falta de tempo que permeia a vida dos professores e o individualismo recorrente no ambiente escolar ceder espaço para o planejamento e o trabalho colaborativo, favorecendo a troca de experiências e o trabalho em equipe entre os professores.

A partir das reflexões construídas com a descrição das práticas alfabetizadoras, buscamos alcançar o segundo objetivo específico: problematizar as ações do PNAIC voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola. As sessões reflexivas formativas e as entrevistas narrativas foram fundamentais para interpretarmos que o PNAIC é uma ação necessária no campo da formação continuada, mas não suficiente para atender às demandas educacionais das diferentes realidades socioculturais do país. Os professores alfabetizadores não participaram dos processos de elaboração e implementação do PNAIC; não foram considerados como participantes ativos no processo formativo, e sim, como sujeitos receptores de conhecimentos elaborados por outrem. Enquanto o discurso engendrado nos documentos norteadores e nos cadernos de formação do Programa aponta para a importância da formação continuada dos alfabetizadores para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a formação seu deu de modo vertical, cabendo aos professores receber as formações dos orientadores de estudo – o que exige maior engajamento de cada professor-cursista para ressignificar a formação, contextualizando-a em seu cotidiano de trabalho.

Diante disso, defendemos que mudanças são necessárias em relação à forma de se conceber as políticas de formação continuada do professor alfabetizador, especificamente aquele que atua na escola do campo; que precisa de uma formação continuada mais próxima da realidade de trabalho, e que a prática reflexiva favoreça a construção de novas aprendizagens, contribuindo para a atuação profissional em que alfabetizar-letRANDo seja o cerne da prática alfabetizadora.

Entendemos que o PNAIC é um Programa de formação continuada bem abrangente, já que incentiva e promove a formação continuada de professores, investe em materiais didáticos e estimula a mobilização social. Seu alicerce teórico é o construtivismo, que exige práticas alfabetizadoras diferenciadas e professores que acreditem no potencial de cada aluno e os auxilie a avançar nos níveis de conhecimento da língua escrita. Conforme a análise dos acontecimentos do campo empírico, percebemos que as formações oferecidas pelo Programa proporcionaram reflexões construtivas no que concerne à atualização dos saberes teóricos e pedagógicos dos professores alfabetizadores, mas a distância entre a formação e a realidade de trabalho ainda é uma dimensão a superar.

Após a problematização das ações formativas do Programa, buscamos identificar os principais desafios que a alfabetização da escola do campo enfrenta e que repercussões trazem à prática do professor. Ao realizarmos a incursão no campo empírico, percebemos que a formação de professores para atuar em escolas do campo e em turmas multisseriadas foi um

aspecto velado na formação, visto que os sujeitos atuavam/atuam em uma escola situada no campo, mas não estudaram os cadernos do Programa que tratam da educação do campo, tampouco discutiram as especificidades da prática alfabetizadora em turmas multisseriadas. Os desafios que emergiram no campo empírico dizem respeito, sobretudo, à ausência de material didático e proposta pedagógica adequada, bem como ao trabalho em turmas multisseriadas. Soma-se a esses desafios, a necessidade de se desenvolver aulas multiletradas, cuja ação alfabetizadora articule os recursos analógicos e digitais, de modo a dar significado às práticas de alfabetização e letramentos propostas pelos professores.

As propostas educacionais precisam considerar que cada município tem suas facetas, que precisam ser discutidas e redesenhadas pela rede municipal, para atender às necessidades da comunidade escolar. Diante disso, entendemos que há necessidade de um maior engajamento por parte da gestão no sentido de estudar, refletir e criar mecanismos que garantam a formação continuada dos professores e a aprendizagem dos alunos, aspectos que não são resolvidos apenas com adesão a programas e/ou a assinatura de decretos ou leis.

A análise teórica dos cadernos de formação do PNAIC levou-nos a perceber que a concepção de alfabetizar-letrando do Programa respalda-se no letramento autônomo – que tem a leitura e a escrita como atributos para o progresso, para a ascensão social, não levando em conta a necessidade de se compreender os alunos como sujeitos da aprendizagem, a partir de seus contextos e experiências sociais, proporcionando-lhes, na escola, participação ativa, consciente e reflexiva, transformando o seu contexto e transformando-se em sujeito reflexivo e atuante no meio em que vive – aspectos que exigem uma prática alfabetizadora pautada no letramento ideológico.

Ao descrever as práticas alfabetizadoras, problematizar as ações formativas do PNAIC e identificar os principais desafios que a alfabetização da escola do campo enfrenta, elaboramos, a partir das demandas do campo empírico, um Plano de Ação Formativo-colaborativo, intitulado de *Escola: espaço de formação colaborativa*, com foco no alfabetizar-letrando, construído a partir de fundamentos teóricos e práticos, orientados por reflexões críticas sobre as ações formativas do PNAIC e da prática alfabetizadora.

Os dados produzidos nos levam a inferir que, a partir das ações formativas do PNAIC, os professores atualizaram suas concepções a respeito do processo de alfabetização e letramento e aperfeiçoaram a prática docente, apropriando-se de proposições importantes do Programa: jogos pedagógicos na alfabetização, valorização da escrita espontânea e da oralidade, leitura deleite e garantia dos direitos de aprendizagem; mas, por ter sido uma formação distante da realidade do campo, deixou lacunas no que diz respeito à construção de um olhar crítico-

reflexivo sobre práticas alfabetizadoras que considerem os alunos do campo como construtores de história, de cultura e de vida.

