

**A formação de professores alfabetizadores de Escolas Públicas Municipais
no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Ms. Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz
(professora)
Universidade Federal de Lavras
Departamento de Educação (DED)
Minas Gerais, Brasil.
flavia.mendes@ded.ufla.br

Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart
(professora)
Universidade Federal de Lavras
Departamento de Educação (DED)
Minas Gerais, Brasil.
ilsa.goulart@ded.ufla.br

Eixo Temático: Alfabetização e formação profissional

RESUMO

Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, teve como objetivo principal compreender a dinâmica do curso de formação do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferecido aos professores de Escolas Públicas Municipais. Para a coleta de dados foram utilizadas: a observação, notas de campo e gravações em vídeo. Os principais teóricos utilizados foram: Geraldi (1997, 2006), Leal (2005, 2006), Marcuschi (2008), Soares (2001, 2013), dentre outros.

Palavras-chave: PNAIC; Alfabetização; Formação.

ABSTRACT

This research was characterized as a qualitative research aimed to understand the dynamics of the training course of the National Pact Program for Literacy in the Middle One (PNAIC) offered to teachers of Municipal Public Schools. For data collection were used: observation, field notes and video recordings. The theoretical main were: Geraldi (1997, 2006), Leal (2005, 2006), Marcuschi (2008), Soares (2001, 2013), among others.

Keywords: PNAIC; literacy; training.

1. Considerações iniciais

A presente investigação “A formação de professores alfabetizadores de Escolas Públicas Municipais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é fruto de reflexões e indagações no campo da alfabetização e do letramento, especificamente em relação ao trabalho com a produção de texto e gêneros textuais na prática de professores alfabetizadores e que ainda desperta nessas práticas muita insegurança.

Podemos atribuir tal insegurança a recém inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental e que os professores apresentam muitas dificuldades em lidar com o processo de ensino-aprendizagem nessa faixa etária. Processo este que ainda causa “estranhamento” aos olhos das crianças, professores e repercussão entre os pesquisadores, demandando ainda investigações mais aprofundadas nos diferentes aspectos que contemplam essa mesma faixa etária.

E ainda pela “deficiência” em relação aos cursos à formação inicial, continuada e em serviço oferecidos a estes profissionais que atuarão na sala de aula. Também em relação à carência de suporte teórico-metodológico para sustentar uma prática que envolva a temática de produção de texto por parte das Universidades, Políticas Públicas Educacionais e as Instituições Escolares. O que também é “denunciado” no discurso de uma professora alfabetizadora:

Desde que eu entrei lá, eu sempre pedi um curso de produção de texto, voltado para a produção de texto na alfabetização. (...) Pelo menos uns dez anos, tem doze né? Uns dez anos, tem uns dez anos, eu peço todo ano, toda vez que eles perguntam que curso você acha que a gente precisa trazer? Então é um curso que eu sempre peço, nunca consegui fazer, então tudo o que eu faço em relação à produção na sala é de acordo com o que eu acredito mesmo. Mas se ta certo eu não sei. Eu acredito que alguma coisa ta certa porque eu obtenho bons resultados, tenho obtido até hoje, mas saber se ta certo não sei não (entrevista no dia 28.01.2012).

Ressaltando que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é algo recente que está rodeado de conflitos no trabalho com a língua Portuguesa no tocante à produção de texto e gêneros textuais e outros aspectos que envolvem o processo de alfabetização e letramento.

Tendo em vista a demanda apresentada no campo de investigação, despertou-nos o interesse em compreender de forma mais aprofundada elementos que perpassam o processo de alfabetização, explicitamente a formação dos professores para o trabalho com a produção de texto e gêneros textuais.

Entendendo que o processo de alfabetização é bastante complexo e demanda ainda muitas pesquisas e ações efetivas por meio da ressignificação de concepções e práticas educativas voltadas para esse processo. Nesse sentido, Soares aponta que “a natureza complexa do processo de alfabetização evidencia, ainda, como tem sido parcialmente enfrentado o problema da identificação dos pré-requisitos e da preparação da criança para a alfabetização” (2013, p. 24). A autora ressalta ainda que

[...] a formação do alfabetizador- que ainda não tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, sociolingüística e lingüística) e todos os condicionantes (sociais, culturais políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso de materiais didáticos, e sobretudo, que leve a assumir uma postura política das implicações ideológicas do significado à alfabetização (2013, p. 24-5).

