

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS**

DÉLCIA CRISTINA DOS SANTOS DE SOUZA

Joinville – SC

2016

DÉLCIA CRISTINA DOS SANTOS DE SOUZA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE –, sob orientação da Prof.^a Dra. Rosana Mara Koerner.

Joinville – SC

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S729p Souza, Délcia Cristina dos Santos de
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho de gêneros textuais/ Délcia Cristina dos Santos de Souza; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner – Joinville: UNIVILLE, 2016.

112 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores – Formação continuada. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 3. Alfabetização – Gêneros textuais. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 371.12

Termo de Aprovação

“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais”

por

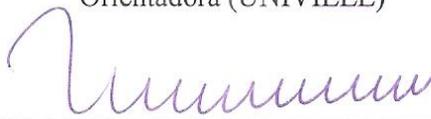
Délcia Cristina dos Santos de Souza

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner

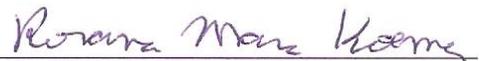
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

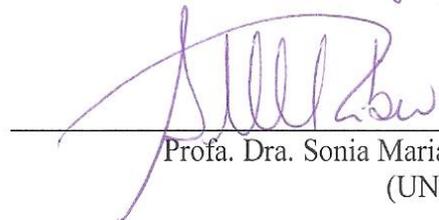
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
(UFSC)



Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 09 de dezembro de 2016

Dedico esta dissertação ao meu Deus, fiel e verdadeiro, que cumpre a promessa e não falha.

Aos meus avós, vô João, querido, educado e amado, que Deus lhe conserve sempre com essa firmeza e dedicação a tudo que fazes, és um exemplo para mim. À minha vô Joana, guerreira e linda, minha inspiração para muitas escritas aqui nesta dissertação. À minha vô Ana (In memoriam), sempre serás a flor mais amada do meu jardim, sempre sentirei falta da senhora e de sua doçura. Ao meu avô Osvaldo (In memoriam) que apesar de não conhecer em vida, ensinou preceitos que meu pai guarda até hoje.

A meus pais, por acreditarem no meu potencial, mesmo sendo ele pequeno e frágil. Pai, és meu grande amigo e professor da vida. Mãe, obrigada por me alfabetizar e insistir nos meus sonhos, mesmo nos momentos mais difíceis, sabendo que tudo é possível ao que crê, pela fé.

À minha irmã amada, obrigada por fazer parte desse sonho, transcrevendo as entrevistas e me apoiando nos momentos mais difíceis.

Ao meu irmão, meu amigo de vida, dividimos tantas experiências juntos e sempre acreditei que seus sonhos se tornariam realidade, seus sonhos, meus sonhos, projetos de Deus para nós.

Ao meu amado esposo, infinitamente obrigada por insistir neste projeto, tomando ele para si, mesmo em momento tão turbulento, você foi meu ajudador, meu companheiro e incentivador, obrigada, precioso, eu te amo muito!

À minha sogra amada, que desde a época da minha faculdade foi minha incentivadora, auxiliadora, seu jeito amoroso e vibrante me encanta todos os dias, sou feliz por tê-la em minha vida.

A meus tios, aqui não posso citar nomes, pois tenho muitos, mas muito do que aprendi foi com cada um deles, agradeço o amor, carinho e a atenção que constantemente me vêm à memória, amo vocês.

De forma especial, dedico à minha tia e professora Raquel de Queiroz, por ser meu espelho para essa profissão tão linda, e à minha querida professora Fabíola Possamai, que de uma forma especial sempre valoriza minhas conquistas.

*Glorificado! Seja Exaltado!
Santo é, Senhor Jesus!
Santo, Santo, Santo!
Deus Poderoso!
(Osvaldo Neto)*

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final desta caminhada intensa foi algo muito esperado. Todo o processo vivenciado realmente nos faz repensar muitas coisas, o quanto somos pequenos, acreditar em nosso potencial e sermos agradecidos.

Há algum tempo, no meio de tantos acontecimentos no Mestrado, meu esposo me disse algo muito importante: “a gratidão é a porta do próximo milagre”. Escolhi este momento para trazer meus agradecimentos às pessoas que tornaram minha trajetória mais tênue, amorosa, questionadora, tensa e motivadora.

A Deus seja a glória e a honra, pois, por sua promessa, aqui estou. Ele aplainou os caminhos e colocou as pessoas certas em minha vida, para que eu conseguisse vencer mais este processo.

Ao meu esposo Itamar, meu lindo companheiro, meu amigo antes de tudo, tudo mesmo! Amor: sua força me encoraja todos os dias a prosseguir, o melhor de Deus está por vir!

Aos meus pais, Natanael e Ivone, responsáveis por minha educação e valores, amo vocês.