São inúmeros os fatores da formação continuada que influenciam na reconfiguração da prática alfabetizadora, mas a restrição da participação dos professores como atores de suas práticas, descartando as experiências, indubitavelmente, ocupa lugar de destaque. A maneira verticalizada de promover a formação continuada leva-nos a afirmar que o alcance das metas é afetado se a proposta não for revestida do envolvimento e engajamento dos professores; se não reconhecer a perspectiva colaborativa de aprender com o outro; se não reconhecer as práticas situadas e o contexto histórico de cada sujeito; e se não for planejada e desenvolvida a partir do olhar de quem atua no chão da escola.

Apesar de a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC pautar-se na prática da reflexividade, mobilização dos saberes, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração, o entrecruzamento das leituras teóricas com os dados empíricos apontou que tais princípios não foram efetivados como delineado na proposta do Programa, demonstrando que o sucesso de uma política educacional depende, em certa medida, das condições oferecidas e das ações municipais para implementar e consolidar as proposições da política ou programa, conforme sua realidade e anseios educacionais.

É mister frisar que os princípios formativos que nortearam a formação continuada do Programa não foram cabalmente incorporados à prática. O fato é que os professores tiveram a oportunidade de atualizar os conhecimentos teóricos e (re)pensar a prática, mas isso não foi o suficiente para transformá-la por conta das especificidades de cada escola – aspecto pouco discutido nas formações do Programa. É claro que nenhum programa educacional trará resultados imediatos, pois a mudança é processual, mas a sua perspectiva verticalizada de formação e a descontinuidade do Programa poderá transformá-lo em mais um programa de governo; mais uma ação que será tolhida sem alcançar as metas previstas.

A análise dos acontecimentos do campo empírico nos leva a inferir que a formação continuada do PNAIC tem apresentado resultados satisfatórios: aperfeiçoamento da prática, atualização dos conhecimentos e troca de experiências entre os professores. Os interlocutores, mesmo reconhecendo que a proposta formativa do Programa precisa ser ressignificada, reconhecem a importância dos encontros formativos, porque propiciam diálogo sobre as vivências pedagógicas dos professores, partilha de experiências e discussão sobre os entraves que enfrentam para alfabetizar-letRANDo no contexto municipal. Esses aspectos nos levam a refletir ainda mais sobre a relevância da formação que, partindo das situações problemáticas da escola, auxilie a gerar alternativas de mudança.

A escuta aos alfabetizadores, através das sessões reflexivas formativas e entrevistas narrativas, apontam dificuldades que dizem respeito aos seguintes aspectos: consolidar os direitos de aprendizagem em cada ano do ciclo; desenvolver uma prática alfabetizadora mais condizente com a realidade do campo; e trabalhar em turmas multiseriadas. Para dirimir essas dificuldades, observamos que os professores recorrem aos jogos e bingos; tarefas impressas e de livros didáticos; alfabeto móvel e ditado de palavras; pesquisas e confecção de painéis e cartazes; textos fatiados e produção textual... cuja ênfase está no processo de alfabetização e letramento escolar – que se refere aos usos e significados da língua escrita no cotidiano escolar.

As narrativas dos interlocutores revelam que o Programa propunha uma mudança na concepção do ensino da leitura e da escrita, provocando reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação etc. Da mesma forma, desvelam certa incongruência na perspectiva formadora do Programa: se propõe uma formação igual para os professores sem considerar que os locais de trabalho são distintos. Os interlocutores fazem referência ao material (jogos, cadernos de formação, obras literárias), utilizado nas formações ou ofertado pelo FNDE, apontando que contribuem para o trabalho em sala de aula, mas chamam atenção para a necessidade de um material pedagógico mais condizente com a realidade do campo.

A análise das narrativas revelou que os professores possuem experiência no ciclo da alfabetização. Para eles, a alfabetização é um processo complexo e a prática alfabetizadora é construída no dia a dia, conseqüentemente, as situações desafiadoras e angustiantes vividas pelos professores que atuam em turmas multisseriadas poderão ser atenuadas se acoplar a formação continuada com constante reflexão crítica-colaborativa da prática alfabetizadora no contexto de trabalho, com a finalidade de reconfigurar práticas, atitudes e valores.

As reflexões engendradas nas sessões reflexivas formativas revelam que a lógica do ensino que determina ou seleciona os conteúdos e habilidades para cada ano ou ciclo poderá ser flexível e coerente: flexível no sentido garantir a aprendizagem das habilidades propostas a partir das singularidades dos alunos; e coerente no sentido de o professor criar meios para que os alunos aprendam, com o intuito de superar a promoção automática, pois, acreditamos que considerar a heterogeneidade e respeitar as diferenças individuais dos alunos não significa reprova-los ao final de cada ano ou ciclo e tampouco submetê-los à aprovação automática como tem ocorrido nos últimos anos.