O termo alfabetização é definido por Soares (2001) como uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita, a saber:

um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a escrita (alfabético, ortográfico)” [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia-do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita (p. 91).

A autora afirma que tal conceito tem sentido muito claro, ao contrário do letramento, que ocorre “por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (2001, p. 90).

Conforme ressalta Ferreiro, a “escola através do seu longo processo de desenvolvimento enquanto instituição social operou uma transmutação da escrita. A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar” [...]

(2011, 71). E enfatiza que “a língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação” (Idem).

Kramer defende que

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo. [...]. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história (1993, p. 177).

No que se refere à prática de escrita na sala de aula, Ferreira aponta que “o professor deva propor situações em que o aluno possa exercitar as práticas sociais de compreensão e produção de textos (oral e escrito) e de análise/reflexão da língua (oral e escrita) em situações linguisticamente significativas, em situações de uso de fato” (2001, p. 6).

De acordo com Ferreira a escrita não deve ser considerada apenas marcas escritas, mas também a interpretação dessas marcas e que devem ser oferecidas às crianças “oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas” (2011, p. 71).

Assim,

envolve mais do que aprender a produzir marcas, porque é produzir língua escrita, algo que é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo- a língua escrita -, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais (Idem, p.80).

Em relação ao letramento, Castanheira enfatiza que

[...] não é um processo único e universal, que tenha o mesmo significado para todas as pessoas. Ao contrário, entende-se que letramento é um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente (re)construído, localmente, por participantes de diferentes grupos sociais (2007, p.7).

Sendo a escola produtora do letramento escolar, torna-se função primordial da mesma: alfabetizar e letrar simultaneamente, conforme defendem Soares (1998, 2001, 2013), Macedo (2001, 2005) e Morais e Albuquerque (2004). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa aquilo que chamamos de codificação e decodificação do sistema de escrita.

Leal (2005, p. 58) ressalta que o aprendiz aprende a escrever mantendo contato com “atos da escrita”, e para que essa ação seja colocada em prática torna-se necessário o encontro com interlocutores. Nesse mesmo contexto, Geraldi afirma que:

é próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens. Em todas as circunstâncias em que se fale ou se escreve há um interlocutor. O monólogo não é mais do que uma situação comunicativa em que o locutor elege a si mesmo interlocutor. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo (2007, p. 118).

Sabemos que nessa interação, o enunciado é constituído da “relação imediata da realidade com o locutor vivo” e para compreender a língua o enunciado requer uma “responsividade e por conseguinte um juízo de valor (p.352)” e que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (Bakhtin, 1997, p. 294).

Os estudos de Leal (2005) em relação à prática de produção de texto na sala de aula apontam que um texto produzido por um aprendiz demonstra o produto de um sujeito que, da sua maneira, busca estabelecer um tipo de relação com seu interlocutor. São sujeitos que interagem verbalmente e, dessa forma, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa dentro de um contexto sócio-histórico, a escola. Dessa forma, afirma que

[...] para compreender um texto, é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico (p. 56).

Nesse sentido, o “produtor de texto deve incorporar as dimensões discursivas, incluindo desta maneira os interlocutores, as relações que existem entre eles, a partilha dos

mesmos conhecimentos lingüísticos, as condições sociais de produções reais dos textos, as intenções e especificidades de cada texto” (Ferreira, 2001, p. 6).

Assim sendo, torna-se imprescindível que o professor (interlocutor) visualize os textos produzidos pelo aluno “como instâncias discursivas individualizadas, atravessadas por um conjunto de fatores ou de determinantes” (Leal, op. cit., p. 56). “Abordar a escrita enquanto linguagem significa reconhecê-la como ponte entre mim e o outro, como atividade simbólica a partir da qual minha ação sobre o outro produz mudanças nesse outro e em mim mesmo (Micarello, Ilka, 2011, p. 84)”.