Aos meus irmãos, Osvaldo e Rebeca, amados que moram em meu coração, presentes de Deus em minha vida, poderia agradecer somente por suas vidas, mas vocês são tão inteligentes e abençoados que existem muitos motivos para agradecer a Deus; o reflexo de vocês está em mim constantemente.

Aos meus tios e tias, que contribuíram para minha educação e caráter.

Aos meus demais familiares, pois de algum modo tornaram minha caminhada mais leve e amável.

À minha professora de graduação e parceira de Estágio docente, Prof.^a doutora Fabíola Possamai, gratidão sempre.

Ao meu querido teacher Rodolfo Nunhez, que com amor me honrou traduzindo o resumo (abstract) dessa pesquisa.

À minha coordenação e direção no colégio Bom Jesus/IELUSC, aos meus companheiros de trabalho e todo corpo docente da educação infantil e séries iniciais, que fizeram parte dessa caminhada ao mestrado.

As minhas irmãs acadêmicas, Jussara e Eliane, vou guardar pra sempre esta amizade.

Aos meus queridos colegas de Mestrado, Ágata, Amanda, Ana Paula, Andreza, Antonio, Cleberson, Daiana, Eliane, Fernanda, Jaqueline, Fabiana, Jean, Jorge, Jussara, Karinna, Lediane, Leonardo, Mirtes, Neusa.

À minha orientadora, Rosana Mara Koerner, por sua dedicação à minha pesquisa, pelas contribuições, paciência e compreensão nos momentos difíceis, e por sua orientação minuciosa e competente.

Às professoras doutoras Sonia Maria Ribeiro e Maria Aparecida Lapa de Aguiar, que participaram da banca de qualificação e de defesa deste trabalho. As contribuições recebidas foram essenciais para a efetivação desta pesquisa.

Ao corpo docente do programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE: Marcia de Souza Hobold, Rosana Mara Koerner, Sônia Maria Ribeiro, Elizabeth Tamanini, Raquel Alvarenga, Silvia Pilotto, Rosânia Campos, Nelma Baldin, Aliciene Fusca Machado Cordeiro, Jane Mery Richter Voigt, Marly Krüger de Pesce e respectivas secretarias.

Ao programa FUMDES, pelo auxílio financeiro possibilitado.

“Bem sei eu que tudo podes, e nenhum dos teus propósitos pode ser impedido”.

Jó 42.2

“A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos”. (FERREIRO, 1985, p. 14)

RESUMO

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Esta pesquisa centra-se na análise da contribuição de um programa de formação continuada – no caso, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, para a compreensão dos professores acerca de alguns processos importantes para a alfabetização. A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Joinville, com a participação dos professores atuantes na alfabetização, egressos da formação continuada – PNAIC Língua Portuguesa (2013). Para alcançar os resultados, esta pesquisa envolveu: produção de balanços do saber, aplicação de questionários e entrevistas. Segundo listagens disponibilizadas pela Secretaria de Educação, 250 professores participaram do PNAIC Língua Portuguesa (2013) em Joinville. Sendo assim, foram organizados 250 envelopes com questionários da pesquisa, dos quais foram entregues e contabilizados 111, que foram respondidos e validados. Os dados obtidos foram analisados dentro da perspectiva de alguns autores, como Tardif (2014), Lüdke (2001), Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (2004). Esta pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa-quantitativa. O uso dessa abordagem foi fundamental para o tratamento dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta (questionário e entrevista semiestruturada), assim como para a organização e compreensão da demanda de informações que foram recolhidas. Esta pesquisa denomina-se, quanto ao tipo, como levantamento ou *survey*, em que há a busca de dados sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados. Por meio desse tipo de pesquisa, obtiveram-se as amostras para o referente estudo e as características pertencentes ao grupo de professores participantes da formação continuada. A presente pesquisa tem como objetivo analisar a contribuição do PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização, bem como investigar as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos nos documentos do PNAIC e verificar qual é a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais a partir da participação no referido programa, identificando como esse conhecimento adquirido pelo professor contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento. Os dados obtidos mostram que o PNAIC consolidou alguns aspectos pertinentes à utilização dos gêneros textuais na alfabetização. Percebe-se que, para muitos professores, o embasamento teórico e metodológico apresentado no caderno de formação contribuiu de forma positiva para sua prática em sala de aula no desenvolvimento das atividades de alfabetização em relação à exploração dos gêneros textuais, colaborando para o aprofundamento de saberes profissionais necessários ao professor alfabetizador.

Palavras-chave: formação continuada de professores; PNAIC; alfabetização; letramento; gêneros textuais.