Outro aspecto desvelado se refere à alfabetização do campo: apesar de os sujeitos da pesquisa atuar em escolas situadas no campo e o Programa dispor de um conjunto de cadernos que tratam da educação do campo, a formação desenvolvida em âmbito municipal ocultou suas especificidades. Ao invés de contextualizar a formação à sua realidade educacional, o município

alterou a proposta formativa do Programa, desconsiderando que a formação continuada de professores do campo necessita alinhar-se à realidade do campo, com vistas a superar a visão hegemônica, típica do letramento autônomo, retomando as discussões teóricas para o âmbito da criticidade, capaz de revelar aos sujeitos do campo as relações sociais, histórias e econômicas que permeiam a realidade dos povos do campo.

A situação da formação continuada e do ensino-aprendizagem se agrava ainda mais quando adentramos nas questões de heterogeneidade inerentes às classes multisseriadas. Mesmo concordando que a heterogeneidade constitui elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem (HAGE, 2008; BRASIL, 2012f), os interlocutores da pesquisa relatam que o multisseriado tem dificultado o processo de alfabetização, uma vez que exige o uso de metodologias e estratégias diferenciadas, centradas em todos os alunos. Por entendermos que não há classes homogêneas, o desafio é transgredir o pensamento de que o modelo seriado é melhor; é acreditar que a singularidade dos alunos é um aspecto relevante à aprendizagem; é conceber que a interação com outros sujeitos com diferentes experiências é vital ao sucesso da alfabetização e letramentos dos alunos.

Entendemos que educação é processo; é a vida social dentro da escola. Isso nos faz acreditar que programas educacionais de larga escola, que alardeiam mudanças significativas sem considerar as especificidades inerentes a cada região não surtem o efeito esperado; não transformam a realidade educacional, sobretudo, em curto período de tempo. Ainda que o PNAIC tenha objetivos ambiciosos no campo da formação continuada de professores, a fim de provocar reverberações nos índices educacionais, os alfabetizadores relatam que a formação do Programa no município, nos dois últimos anos (2017 e 2018) pouco contribuiu, levando-nos a inferir que as mudanças de governantes afetam a continuidade dos programas educacionais. Portanto, o que precisamos é de política pública, não de programas de governo.

Como Programa integrado de formação continuada, o PNAIC não está isolado das questões sociopolíticas, por conseguinte, é relevante que seja analisado à luz da crítica e da reflexão para que não fique marcado como mais um programa de governo, engavetado e esquecido. Apesar de a formação ser distante dos problemas vivenciados, os professores reconhecem as contribuições do Programa e reivindicam sua continuidade (com adequação à realidade local) em âmbito municipal, com a finalidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Observamos que o material do PNAIC pouco problematiza o contexto sociocultural em que os diversos alunos vivem, imputando ao professor o papel de garantir o direito de todos os alunos aprenderem, sem reconhecer a infraestrutura das escolas, a

realidade de vida e os contextos socioeconômico e cultural dos alunos e tampouco as distintas formas e tempos de aprender, inerentes a cada aluno/sujeito.

Os dados produzidos no campo empírico nos levam a inferir que os professores defendem a apropriação da língua escrita por meio de estratégias que envolvam o trabalho com os gêneros textuais, valorizando a oralidade e os conhecimentos prévios, sem deixar de explorar as diversas linguagens inerentes ao contexto atual. Observamos uma preocupação articular o processo de alfabetização com os letramentos múltiplos, que envolve a diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita presentes na sociedade atual, a fim de instigar os alunos a se tornarem produtores de sentidos a partir das leituras de suas próprias vivências. A concepção de alfabetização do campo, interpretada nas linhas e entrelinhas dos discursos dos professores, levou-nos a compreender que a formação do PNAIC, em âmbito municipal, foi generalizada, ignorando, assim, as especificidades do campo. Portanto, é urgente que as escolas se organizem para discutir, avaliar e reconstruir seus projetos pedagógicos, com vistas a incorporar as singularidades da cultura local.

Ao pensarmos em uma prática alfabetizadora contextualizada, compreendemos, por meio das observações colaborativas, das narrativas e relatos produzidos nas sessões reflexivas formativas, que as práticas multiletradas a partir das tecnologias digitais podem ser mais desenvolvidas no chão da escola. Para tanto, é preciso que os professores se apropriem das potencialidades dessas tecnologias, de forma que as práticas alfabetizadoras mediadas pelas tecnologias tradicionais (livro didático, livros literários, jogos pedagógicos etc.) dialoguem com as práticas colaborativas de aprendizagem a partir pelas tecnologias digitais.

Considerando que as tecnologias digitais estão presentes no dia a dia dos professores e dos alunos, se utilizadas de modo criativo e planejado, poderão potencializar a prática alfabetizadora no ciclo da alfabetização. Para que isso aconteça, é importante que os multiletramentos e suas implicações na vida escolar, social, econômica, cultural e pessoal dos alunos do campo sejam o ponto de partida das ações de ensino da língua escrita, o que implica reestruturação da prática alfabetizadora, com o propósito de considerar a diversidade cultural e linguística, para a formação de alunos produtores de textos (orais e escritos), que dialoguem com a diversidade de linguagens do mundo atual.

O direito de o aluno aprender e do professor formar-se continuamente é defendido no PNAIC como necessidade e dever do Estado, com a finalidade de garantir que os alunos se apropriem dos direitos de aprendizagem em cada ano do ciclo. O arcabouço teórico do Programa se utiliza de um discurso flexível, mas ao não abordar a complexidade das escolas do campo e do trabalho em turmas multisseriadas, a formação do PNAIC em âmbito municipal –

porque há material específico para a formação de professores que atuam em escolas do campo –, modificou a proposta de Programa, levando-nos a interpretar que o princípio da flexibilidade ou da contextualização foi violado.