Nota-se que o trabalho com a produção de textos não é algo que se reduz apenas às séries iniciais, é um processo que se estende ao longo da escolarização, porém é de grande importância que esse trabalho seja “provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares” (Leal, op.cit., p. 66).

Portanto “deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias” (Brasil, 2012).

No que se refere aos gêneros textuais Marcuschi afirma que

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como a relação com inovações tecnológicas (2002, p. 19)

Complementando a concepção de gênero textual, Marcuschi (2003) apud Botelho E Magalhães enfatizam que

a proposta de adoção de gêneros textuais orais e escritos pela escola é importante tanto para a produção quanto para a compreensão textual. É necessário que os alunos sejam colocados em contato com uma grande diversidade de gêneros, levando-os a analisar e produzir eventos lingüísticos os mais diversos e a identificar as características em cada um, visto que tais atividades permitem praticar a produção lingüística e, conseqüentemente, possibilitam que os alunos tenham uma compreensão de textos bastante eficaz no dia a dia (2011, p. 95)

Marcuschi (2002) observa também uma visão de língua como uma “atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural” (p. 22). Afirmando que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar objetivos específicos em situações sociais particulares” (2008, p. 154).

Portanto “os suportes e os gêneros originais devem ser assegurados e disponibilizados para as crianças, de modo que elas percebam que a escrita é real e cumpre uma função social definida “(Machado, 2009, p. 116).

Percebemos que a alfabetização tem sido apontada “como um dos problemas mais graves do sistema educacional brasileiro” (Maciel et al, 2003, p. 1), o que deveria ser uma das prioridades para a educação atual, “entre todos os grandes desafios para a educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo que garantir a plena alfabetização de nossas crianças” (Brasil, 2012, p. 6). Destacando que

O Brasil encontra-se no auge de uma urgência histórica para a realização da sua tarefa de educar com qualidade social todos os seus cidadãos. Esta tarefa tem na escola pública seu principal e mais amplo espaço de construção. Entre todos os grandes desafios para a educação brasileira nenhum é mais estratégico e decisivo que garantir a plena alfabetização de nossas crianças (Brasil, 2012, p. 6).

O Congresso Brasileiro de Alfabetização (I CONBALF) de 2013, lançou para o debate entre pesquisadores e professores da Educação Básica o tema “*Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos*”? Trazendo para o bojo das discussões muitas questões que abordam a temática de alfabetização, principalmente da importância de mudança de concepções para que haja mudanças efetivas na prática docente, a inquietação quanto ao processo de leitura e escrita dos alunos, a busca pela qualidade do ensino, a precariedade na formação de professores alfabetizadores para atuar na sala de aula e ainda as atuais Políticas Públicas para a alfabetização, dentre elas, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Demonstrando que

a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código

linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (Brasil, 2012).

Nos últimos anos ocorreram muitas mudanças no sistema educacional brasileiro, uma delas foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, fundamentado legalmente a partir da Lei 11.224/2006, a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)-9394/96.

Tais alterações na lei trouxeram para o campo educacional e para a prática docente muitos questionamentos a respeito de como se trabalhar com as crianças da faixa etária de seis anos, já que reflete a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido,

a pesquisa acadêmica tem mostrado paradoxalmente que o ensino da leitura e da escrita e a expectativa de sua aprendizagem em etapas cada vez mais precoces da vida, tem se constituído a forma mais aguda de negação da dimensão cultural do trabalho junto à criança pequena. A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental pela Lei supracitada reforça esse movimento (Micarello e Ilka, 2011, p. 84)

Portanto, é reconhecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos a importância de

[...] garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade (2013, p. 124)

Assim, essas mesmas diretrizes, propõe que “a entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem” e que “o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão” (Idem, 2013, p. 123).

Outro fator condicionante para a Educação Brasileira, além da ampliação do Ensino Fundamental, foram os resultados das avaliações de diagnóstico em larga escala como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, que contribuíram para fomentar as discussões entre gestores e professores em torno da aprendizagem da leitura e escrita das crianças e a busca pela qualidade do ensino nas escolas.