ABSTRACT

This work is linked to the Research Line Work and Faculty Formation, of the Master's program in Education from the Regional University of Joinville – UNIVILLE. This research is centered in the analysis of the contribution of a continued formation program – in this case, the National Covenant for Alphabetization at the Right Age – PNAIC, for the comprehension of the teachers around certain important processes for alphabetization. The research was carried out at the Municipal Network of Joinville, with the participation of the teachers acting on alphabetization, egresses from continued formation – PNAIC Portuguese Language (2013). In order to reach the results, this research involved; the production of balances of knowing, application of questionnaires and interviews. In compliance with the listings made available by the Office of Education, 250 teachers joined PNAIC Portuguese Language (2013) in Joinville, thus, 250 envelopes with questionnaires from the research were organized, from which 111 were delivered and accounted, which were answered and validated. The data acquired was analyzed within the perspective of some authors such as Tardif (2014), Lüdke (2001), Bakhtin (2011), Schneuwly and Dolz (2004). This research is about a qualitative-quantitative approach. The use of this approach was key for the treatment of the data acquired by means of the collection instruments (questionnaires and semi-structured interview), as well as for the organization and understanding of the demand of information which was collected. This research is denominated after its type as survey, in which there is a search for data on the subjects of the research and the implication of the phenomena studied. Through this research, the samples for the referred to study and the characteristics belonging to the group of teachers participating in the continued formation were obtained. This research aims at analyzing the contribution of PNAIC for the work with textual genres in the alphabetization process, also investigating the conceptions of alphabetization and the uses of textual genres inserted into the PNAIC documents and verifying what is the understanding of the teachers over the textual genres from the participation in the referred to program, by identifying the way this knowledge acquired by the teacher contributes to the alphabetization practice under the literacy perspective. The data gathered shows that PNAIC consolidated some aspects pertaining to the use of the textual genres in alphabetization. It is noticeable that for many teachers the theoretical and methodological basis presented in the formation brochure contributed positively for its practice in the classroom in the development of the literacy activities in relation to the exploration of the textual genres, collaborating with the deepening of professional knowledge needed for the alphabetization teacher.

Keywords: continuing formation of teachers; PNAIC; alphabetization; literacy; textual genres.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BTDT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização
EDUCERE – Congresso Nacional de Educação
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Educação
IELUSC – Instituto Educacional Luterano de Santa Catarina
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação
PROLIJ – Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da UNIVILLE
SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Caderno Ano 2 – Unidade 5: O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula	71
Figura 2 – Caderno Ano 2 – Unidade 5: Sugestão para os encontros em grupo	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Tempo de Serviço como Professor Alfabetizador	60
Gráfico 2– Carga horária na Rede Municipal e em quantas escolas divide a carga horária	62
Gráfico 3 – Ano da turma em que leciona	64
Gráfico 4 – Tempo em que leciona no mesmo ano	64
Gráfico 5 – Número de estudantes em sala de aula	65
Gráfico 6– Avaliação do conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC para a ampliação do conhecimento como alfabetizador(a)	74
Gráfico 7 – Uso dos diferentes gêneros textuais na prática pedagógica.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas Relevantes para este trabalho a partir do balanço do saber..	19
Quadro 2– Temáticas gerais de cada unidade – Língua Portuguesa/2013.....	37
Quadro 3 – Materiais específicos para alfabetização – PNAIC.....	43
Quadro 4 – Cadernos de Formação PNAIC Língua Portuguesa (2013)	44
Quadro 5 – Unidade 5: Gêneros Textuais – PNAIC	51
Quadro 6 – Unidade 5: Ano 3 – Agrupamentos.....	51
Quadro 7 – Unidade 5: Ano 2 – Escolha dos textos.....	52
Quadro 8 – Alunos Matriculados em 2013	56
Quadro 9 – Pedagogos no Ciclo de Alfabetização/Turmas 2013.....	56
Quadro 10 – Nomenclatura dos participantes da pesquisa.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DAS DESCOBERTAS DA FORMAÇÃO INICIAL AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	22
1.1 Formação docente no Brasil	22
1.2 Formação continuada: Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	32
1.3 Organização dos cursos de Formação Continuada: Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	35
2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	40
2.1 O PNAIC como uma política educacional	40
2.2 PNAIC – Materiais didáticos na alfabetização	42
2.3 PNAIC – Alfabetização na perspectiva do Letramento	44
2.4 Os Gêneros Textuais e a prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento	48
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 O lócus da pesquisa: Rede Municipal de Joinville	55
3.2 Os caminhos da pesquisa	57
3.3 Os processos de coleta da pesquisa	58
3.4 Perfil dos professores do Ciclo de Alfabetização	60
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 Algumas percepções da Formação Continuada do PNAIC em Língua Portuguesa	68
4.2 Os cadernos da formação e o aprendizado sobre os Gêneros Textuais	71
4.3 As contribuições do PNAIC no trabalho com os Gêneros Textuais	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
apêndices	92
APÊNDICE A – Matriz de referência	93
Apêndice B – Carta explicativa para envelopes	95
Apêndice C – Questionário aos professores alfabetizadores	96

Apêndice D – Roteiro para entrevista.....	102
anexos.....	103
Anexo A – Declaração de instituição coparticipante.....	104
Anexo B – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	105

INTRODUÇÃO

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. (DIONISIO, MACHADO, BEZERRA, 2010, p. 31)

Inicialmente, exponho um memorial da minha trajetória de vida e os caminhos que introduzem a pesquisa para o mestrado. Neste trabalho, apresentarei reflexões no campo da alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do programa de formação continuada PNAIC¹ – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, considerando as questões relacionadas ao uso dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas docentes.