O diálogo com o campo empírico nos levou a interpretar ainda, que a formação apresenta possibilidades reais de mudança, contanto que os professores ressignifiquem a proposta estudada e unam-na com os conhecimentos práticos adquiridos ao longo dos anos de docência. Portanto, reafirmamos que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores são necessárias e contribuem para a melhoria da prática alfabetizadora, principalmente, se houver engajamento do professor e desejo de estudar para aprimorar a prática; isto é, se a formação for espontânea/autogerada.

Reconhecemos que a formação continuada de professores alfabetizadores poderá ser conectada ao contexto de trabalho, articulada com as questões sociais vividas pelos sujeitos e considerar a singularidade e a complexidade da realidade do campo. Sabemos que é uma ação complexa que exige investimento em ações participativas e democráticas para subverter a perspectiva verticalizada de formação que o Estado desenvolve, mas se houver engajamento por parte dos gestores educacionais e dos professores, é possível transformar as formações verticais em ações formativas colaborativas, encharcadas da realidade de trabalho dos professores e embebidas da vida social e cultural dos alunos. Dito isso, o nosso desejo é que nas formações vindouras seja oportunizado aos professores o espaço para que exponham suas idiossincrasias e necessidades formativas.

Diante das reflexões e discussões realizadas sobre um tema tão amplo, a expectativa é que os resultados obtidos contribuam para a elaboração de novas propostas pedagógicas e políticas educacionais voltadas à formação continuada do professor alfabetizador, visando a uma formação colaborativa no cotidiano da escola.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 65-86.
- BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2011.
- BAKHTIN. Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>>. Acesso em: 31 dez. 2018.
- BRASIL. **O plano de desenvolvimento da educação**: razões, princípios e programas (2007). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx>. Acesso em: 30 out. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC/SEB. Brasília, DF, 2017 (b). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 26 de abr. 2018.
- BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013b.
- BRASIL. **Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18 de jun. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/05/2016&jornal=1&pagina=5&totalArquivos=160>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Documento orientador – PNAIC em ação 2016** (a). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Documento orientador – PNAIC em ação 2017** (a). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. (Org) HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento_referencia.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. ed. Câmara dos Deputados, Brasília, 2015a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/07/2017.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010(a)**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. (2010a) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em : 01 Jul. 2018

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo: unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade. Unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa**. Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo. Unidade 03. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo. Unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas. Unidade 05. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRASIL. 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. Unidade 06. Brasília: MEC/SEB, 2012g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa**. Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida. Unidade 07. Brasília: MEC/SEB, 2012h.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa**. Organizando a ação didática em escolas do campo. Unidade 08. Brasília: MEC/SEB, 2012i.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB 2012j.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Integrando saberes. Brasília: MEC/SEB, 2015c.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da graça Nicolletti (Orgs). **Formação Continuada de professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-152.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2017, p. 25-40.

CRESWELL, John. W. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 07 jan. 2018.

DOLZ, Joaquim & SCHEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 52ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave.

Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, 25-35, set./dez. 2006. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=235&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 12 jun. 2018

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. 291. f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 157-164.

GOODSON, I, F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Editora, 1995.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. (2008). Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, Leôncio et al (orgs.).

Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 460-477.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo & NUNES, Mirian Abreu Alencar. **Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade.**

Disponível em:

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_14_2010.pdf

Acesso em: 26 nov. 2017.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016, p. 33-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. Trad.: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto)biográfica.** Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 23-50.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução: de Pedrinho A. Guaresch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 138. f. (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais). Universidade Nove de Julho, 2016.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

- KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, vol. 32, nº 53, Santa Cruz do Sul, p. 1-25, dez, 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed: Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Possibilidades e percepções no contexto da formação docente**. 201. f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2015.
- LEMKE, J. Letramento Metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas; jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 15 jun. 2018
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL; Francisca Izabel Pereira; MARTINS; Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.
- MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes**. Salvador, UFBA, 2015. (Dissertação de Mestrado)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b, p. 61-77.
- MONTE SANTO. **Lei nº 017/2015, 22 de dezembro de 2015**. Define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada e de Educação do Campo, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Monte Santo, 2015. Disponível em: <http://doem.org.br/ba/montesanto?dt=2015-12-22>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- MORAES, R. Uma **Tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, São Paulo, v.9, n. 2, p. 191 – 211, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. (Coleção educação em ciências).
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como Eu ensino).

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 28 jun. de 2018.
- NÓVOA, António. Professor se forma na escola (online). **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio de 2001.
- NÓVOA, António. Professores: **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>>. Acesso em: 04 mar. 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.
- PRESNKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **De On the Horizon**, Vol. 9 No. 5, 2001. Disponível em: www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.
- RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0325.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. **Letramentos docentes: usos sociais da leitura na Educação do Campo**. Texto de Mesa Redonda do I Seminário de (Multi) letramentos, Educação e Tecnologias. Salvador; UNEB, 2017 (texto no prelo).
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Coor.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens** (online). Grupo de Pesquisa da Relação infância Adolescência e Mídia. Universidade Federal do Ceará, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Apresentação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013a.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Carmi Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Raphael dos. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo**. 172. f. (Dissertação em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (des)afios. In: ALVES, Lynn; MOREIRA, J. António (Orgs.). **Tecnologias e Aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SIQUEIRA, Maria Aparecida de Oliveira. **Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 192. f. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar**. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil. 26/11/2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. nº 25. p. 5-17. Jan./Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo, 2011, p. 95-100.