Esses resultados também impulsionaram o MEC, secretarias de Educação Municipais e Estaduais a definirem ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país. Dentre essas ações o oferecimento de cursos de formação continuada pelo MEC em parceria com as SSE/MG, dentre eles Pró-Letramento-Mobilização pela Qualidade da Educação que tinha também como objetivo a busca pela melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com afirma Soares “a questão da qualidade da escolarização básica- não é, sabemos todos, um tema novo para nós: ao contrário, é um tema recorrente, no Brasil, nos debates e na produção científica da área educacional” (2013, p. 47).

Essas ações demonstram a busca de um novo pensar a alfabetização, buscando inserir na formação do professor alfabetizador estratégias diversificadas para lidar com o processo de alfabetização das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a parceria entre as Universidades e professores atuantes na sala de aula tem permitido uma maior aproximação entre teoria e prática, permitindo um diálogo mais efetivo entre os mesmos.

Assim como o Pró-letramento, outra ação implementada recentemente por parte das Políticas Públicas Educacionais, foi a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que pode ser nomeado como “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização”(Brasil, 2012, p. 5). O programa tem como objetivo central a formação continuada de professores alfabetizadores em atuação na sala de aula de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Essa formação continuada é garantida na LDBEN 9394/96, explicitada no Art. 62-1º “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Cumpre lembrar que os professores trazem as suas próprias suas próprias concepções de alfabetização, seja ela construída na sua formação inicial, na sua prática de sala de aula, na relação professor-aluno e ou na troca de experiências com seus pares. Sabemos da “importância dos saberes dos professores nos processos de formação e nos seus

desdobramentos” e também “o espaço a formação como um espaço de diversidade” (Frade, 2010, p. 39).

[...] a formação contínua não ocorre apenas porque é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos produzidos nas pesquisas e nem porque a formação continuada visa responder problemas emergentes ou preencher lacunas, no sentido compensatório, mas pelos desafios que a sala de aula e os próprios fins da Educação impõem (Idem,).

O atual cenário educacional brasileiro tem nos alertado para o fato de que “muitas crianças tem concluído a sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” (Brasil, 2012, p. 5). Nesse sentido o documento “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” vem de encontro na perspectiva da aprendizagem da criança.

Conforme é citado em seu texto

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Brasil, 2012, p. 5)

Deste modo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) “surgiu como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Buscou-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (Brasil, 2012, p. 5). Tendo como metas

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); contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 5).

Para alcançar esses objetivos, apoia-se em quatro eixos de atuação:

formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio

pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização” (Brasil, 2012, p.5)

A elaboração do PNAIC foi feita com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia também propõe estudos teóricos e atividades práticas durante os encontros. E tem como o objetivo principal é a melhoria da prática docente, nesse sentido a proposta de formação abrange “atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro” (Brasil, 2012, p.7).

Em síntese,

Tal Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem. (MEC, 2012, p. 7)

Entendendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma política nova iniciada no ano de 2013, voltada para formação continuada de professores que estão atuando em turmas de alfabetização e que possivelmente estarão nos próximos anos articulando um estudo teórico-metodológico incorporado ao longo do curso com as suas práticas de sala de aula.

Ainda em 2013, atuando como Supervisora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino São João del-Rei-MG, junto a Secretaria Municipal de Educação (SME), pude participar da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município. Inserida no contexto educativo, em contato direto com professores inscritos no Programa do PNAIC através das reuniões e módulos de capacitação. Esses professores relataram muitos anseios, questionamentos, expectativas em relação ao PNAIC e até mesmo insegurança principalmente no que se refere ao repensar e implementar novas estratégias e concepções em relação ao processo de alfabetização nas suas práticas de sala de aula e até mesmo os efeitos das propostas pedagógicas dentro desse Programa na aprendizagem dos alunos.

Tais anseios despertaram o interesse em investigar que tipo de formação teórico-metodológica seria oferecida a esses professores para o embasamento da prática de alfabetização, especificamente a produção de texto e gêneros textuais.

Com o objetivo em dar continuidade às reflexões sobre o PNAIC, através de uma longa negociação com a Secretaria Municipal de Educação (SME) me inseri no curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC a fim de investigar a formação desses professores. Assim, após o retorno do setor responsável, me autorizaram acompanhar o grupo de professores do 2ª Ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido me inseri ao grupo em julho de 2013.