Durante minha infância, vivenciei meu pai e seu processo de alfabetização, pois quando criança ele não teve outra escolha a não ser trabalhar para auxiliar minha avó, que muito cedo perdeu seu companheiro. Com um grande esforço, já em sua fase adulta, ele aprendeu a ler com leituras diárias da Bíblia e outros livros. Constantemente fazia tentativas balbuciando as palavras; hoje ele é um “leitor fluente” e já conseguiu passar vários níveis da Educação de Jovens e Adultos, mas sempre afirma que foi o “professor mundo” quem lhe ensinou quase tudo.

Minha mãe sempre conta sobre as histórias de amor entre ela e meu pai e que, na época de namoro, ele enviava lindas cartas. Somente após um longo período ela descobriu que quem escrevia as cartas era um amigo de meu pai. Meu pai sempre conta como era sua vida antes de aprender a ler.

Para minha avó paterna, também não teve acesso à apropriação da linguagem escrita e não frequentou escola, a vida reservou muitas histórias. De forma oral, sempre contava suas histórias de como era a vida na fazenda. Isso sem falar que ela memoriza com muita facilidade os versículos bíblicos que mais lhe aprazem e, de uma forma tranquila, consegue conversar com qualquer outra pessoa sobre sua crença e fé.

¹ A partir deste ponto, será utilizada a sigla PNAIC para fazer referência ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa.

Quando criança, lembro-me de minha vida escolar e principalmente que meu pai sempre me incentivou a estudar, sabendo das dificuldades cotidianas de uma pessoa sem escolarização. Durante a alfabetização, guardo memórias de minha mãe, sempre disposta a me ajudar a ler livros, revistas e, quando pelo caminho, as placas e *outdoors* do centro da cidade. Tenho memória de que meu processo de alfabetização não foi muito fácil; minha melhor professora foi minha mãe, que, entre seu trabalho e tarefas do lar, ainda tinha tempo para me colocar na cadeira da cozinha para ler enquanto ela fazia almoço para a família.

Após o período em que comecei a escrever e ler de forma autônoma, conheci “as cartas” na escola e me apaixonei de forma automática. Foi dessa forma que eu sempre me comunicava com meus familiares, sempre mandava cartas para minha avó materna (*In memoriam*) e ela, muito querida, me respondia, assim como todos os outros que as recebiam. Lembro, com muita felicidade, que recebi um telegrama de aniversário, o primeiro endereçado a mim.

Durante um tempo, começamos a receber jornais em casa, e em destaque a seção infantil, para a qual todas as crianças tinham a possibilidade de enviar seus desenhos e histórias para publicação. Minha tia paterna guarda até hoje a edição para a qual eu havia enviado meu desenho.

Mais tarde, meu fascínio seria por poesia e acrósticos, visto que, vindo de uma família evangélica, sempre líamos provérbios (recomendação de minha mãe em momentos difíceis). Para quem conhece, Provérbios é um livro bíblico poético, que guarda lindas poesias e histórias. Dessa forma, lendo a Bíblia, apaixonei-me por versos poéticos, frases de efeito e aprendi a fazer acrósticos.

Durante toda minha infância, adolescência e juventude, sempre estive envolvida em ambientes letrados e musicais. Meu pai tem grande fascínio por músicas clássicas, eruditas, jazz e outros estilos, e por fim queria que seus filhos fossem músicos e assim foi concedido. Aprendemos os signos da música e até o dia de hoje conseguimos desfrutar desse dom. Nesse processo, também descobrimos que nossa família sabia compor letras de músicas e, assim, encontramos um novo e fascinante gênero textual, que vivia saindo com melodias de nossas cabeças.

Enfim, todo envolvimento nas práticas de letramento possibilitou-me uma forma diferenciada de ver o mundo da leitura e escrita, de maneira a me familiarizar com vários gêneros textuais. Nesse processo de conhecimento, a escola, de forma efetiva, abriu-me a passagem do senso comum para o senso crítico na utilização

desses gêneros, ampliando minha compreensão quanto à sua utilização em diferentes esferas sociais, pois é função da escola:

[...] aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...] (SOARES, 1999, p. 69).

Ainda quando criança, meu pai era responsável por uma congregação evangélica num bairro muito simples do interior de São Paulo, na cidade de Jacareí (onde morávamos). Essa igreja era muito pequena e não tinha quem organizasse as crianças que ali estavam; então, de forma natural e simples, aceitei o desafio de estar à frente daquelas crianças, transmitindo tudo o que eu havia aprendido. Penso que foi dessa forma que começou, de forma mais latente, minha caminhada ao curso de Pedagogia.