SOUZA, Abda Alves Vieira de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente**: entre saberes e fazeres. 221. f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2018.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, 2006. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59767/62876>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Políticas públicas em alfabetização**: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio-MS. 148. f. (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

VIGOTSKY, Lev. Semenovich. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



Apêndice A

Protocolo de proposições de formação continuada de professores alfabetizadores de Monte Santo-BA

A princípio, esclarecemos que o sentido que atribuímos ao termo protocolo, não segue, literalmente, a acepção comumente encontrada nos dicionários da Língua Portuguesa, como conjunto de regras, receitas ou rotinas cumpridas numa dada atividade, que torna possível a execução de um trabalho³⁸. O sentido do termo protocolo que utilizamos aqui não se refere a um documento de formalidades, regras a serem seguidas à risca. Conceituamos o termo como conjunto de proposições que, situadas no contexto da pesquisa e no movimento de repensar a formação continuada, objetivam contribuir com esse processo, em sintonia com as demandas da formação do professor alfabetizador que atua na escola do campo.

Não se trata de um modelo de como fazer a formação continuada de professores, até porque, entendemos que a formação continuada é um processo dialógico, a ser realizado ao longo da vida. Este Protocolo é, portanto, o desdobramento do processo de pesquisa empreendido no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o qual levou em consideração a importância de se compreender a escola como um lugar de crescimento profissional permanente, um local para ensinar e aprender (NÓVOA, 2001). É o resultado das provocações tecidas no contexto das itinerâncias na profissão e nas ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi no MPED que essa intenção ganhou forma, a partir dos resultados da pesquisa que desenvolvemos, intitulada de *A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo*.

As análises do estudo e as provocações dele decorrentes constituem os fios que tecem a organização deste protocolo. O contexto atual (educacionalmente falando) nos convida a pensar em ações efetivas para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. São muitas as inquietações e existem diferentes perspectivas e possibilidades de intervenção no contexto

³⁸ Acepção de sentido para a palavra protocolo, segundo o Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Disponível em <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/protocolo>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

educacional. Assim, esperamos que as proposições deste protocolo instiguem a discussão sobre a formação continuada de professores em âmbito municipal e promovam reflexões relevantes no processo de repensar a formação docente e, por consequência, a formação do professor alfabetizador que atua na escola do campo, na contemporaneidade.

Feitas essas considerações, apresentamos as principais justificativas e, posteriormente, as cláusulas propositivas deste protocolo:

Considerando a importância de o município contextualizar a estrutura e as proposições formativas do PNAIC com a realidade educacional local, valendo-se dos contributos do Programa para a garantia da formação continuada de professores, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o Plano Nacional de Educação;

Considerando a necessidade de que a formação continuada de professores atenda às proposições da Base Nacional Comum Curricular, tanto no âmbito da gestão de instituições e redes escolares, quanto no ambiente interno das próprias escolas;

Considerando a relevância de o município ter uma política educacional de formação continuada que dialogue com a realidade de trabalho e necessidades formativas dos professores;

Considerando a importância de a formação continuada de professores ser revestida de ação-reflexão-ação, no cotidiano da escola, para relacionar teoria e prática;

Considerando a relevância da prática da reflexividade e da colaboração no processo de formação continuada de professores para uma prática docente-alfabetizadora mais condizente com a realidade e interesse dos alunos;

Considerando a importância dos espaços da vida familiar e da comunidade para o processo de alfabetização e letramentos, bem como para a construção dos valores e conhecimentos necessários à vida em sociedade;

Considerando as especificidades do trabalho pedagógico nas escolas situadas no campo e a relevância dos letramentos situados para promoção de uma educação contextualizada no contexto do campo;

Considerando que cada época gera novas demandas, que exigem da instituição escolar novos modos de atuação que dialoguem com o cotidiano das práticas de alfabetização e letramentos necessárias aos alunos pertencentes ao contexto do campo;

Considerando a necessidade de conjugação de esforços da Secretaria Municipal de Educação e das escolas públicas para oferta e garantia de uma educação contextualizada aos alunos do campo;

PROPOMOS este protocolo de proposições de formação continuada, regido pelas cláusulas seguintes, a ser institucionalizado no Plano Municipal de Educação do Município de Monte Santo-BA – Lei nº 05, de 25 de junho de 2015 – e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, no âmbito de suas ações, tornando-se o itinerário da formação continuada de alfabetizadores deste município, sobretudo, os que atuam nas escolas da zona rural, do campo.

Cláusula Primeira Do Objeto e da Justificativa

O objeto deste protocolo formativo, como produto do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, é a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nas escolas do campo, que centram suas atividades didático-pedagógicas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. É oriundo de uma pesquisa de mestrado profissional realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, que objetivou analisar as implicações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à Prática alfabetizadora dos professores que atuam na escola do campo. Com a realização do estudo, compreendemos que o PNAIC trouxe significativas contribuições para a prática dos professores alfabetizadores do primeiro ciclo da alfabetização, mas por ter sido pensado para uma realidade educacional distante da vivenciada em Monte Santo-BA, deixou lacunas no que diz respeito à reflexão crítica sobre as questões inerentes ao contexto de atuação dos professores, à construção de um olhar crítico-reflexivo a respeito da realidade que circunda o cotidiano do professor e da escola, apontando para a necessidade de se pensar em uma formação com os professores, tomando-os como atores principais, promotores das mudanças no processo de alfabetização e letramentos dos alunos. Para isso, propomos que a Rede Municipal de Ensino ressignifique a proposta do PNAIC e elabore o seu Pacto Municipal pela Alfabetização (PMA).