Diante do contexto apresentado, algumas questões nortearam a investigação: Como era a dinâmica do curso de formação oferecido pelo PNAIC aos professores? Quais materiais foram utilizados no curso? Que concepções de alfabetização, produção de texto e gêneros textuais foram abordadas nos encontros?

2. Pressupostos metodológicos

A presente pesquisa foi realizada com o grupo de professores alfabetizadores do 2º Ano do Ensino Fundamental de Escolas Públicas da Cidade de São João del-Rei que participaram do curso de formação oferecido pelo Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Teve como objetivo principal investigar a dinâmica do curso do PNAIC, compreender que formação teórico-metodológica foi oferecida a esses professores, especificamente em relação à produção de texto e gêneros textuais. Além de mapear os materiais que circularam no espaço de formação.

A investigação ocorreu através de uma abordagem qualitativa que de acordo com Vóvio e Souza (2005, p. 49) “permite o exame mais aprofundado das interações entre sujeitos e do modo como essas interações ocorrem em determinados contextos”.

A pesquisa sucedeu no período de julho a novembro de 2013, aproximadamente quatro meses. Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos tais como: a observação dos encontros e notas de campo, gravações em áudio e vídeo. Foram utilizados como referenciais teóricos os autores: Geraldi (1997, 2006), Leal (2005, 2006), Marcuschi (2008), Micarello (2006, 2012), Soares (2001, 2013), dentre outros pertinentes a pesquisa.

3. A dinâmica do curso de formação dos professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) oferecido aos professores alfabetizadores da Rede Municipal da Cidade de São João del-Rei ocorreu por um período de aproximadamente um ano, em 2013, com carga horária de 120 horas.

Os professores participantes do curso de formação foram organizados em três grupos: Primeiro Ano, Segundo Ano e Terceiro Ano do Ensino Fundamental. Cada grupo ficava sob a responsabilidade de uma orientadora de estudo, as quais também participavam de cursos de formação oferecidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF).

Os encontros do grupo de professores do 2º Ano ocorriam mensalmente e ou quinzenalmente, aos sábados e ou dias de semana (de acordo com a demanda) no prédio de uma Escola Municipal, emprestada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade. Os professores eram recepcionados pela equipe envolvida na maioria das vezes com um momento de “deleite”, ora uma história contada, teatro, poesias e outros. Posteriormente os professores se dividiam em grupos e seguiam para seus respectivos espaços de formação.

Cada grupo era conduzido por uma orientadora de estudo, que ao dar início às atividades do encontro retomava junto às professoras as discussões do encontro anterior. E também era lida uma ata elaborada por uma professora que se voluntariava no encontro anterior. Posteriormente dava-se início às atividades do dia.

Durante o encontro as professoras trabalhavam em grupo ou individualmente. Ao final de cada encontro, era proposta pela professora orientadora uma atividade planejada (individual) a ser desenvolvida na sala de aula pelas professoras, desenvolvida junto a seus alunos e no encontro seguinte essa atividade era apresentada ao grupo e avaliada pela orientadora. Ou seja, executavam tarefas teóricas e práticas junto nas suas salas de aula, buscando colocar em prática ferramentas incorporadas no espaço de formação.

Além dos cadernos de formação oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), os professores também receberam livros de Literatura Infantil e jogos pedagógicos para serem utilizados na prática pedagógica dos professores. Esses materiais foram entregues às Escolas da Rede Municipal onde esses profissionais atuavam.

Para o embasamento teórico-metodológico além dos cadernos de formação, circulavam no espaço de formação materiais complementares que eram inseridos no planejamento do encontro pela orientadora. No que se refere à produção de texto não houve um caderno de formação específico, foram utilizados textos impressos, artigos de revistas, livros e outros materiais apresentados pela mesma. Em relação ao gênero textual foram utilizados os cadernos intitulados “O trabalho com gêneros textuais na escola” e o “Trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas”, além de materiais impressos, dentre eles, diversos suportes e gêneros textuais.

A orientadora de estudo trabalhava com os professores de forma articulada a teoria e a prática, embasada nos cadernos de formação do PNAIC, textos, vídeos e outras atividades planejados pela mesma. Os Cadernos de Formação serviam de orientações para as atividades teóricas e práticas desenvolvidas junto aos professores no espaço de formação.