Alguns anos mais tarde, na minha adolescência, eu e minha família realizamos uma grande mudança residencial, saindo de São Paulo para o estado de Santa Catarina, na cidade de Joinville, e junto com minha família (pais e irmãos) trouxemos um tio materno, Samuel. Esse meu tio conheceu uma pessoa muito querida que cativou a todos de nossa família. Algum tempo depois, ela seria minha tia, tia Raquel.

Eu não sabia ao certo qual curso de graduação deveria fazer, e meu pai dizia que “Pedagogia era curso para pobre” e de todo jeito queria que eu fizesse Administração, Odontologia e áreas afins. Houve uma ocasião em que minha tia, que era docente do curso de Pedagogia da UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville, convidou-me para um passeio em São Francisco do Sul, durante seu período de aula, para acompanhar suas atividades com as alunas. Nesse dia, como tantos outros que se repetiram, eu me senti uma pessoa extremamente especial e que realmente aquela deveria ser minha profissão.

Essa escolha não foi fácil, pois gerou alguns conflitos familiares, mas após chegar atrasada um minuto para o vestibular para Administração (os portões fecharam na minha frente), decidi que faria da próxima vez a partir de minha própria escolha, e foi com lágrimas que saí de casa para ir ao vestibular da UNIVILLE.

Após a espera dos resultados com minha mãe, tivemos a resposta da aprovação. Foi um momento de grande alegria, pois após minha experiência no campus de São Francisco, sempre me fascinava a ideia de realizar o curso na

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). De certa forma, todo o processo de alfabetização de meu pai que acompanhei, todos os professores que sempre viram meu potencial acima de minhas dificuldades me levaram a acreditar que esse seria o caminho certo.

Sempre lembro minha história na graduação com muita intensidade, pois foi dessa forma que vivenciei minha experiência como acadêmica. Foi quando conheci a fundo os processos de alfabetização, letramento e os gêneros textuais: “Para tornar possível a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 142).

Minha opção pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na universidade, contemplando as atividades de extensão e pesquisa, possibilitou-me um novo olhar, pois mantive encontros com outras vertentes importantes da área da educação, como as diversas descobertas sobre o universo da literatura nas reuniões do Programa Institucional de Literatura Infantil Juvenil da UNIVILLE, PROLIJ. Tornei-me amante das narrativas visuais e das leituras de Monteiro Lobato.

Já no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC, tive a oportunidade de participar de seminários acadêmicos e ter artigos publicados em anais de iniciação científica resultantes da pesquisa intitulada “A prática de educação continuada como vantagem competitiva na indústria metal-mecânica de Joinville”. Nessa pesquisa, buscamos avaliar as práticas de aprendizagem utilizadas nas empresas do setor metal-mecânico de Joinville e analisar os programas desenvolvidos nas áreas de formação pessoal, interpessoal e profissional, experiência acadêmica sob a orientação da Professora Doutora Fabíola Possamai, que até hoje sempre me recebe com muito carinho e atenção.

No penúltimo ano acadêmico, estava concluindo as atividades de estágio curricular obrigatório na Associação Educacional Luterana BOM JESUS/IELUSC, onde fui contratada como professora para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, condição na qual me encontro atualmente.

Iniciei minha carreira docente no Bom Jesus como auxiliar de professora da turma da 1ª série do ensino fundamental, 1º ano do ciclo de alfabetização. Durante esse período, eu estava nos últimos anos da faculdade. A professora que eu auxiliava era formada pela UNIVILLE, e não sei dizer se isso é um fator importante,

mas eu conseguia enxergar tudo o que eu aprendia sobre alfabetização na universidade naqueles momentos em que estava ali, trabalhando com ela.

Durante o percurso na instituição, tive o privilégio de trabalhar como professora na educação inclusiva, educação infantil e hoje como alfabetizadora, na primeira e segunda série² do ensino fundamental.

Trabalhando nessas séries, tenho observado a necessidade de uma formação docente voltada para o professor alfabetizador que contribua para o ato de alfabetizar, que dê maior significado ao docente e a seu trabalho. Nessa direção, Soares (2014, p. 24) coloca que

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas) 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, em elaboração e uso de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Ainda no período final da graduação, já ouvíamos falar do Mestrado em Educação na UNIVILLE, e assim que iniciaram as primeiras inscrições para a pós-graduação, inscrevi-me. Cheguei a passar na primeira parte da seleção, mas infelizmente não consegui prosseguir para as próximas etapas. Dessa forma, procurei outras propostas de formação continuada.

Iniciei os estudos em Mídias na Educação (*Lato Sensu*) no Instituto Federal de Santa Catarina. Durante o curso, foi ministrada a disciplina de Materiais Impressos e Gêneros Textuais. Nesse momento, minha intenção de aprofundar as pesquisas nesse tema estava se tornando cada vez mais clarificada, e como alfabetizadora, a possibilidade de trabalhar os gêneros de forma midiática ofereceu diversas possibilidades para minha prática pedagógica, pois consegui compartilhar novas informações com meu grupo de trabalho e ampliar a visão docente quanto à utilização dos diversos gêneros nas atividades de alfabetização.