Cláusula Segunda

Dos Objetivos

A Secretaria Municipal de Educação poderá promover a formação continuada nos polos e/ou regiões administrativas do município, objetivando apoiar os professores a planejarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos alunos desenvolverem as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, necessárias às ações de comunicação da sociedade atual, fundadas nos letramentos situados, que constituem cada realidade sociocultural que circunda as escolas, com foco no alfabetizar-letrando, de modo que contemplem as seguintes ações:

- ✓ Realizar encontros trimestrais para formação continuada dos professores por polos;
- ✓ Promover uma formação continuada próxima da realidade de trabalho dos professores;
- ✓ Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- ✓ Garantir que, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos alunos da Rede Municipal de Ensino estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais;
- ✓ Mobilizar a comunidade escolar para avaliação e adequação dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas do campo e acompanhar o desenvolvimento das ações;
- ✓ Promover o intercâmbio de experiências exitosas e produção de material condizente à realidade educacional (do campo) em que as escolas estão inseridas;
- ✓ Garantir uma alfabetização/educação pertinente e contextualizada aos alunos do campo;
- ✓ Criar um sistema de gestão e avaliação da alfabetização na Rede Municipal de Ensino.

Cláusula Terceira

Dos Espaços e Tempos

A Secretaria Municipal de Educação poderá utilizar uma unidade escolar de cada polo e/ou região administrativa para os encontros formativos por polo, e cada escola para os encontros mensais. Propõe-se que os encontros trimestrais sejam realizados no início de cada unidade do ano letivo e os encontros mensais em cada escola, em reuniões de Atividade Complementar.

Cláusula Quarta

Dos Direitos e Obrigações

Compete à Secretaria Municipal de Educação:

- ✓ Designar um coordenador geral para articular e gerenciar a implementação do Pacto Municipal pela Alfabetização e coordenadores para atuar nos polos, responsabilizando-se pelas formações trimestrais, bem como subcoordenadores – com experiência na alfabetização – para coordenar os encontros mensais nas unidades escolares;
- ✓ Elaborar o Pacto Municipal pela Alfabetização com os coordenadores, subcoordenadores e professores, contendo estratégias de formação, de (re)avaliação do Pacto, de avaliação e de monitoramento das ações;
- ✓ Realizar a gestão pedagógica do Pacto Municipal pela Alfabetização, inclusive, utilizando materiais (livros literários e jogos pedagógicos) oriundos do PNAIC;
- ✓ Coordenar mensalmente os encontros formativos em cada unidade escolar;
- ✓ Estabelecer metas para cada escola da Rede Municipal de Ensino, a partir da análise das avaliações externas, com a finalidade de garantir aos alunos o domínio do Sistema de Escrita Alfabética até o final do 3º ano.
- ✓ Criar um programa ou plataforma para monitorar e avaliar colaborativamente o Pacto Municipal pela Alfabetização, bem como disseminar as práticas exitosas desenvolvidas pelas escolas e acompanhar a avaliação anual dos alunos da Rede Municipal de Ensino;
- ✓ Fomentar e garantir a participação de gestores escolares nos encontros formativos;
- ✓ Viabilizar a locomoção de coordenadores e subcoordenadores para a realização dos encontros formativos e acompanhamento das ações desenvolvidas nas escolas;
- ✓ Garantir material e apoio adequado para os encontros formativos e confecção de materiais pedagógicos;
- ✓ Mobilizar os Colegiados Escolares, a comunidade escolar e local em torno das ações do Pacto Municipal pela Alfabetização;
- ✓ Realizar anualmente um fórum de educação para partilha de experiências e socialização das ações desenvolvidas em cada polo;
- ✓ Apoiar a organização de atendimento diferenciado aos alunos que apresentem dificuldades no processo de alfabetização, com recursos humanos, pedagógicos e de tempo adicional com foco na melhoria de aprendizagem;
- ✓ Realizar anualmente, em âmbito municipal, uma avaliação interdisciplinar com os alunos da Rede Municipal de Ensino.

Compete ao proponente deste Protocolo Formativo:

- ✓ Acompanhar e divulgar a elaboração do Pacto Municipal pela Alfabetização;
- ✓ Elaborar relatórios semestrais das atividades realizadas no acontecer do Pacto Municipal pela Alfabetização.

Cláusula Quinta
Do Plano Operativo

Para operacionalização deste protocolo, coordenadores, subcoordenadores e professores elaborarão um Pacto Municipal pela Alfabetização, embasado na realidade municipal e nas necessidades formativas dos professores dos Anos Iniciais, com metas e ações específicas para cada polo e/ou região administrativa do município. A Secretaria Municipal de Educação fará parcerias com as Instituições de Ensino Superior e/ou Universidades Públicas para oferta de palestras e oficinas com os professores-cursistas. Os professores com 75% de frequência nos encontros formativos (04 encontros de 08h00min por polo e 08 encontros de 04h00min em cada unidade escolar) poderão ser certificados pela Secretaria Municipal de Educação.