Neste espaço também foram trabalhados diferentes conceitos que envolvem o processo de alfabetização, tais como: letramento, produção de texto, gêneros textuais e outras.

4. Considerações finais

A partir dos dados coletados no curso de formação oferecida aos professores alfabetizadores atuantes na Rede Municipal da cidade de São João del-Rei pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) percebemos que o curso enfocou nos planos de aula, sequências didáticas e avaliação diagnóstica, aprofundando conhecimentos sobre a alfabetização de forma interdisciplinar.

As atividades desenvolvidas pela professora orientadora no espaço de formação do PNAIC ocorreram através de um foi um trabalho articulado entre a teoria e a prática, o qual visou preparar os professores alfabetizadores para repensar e ressignificar suas concepções e práticas de sala de aula com um grande desafio de orientar seus alunos ao longo da trajetória escolar. Enfim, notamos que o curso teve a pretensão de uma melhoria na prática docente, o que tende a um desdobramento dessa formação na prática dos professores alfabetizadores e no processo de aprendizagem dos alunos.

Pensando a alfabetização como um processo em que o aluno interage através de textos escritos em diferentes contextos. “Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança compreende o sistema de escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (Brasil, 2012, p. 18). As concepções trabalhadas ao longo do curso referentes à alfabetização nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 2º Ano, perpassaram a visão de que é necessária uma cisão entre o processo de alfabetização e letramento, que devem ocorrer simultaneamente e que há uma necessidade emergente de ressignificação desses conceitos por parte dos professores.

Em relação à produção de texto ficou evidente que o professor incorpore na sua prática que produção de texto não se trata de reprodução e sim que a concepção de que seja produzido um texto real, que o produtor tenha algo a dizer (o que?), para quê dizer (objetivo); e para quem dizer. E ainda em relação aos gêneros textuais que o professor permita circular diferentes tipos de textos na sala de aula e que os alunos tenham acesso aos mesmos, bem como diferentes suportes textuais.

Tendo em vista os vários aspectos apresentados, a pesquisa realizada nos instigou a conhecer o impacto dessa formação na prática desses professores, principalmente no que se refere ao trabalho com a alfabetização, especificamente a produção de texto e gêneros textuais. O que nos leva a almejar a continuidade dessa investigação em outros momentos.

5. Referências

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Marxismo e a filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOTELHO, L. S; Magalhães, T. G. Elaboração de um programa de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 93-117, mar. / ago. 2011.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. MEC, Brasília, 2012. 40 p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. MEC, Brasília, 2012. 137 p.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC, Brasília, 2013.
- CASTANHEIRA, M. Lúcia; DIXON, C. N. GREEN, J. L. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. Revista Portuguesa de Educação, 2007, p. 7-38.

- CASTANHEIRA, M. Lúcia. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CASTANHEIRA, M. Lúcia; GOMES, S. S. Discurso e interação em sala de aula nos eventos de letramento. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). GT:10 (Alfabetização, Leitura e Escrita). Caxambu/MG, 2008.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (et al). Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/ Aluno-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Onde estão os métodos? Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 2003, v.9.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização e letramento: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Org. FRADE, I. C. A. S et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- FERREIRA, Norma, S, A. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Revista IBEP, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001.
- FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006.
- KRAMER, Sônia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- KRAMER, S., NUNES, M. R. F., CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr, 2011.
- LEAL, Leiva de F. V. A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C (Org). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.
- MACEDO, Maria do Socorro A. N.. Interações nas práticas de letramento: O uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes. 2005.
- MACIEL, Francisca. I. P et al. Caracterização e formação do professor alfabetizador. 14º Congresso de leitura do Brasil, Campinas, Unicamp, julho de 2003.
- MACHADO, M. Z. V. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental

de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Maciel et al. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE. 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Dionízio, A. P et al. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MICARELLO, H.A. L. S., Ilka Schapper. Itinerários de pesquisa: infância, linguagens e linguagem escrita. Revista Contemporânea de Educação, nº 12, agosto/dezembro, 2011.

MORAIS, A.G; Albuquerque, E.B.C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? in: Albuquerque, E.; Leal, Telma. Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2013.