Ao término da especialização, eu participei novamente do processo seletivo do Mestrado em Educação, incentivada pelo meu esposo Itamar. Iniciei todo o

² Na Instituição Bom Jesus/IELUSC, a nomenclatura utilizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental é 1ª, 2ª e 3ª série.

processo de observação das linhas de pesquisa, analisando a linha Trabalho e Formação Docente, bem como as informações sobre a pós-graduação (*stricto sensu*). Encontrei, então, a dinamicidade que procuro imprimir em minha formação. A escolha pela linha de pesquisa teve como principal motivação a possibilidade de investigação sobre o trabalho e a formação do professor, principalmente a formação continuada dos professores alfabetizadores, observando suas dúvidas e questionamentos referentes à alfabetização. Em consonância com a proposta da linha, meu interesse perpassa as diversas reflexões e contribuições para a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, seus saberes e identidade, possibilitando observações e estudos pertinentes à alfabetização, iniciados já na graduação na disciplina de Alfabetização e Letramento ministrada pela Prof.^a Dra. Rosana Mara Koerner.

Notoriamente, estudar a formação do professor alfabetizador e seu trabalho com os gêneros textuais por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nos possibilitará compreender os vários desafios frente à problemática da alfabetização em nosso país.

Na proposta de pesquisa, pretende-se verificar a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para a formação de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento, considerando a possibilidade de trabalho com gêneros textuais.

O estudo dos gêneros textuais na alfabetização torna-se fundamental quando pensamos que as práticas de linguagens são mediadas por instrumentos culturais e históricos, ou seja, por gêneros textuais. Se a escola investe no ensino de gêneros, estará facilitando, portanto, a apropriação dos usos sociais da língua, especialmente em sua versão escrita.

Colocando a alfabetização como um processo integrador entre o sistema gráfico e a diversidade de gêneros que circulam na sociedade, o PNAIC afirma que “desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros [...] contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social [...]” (BRASIL, 2012, p. 26).

Ainda sobre gêneros, Schneuwly e Dolz (2004, p. 150) coloca que “quando um gênero entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Nesse contexto de facilitador da comunicação, percebe-se a importância de se

trabalhar com os gêneros textuais, visto que possuem um papel como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

Assim, partimos para a organização de alguns procedimentos iniciais de investigação, como o estado da arte das pesquisas mais recentes sobre o PNAIC em relação ao trabalho com gêneros textuais nele proposto, visando às pesquisas que apresentam características semelhantes ao objetivo definido para este trabalho.

Realizou-se o balanço do saber considerando o período de 2013 a 2016, período em que o PNAIC – Língua Portuguesa aconteceu e em que houve o início das publicações em geral sobre o programa.

O levantamento foi realizado analisando os resumos de teses e dissertações publicadas no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), bem como Artigos Científicos, Comunicações Científicas e Relatos de Experiência da ABALF (Associação Brasileira de Alfabetização), EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e SciELO (Scientific Electronic Library Online).

Por meio dessa investigação, foram encontrados 92 trabalhos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que datam a partir do ano de 2013, porém somente 3 trabalhos estavam relacionados às questões do uso dos gêneros textuais em práticas pedagógicas, destacados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Pesquisas Relevantes para este trabalho a partir do balanço do saber

Site	Título	Autor	Instituição	Área do conhecimento	Categoria	Descritores	Ano de defesa ou publicação
ABALF	Sequência didática e o ensino de gêneros textuais no ciclo de alfabetização: Uma experiência com professores em formação.	Adriana Fernandes Ferreira	UEPB	Letras	Relatório de Experiência	Gêneros textuais	2015
CAPES	Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco	Julia Teixeira Souza	UEPB	Educação	Dissertação	Gêneros textuais e PNAIC	2015
CAPES	Como ensinamos/Aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura	Ana Paula Souza Báfica	UESC	Educação	Dissertação	Gêneros textuais e PNAIC	2015

Fonte: Site da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) (2016) e Site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2016).

O trabalho intitulado “Ensino da Oralidade: Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco” (SOUZA, 2015) buscou analisar a concepção de oralidade presente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desenvolvido naquele estado, mobilizando, em diversos momentos, reflexões pertinentes sobre as dimensões de ensino da oralidade, considerando os gêneros textuais orais essenciais para esse ensino.

A pesquisa “Como ensinamos/Aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura” (BÁFICA, 2015) buscou analisar as propostas do PNAIC, identificando as relações entre os processos formativos dos professores do 1º ano no município de Canavieiras, Bahia, e a sua prática pedagógica para a aquisição da leitura. Tendo como referência a caixa de jogos didáticos do PNAIC, apresentam-se outras possibilidades de trabalhos com gêneros textuais variados.