Cláusula Sexta
Do Público Alvo e da Carga Horária

A formação continuada em âmbito municipal será realizada em dois anos com os professores das escolas que têm turmas do Ensino Fundamental – Anos iniciais, sendo ofertada em serviço, incluindo-se, na carga horária dessa formação, os momentos presenciais e atividades adicionais desenvolvidas pelos professores, no seio das unidades escolares, perfazendo 100 anuais de formação.

Cláusula Sétima
Da Entrada em Vigor

O presente Protocolo Formativo entra em vigor na data da sua assinatura e a Secretaria Municipal de Educação terá o prazo de seis meses para análise e implementação.

Cláusula Oitava
Da Revisão

Considerando que a realidade é dinâmica e a sociedade e a educação passam por transformações, este protocolo de proposições de formação continuada poderá ser revisto sempre que necessário, para introdução de conteúdos bem como adaptações pertinentes à formação continuada em âmbito municipal.

Cláusula Nona
Dos Casos Omissos

Os casos omissos neste Protocolo serão resolvidos ou esclarecidos por consenso de seu proponente com a Secretaria Municipal de Educação.

Este protocolo de formação continuada com professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Monte Santo-BA, impresso em dois exemplares, assinados pelo pesquisador e homologado pelo Excelentíssimo Secretário Municipal de Educação e pelo presidente Conselho Municipal de Educação deste município, passa a ser objeto de análise do setor administrativo e pedagógico da secretaria para viabilização de sua institucionalização e implementação.

Monte Santo-BA, 12 de junho de 2019.

Professor Pesquisador MPED/UNEB
Sidmar da Silva Oliveira

Homologamos,

Conselho Municipal de Educação
(Nome do Presidente do Conselho)

Secretário Municipal de Educação
(Nome do Secretário)

Apêndice B:

CARTÕES PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Para organização dos cartões de apoio visual, cada imagem foi impressa em uma folha A4.

<p>FORMAÇÃO INICIAL: Magistério; Graduação; Pós-Graduação.</p>	<p>"Entrada" na profissão-professor.</p>	<p>Formação Continuada Teoria Prática Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</p>
<p>Concepção sobre a Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</p>	<p>ASPECTOS POSITIVOS PNAIC EU APOIO ASPECTOS SILENCIADOS</p>	<p>PNAIC Espaço para discussão dos problemas vivenciados por cada professor-cursista.</p>
<p>PNAIC Relação das formações com os problemas vivenciados na escola.</p>	<p>ROTINA DO PNAIC, CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</p>	<p>Concepções de Alfabetização ALFABETIZAR, ALFABETIZAR-LETRANDO...</p>
<p>PRÁTICAS ALFABETIZADORAS QUE VOCÊ MAIS UTILIZA...</p>	<p>Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas.</p>	<p>TECNOLOGIAS DIGITAIS NA Alfabetização COMO VOCÊ VÊ ESSA RELAÇÃO?</p>

Fonte: arquivos do autor.

Apêndice C:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Gostaria de convidá-lo a participar da pesquisa – *A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO PNAIC: do texto ao contexto rural* –, que tem como objetivo geral, analisar as implicações das ações formativas do PNAIC à prática pedagógica dos professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Lourival Custódio, situada na zona rural do município de Monte Santo/BA; e objetivos específicos: descrever as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores alfabetizadores nas turmas de alfabetização dessa escola; problematizar as ações do PNAIC voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola; identificar os principais desafios que a alfabetização na escola da zona rural enfrenta e que repercussões trazem à prática do professor alfabetizador; elaborar coletivamente, a partir das demandas dos sujeitos da pesquisa, um Plano de Ação que contextualize as ações formativas do PNAIC com o cotidiano escolar da zona rural.

O estudo, utilizando a metodologia da pesquisa colaborativa, consistirá na realização de observação colaborativa, entrevista narrativa e sessões reflexivas formativas, tendo como propósito central, levar os professores alfabetizadores a refletir criticamente sobre a prática docente de forma colaborativa no contexto escolar. A partir da abordagem qualitativa, esta pesquisa oportunizará aos professores, momentos para expressarem suas opiniões, trocarem informações, refletirem sobre as nuances no processo de alfabetização e letramento, interagir no processo de discussão e produção do saber e refletirem criticamente sobre a prática docente no cotidiano de atuação.

Trata-se de uma pesquisa – cujo trabalho final é uma dissertação –, desenvolvida por *Sidmar da Silva Oliveira*, no curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, orientada pela Prof.^a Dr.^a Obdália Santana Ferraz Silva. Como possível contribuição, pretende-se elaborar um Plano de Ação cujo propósito central é contextualizar as ações formativas do PNAIC com o cotidiano escolar rural,

tendo como pano de fundo, alfabetizar-letrando, a partir dos letramentos situados em uma escola da comunidade rural onde a pesquisa se realizará.

No decurso da realização desse estudo, qualquer participante ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários, e qualquer participante convidado poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você, participante da pesquisa. Os dados construídos durante a pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicito que assine este “*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*” no local indicado abaixo.

Desde já agradeço por sua valiosa colaboração e me comprometo com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV – CONCEIÇÃO DO COITÉ/BA

(75) 9.91589663

sydy.oliveira10@hotmail.com ou sydy.oliveira10@gmail.com

Apêndice D:**ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL CUSTÓDIO
INEP: 29119170****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Através do presente instrumento, solicito anuência ao Secretário Municipal de Educação *ELIZEU TOLENTINO DA SILVA*, para realização da pesquisa – *A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO PNAIC: do texto ao contexto rural* –, na Escola Municipal Lourival Custódio, pov. de Maravilha, pelo mestrando Sidmar da Silva Oliveira, orientado pela professora Dr^a. Obdália Santana Ferraz Silva, no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, na Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV.

A construção dos dados dar-se-á por meio de observação colaborativa, entrevista narrativa e sessões reflexivas formativas, tendo como propósito central, levar os professores alfabetizadores a refletir criticamente sobre a prática docente de forma colaborativa no contexto escolar. O pesquisador tratará a identidade dos três interlocutores da pesquisa conforme os padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos, e compromete-se com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes e demais interessados nos resultados.

Monte Santo/BA, 04 de agosto de 2018

Sidmar da Silva Oliveira
Pesquisador

DEFERIDO ()

INDEFERIDO ()

Assinatura e carimbo do Secretário Municipal de Educação

Apêndice E:

ESCOLA MUNICIPAL LOURIVAL CUSTÓDIO

E-mail: esclourcustodio@gmail.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o pesquisador/a **Sidmar da Silva Oliveira** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado de *A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO PNAIC: do texto ao contexto rural*, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

É importante frisar que a construção dos dados dar-se-á por meio de observação colaborativa, entrevista narrativa e sessões reflexivas formativas, tendo como propósito central, levar os professores alfabetizadores a refletir criticamente sobre a prática docente de forma colaborativa no contexto escolar. O pesquisador compromete-se com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes e demais interessados nos resultados.

Monte Santo/BA, 04 de agosto de 2018

Presidenta do Colegiado Escolar

Apêndice F:



Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado de, *A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO PNAIC: do texto ao contexto rural*, vinculado à Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Salvador, 04 de agosto de 2018

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA	
SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA	

Apêndice G:**Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP****TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado *A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO PNAIC: do texto ao contexto rural*, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Monte Santo/BA, 04 de agosto de 2018

Assinatura do responsável pelo projeto

Apêndice H:

Universidade do Estado da Bahia Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada *A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM DIÁLOGO COM OS LETRAMENTOS SITUADOS NO ÂMBITO DO PNAIC: do texto ao contexto rural* cujos dados serão construídos através de observação colaborativa da prática pedagógica, entrevista narrativa e sessões reflexivas formativas com os professores alfabetizadores, na Escola Municipal Lourival Custódio, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução da presente pesquisa.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Departamento de Educação, Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do pesquisador *Sidmar da Silva Oliveira*. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 04 de agosto de 2018.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
SIDMAR DA SILVA OLIVEIRA	
OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA	

Apêndice I:

CARTA-CONVITE PARA A ESCOLHA DE UM CODINOME

Prezado (a) Colaborador (a),

Nosso percurso formativo e de vida é constituído de múltiplas experiências vividas com outras pessoas; de cada movimento que fazemos; de cada formação que participamos. Assim, "toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas", como afirmou o cantor e compositor Gonzaguinha, na canção Caminhos do Coração³⁹. Em função disso, e de sua participação direta em nossa pesquisa de mestrado, intitulada de *A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto rural*, convido você a escolher um codinome para ser usado em nossa pesquisa nos momentos em que sua narrativa, sua concepção for citada.

Por motivos de segurança, preferimos não usar o nome verdadeiro de nossos sujeitos-colaboradores, em nossa pesquisa; mas gostaríamos que o seu codinome fosse uma referência a alguém, a um local, a um termo educacional que você costuma utilizar etc.

No campo abaixo, você deverá informar o codinome eleito e fazer uma justificativa breve da sua escolha.

Mais uma vez, muitíssimo obrigado por sua atenção e contribuição!

Codinome: _____

Justificativa: _____

Pesquisador: Sidmar da Silva Oliveira
E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com

³⁹ Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/caminhos-do-coracao.html>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

Apêndice J:

Sidmar da Silva Oliveira – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
E-mail: sydy.oliveira10@hotmail.com – sydy.oliveira10@gmail.com

LEVANTAMENTO DE DADOS

PESQUISADOR: Sidmar da Silva Oliveira

Prezado (a) senhor (a),

Com meus cordiais cumprimentos, valho-me do presente, para solicitar do setor de matrículas da Secretaria Municipal de Educação de Monte Santo/BA, os dados requeridos na tabela 1, que serão utilizados em minha dissertação, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A identidade do responsável pelas informações, será mantida sob sigilo, respeitando os princípios éticos.

TABELA 1: Dados referentes ao ano letivo de 2019.

Organização dos anos iniciais no município	[...] Cidade & zona rural	Quantidade total Cidade + zona rural
Quantidade total de escolas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) da sede	06	58
Quantidade total de escolas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) da zona rural	52	
Quantidade de turmas seriadas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) sede	34	105
Quantidade de turmas seriadas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) na zona rural	71	
Quantidade de turmas multiseriadas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) sede	03	96
Quantidade de turmas multiseriadas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) na zona rural	93	

Monte Santo-BA, 22/05 /2019

Assinatura do (a) responsável pelas informações