O trabalho que mais se aproximou desta pesquisa se intitula “Sequência didática e o ensino de gêneros textuais no ciclo de alfabetização: Uma experiência com professores em formação” (FERREIRA, 2015), sendo um relato de experiência apresentado no Conbalf (Congresso Brasileiro de Alfabetização) no ano de 2015. Traz a experiência de uma orientadora de estudos do PNAIC, envolvendo o ensino de gêneros textuais em sequências didáticas.

Assim, a presente pesquisa pretende contribuir para as discussões que envolvem o processo de alfabetização na perspectiva de trabalho com gêneros textuais como proposto pelo PNAIC, pois “o gênero é [...] utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61). Buscamos, dessa forma, compreender como os docentes percebem a importância de se organizarem ou mesmo orientarem o estudo dos gêneros textuais, tendo em vista sua relevância para a relação entre o processo de alfabetização e o acesso à diversidade de gêneros como prática social.

A partir de tais considerações, chegou-se à temática da pesquisa com o objetivo de verificar a contribuição do PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização³, bem como investigar as concepções de alfabetização

³ No intuito de clarificar o desenho desta pesquisa para o leitor desta dissertação, elaborou-se uma Matriz de Referência (conforme Apêndice I), descrevendo o objetivo geral, os objetivos específicos, as questões de pesquisa, o instrumento de coleta de dados, bem como as perguntas relacionadas a

e usos de gêneros textuais inseridos nos documentos do PNAIC e verificar qual a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais a partir da participação no PNAIC, identificando como esse conhecimento adquirido pelo professor contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento.

Assim, o presente trabalho foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

- Quais são as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos no material didático do PNAIC?
- A partir da participação do professor alfabetizador no PNAIC, qual compreensão ele obteve sobre os gêneros textuais?
- Para os professores, como esse conhecimento contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento?

Esta pesquisa tem sua principal justificativa na ampliação das reflexões sobre a formação do docente, buscando contribuir com as análises pertinentes à formação do professor alfabetizador, abordando os saberes requeridos para a vivência de uma prática pedagógica competente de alfabetização.

O primeiro capítulo levanta e analisa a formação docente, formação continuada, o professor alfabetizador e o programa PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

No segundo capítulo, contemplo as políticas públicas para o PNAIC, os materiais para a alfabetização, a questão da alfabetização, letramento e gêneros textuais.

No terceiro capítulo, há o desenvolvimento da metodologia da pesquisa (que é caracterizada como qualitativa), a apresentação dos participantes da pesquisa, os encaminhamentos realizados no decorrer dela e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados posteriormente analisados.

O quarto capítulo apresenta as análises dos questionários e entrevistas realizadas com os alfabetizadores.

Nas considerações finais, são apresentados os apontamentos a partir da realização deste estudo, evidenciando questões significativas para a ampliação de pesquisas sobre o uso dos gêneros textuais nas práticas pedagógicas docentes.

1 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DAS DESCOBERTAS DA FORMAÇÃO INICIAL AOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O desafio é formar, informar e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para apropriação, de sua história, pensamento, teoria e prática. (WEFFORT, 1994, p. 6)

Neste capítulo, evidencio a trajetória da formação docente no Brasil, apresentando a crescente visão formativa decorrente do século XX, a partir do movimento de expansão da escolarização. Dessa forma, também será retratada a perspectiva de formação que perpassou o contexto brasileiro por meio de alguns programas de formação continuada e os saberes docentes que envolvem essa conjuntura formativa. Finalizando as discussões deste capítulo, será feita menção à formação continuada proposta no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e algumas proposições envolvendo seu contexto.

1.1 Formação docente no Brasil

No decorrer do século XX, a escola tornou-se articuladora da difusão do conhecimento e do desenvolvimento social e cultural da humanidade. No Brasil, foram realizadas diversas reformas de ensino; a condição obrigatória da criação de escola para todas as crianças passou a compor todas as propostas de bem-estar social.

A questão do preparo de professores emerge de forma explícita em meados do século XX, com a expansão da escolarização básica no país: “Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta” (GATTI, 2009, p. 11).

Dessa forma, Romanowski (2010, p. 74) também coloca que “os movimentos pela valorização da educação e escolarização da população foram intensificados, incluindo a preocupação com a formação dos professores”.

A expansão da escolarização básica determinou, de certa forma, o processo de expansão das escolas normais⁴. A oferta pela escolarização se estendeu sob estímulos da ação dos governos estaduais, ao passo que os cursos de formação foram se ampliando de forma diversificada em dois sentidos, segundo Souza (2007, p. 115):

No primeiro sentido, graças à iniciativa estatal e à iniciativa privada. E, na iniciativa privada, principalmente por meio das instituições católicas de ensino conduzidas diretamente por ordens religiosas ou por leigos, católicos praticantes. E esse processo tem efeito: o primeiro deles, a diversificação das instituições formadoras.

Outro fato mencionado que caracteriza a formação docente como um campo em constituição (GARCIA, 1999) é referente ao histórico da formação docente, seu início dentro do campo da Didática, sem especificidade, constituindo-se após muitos anos:

A formação docente de professores em curso específico é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos (GATTI, 2009, p. 37).

A preocupação com a formação do professor para o nível secundário, em cursos regulares e específicos, se inicia no século XX com a criação de universidades. Segundo Romanowski (2010, p. 81), “as reformas de ensino dos anos 1960 a 1970, sistematizadas pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71, trouxeram como inovação a criação das licenciaturas curtas, com menor tempo de curso”.

No que se segue até o final dos anos 1980, os estudos denunciavam problemas nos cursos de formação de professores no país, alegando: “[...] uma grande imprecisão sobre qual perfil era desejável a esse profissional [...] as

⁴ “A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário” (TANURI, 1970, p. 16).

diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria [...] cada vez mais superficial [sic]⁵” (SILVA *et al.*, 1991, p. 135).

Já os anos 1990, como coloca Romanowski (2010, p. 83), “alguns pesquisadores consideram como década da formação docente”. As novas propostas sobre essa formação passaram a rever a relação teoria e prática, por meio de estudos e inovações nas propostas para os cursos de licenciatura e Pedagogia e cursos de magistério de nível médio.

Nessa mesma década, a partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em 23 de dezembro de 1996, modificações são instituídas para os centros de formação docente. Dessa forma, as unidades passaram a implementar reformas em seus currículos, acrescentando-se a importante determinação legal de que as licenciaturas sejam cursos com características próprias, independentes dos bacharelados. Lê-se no artigo 62 da Lei nº 9.394/96:

A formação inicial 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, *web*).

Marin (2004, p. 13) afirma, em relação ao “conceito de formação de professores a ideia de inconclusão do homem; identifica-se a formação como percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional”. Compreendem-se aqui algumas implicações na construção de condição para o processo formativo, na relação entre o saber e o fazer. Sendo assim, Nóvoa (1995, p. 15) pontua que “[...] torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente”.

Em consonância aos novos caminhos que se abrem à formação docente, novas preocupações emergem quanto ao desenvolvimento das disciplinas pedagógicas e às práticas pedagógicas destinadas a esse profissional. Esses itens aparecem como uma grande inovação no processo de constituição docente, trazendo novas proposições à formação de um professor reflexivo e pesquisador.

⁵ Reconheço aqui que a palavra “superficial” deveria estar no plural, contudo, foi transcrita do modo como está na obra consultada.

Com esse novo olhar, a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimento ou técnicas), mas, sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Pode-se notar que o aspecto reflexivo possibilita à profissão docente novas representações diante da sociedade, como um professor que age de forma colaborativa, com trocas de saberes, favorecendo a qualidade da educação de forma efetiva.

Dessa forma, Romanowski (2010, p. 18) vai considerar que “o processo de constituição profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio-histórico”.

Ainda nesse mesmo pensamento, não distante das diversas modificações na sociedade, estão a instituição de ensino e o docente, que no cerne da questão tem vivenciado muitas transformações de forma a preconizar reflexões sobre sua formação e profissionalidade, papel central no processo educacional e em suas representações sociais. A propósito, Gatti (2008, p. 58) coloca que “o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito”, e ainda enfatiza a problemática em suas bases históricas emergentes da sociedade contemporânea e pertencentes a uma diversidade de questões educacionais:

[...] nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

Imbernón (2010, p. 22) considera “o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas [...] situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo”. Fica inegável perceber que alguns pontos fundamentais da ineficiência do processo educativo podem estar intimamente ligados à formação/prática pedagógica desenvolvida na singularidade docente e seu dinamismo.

Freire (1996, p. 29) coloca que ensinar exige pesquisa e que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Ao realizar ponderações sobre as novas condições que permeiam as diversas realidades sociais, observa-se que os desafios apresentados aos professores são multifacetados e constantemente exigem que o docente esteja preparado para atender às especificidades e expectativas escolares.

Partindo dessa premissa, referente às formações e à profissionalidade docente, pode-se observar, a partir do ano de 1997, a crescente preocupação com os processos formativos dos docentes em exercício: “[...] a formação continuada ocupa lugar de destaque, estando, de forma crescente, associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas” (MARIN, 2004, p. 12).

Em 1997, a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC –, o Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA), os estados e municípios apresentaram, por meio de parcerias, o desenvolvimento de um Programa voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima exigida por lei, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país: o PROFORMAÇÃO.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) é um curso na modalidade de ensino a distância para a habilitação no Magistério em nível médio. Está dirigido aos professores em exercício no sistema de ensino, que não tenham ainda formação desse nível. Estudos de demografia educacional mostraram que não são poucos os professores no Brasil, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que não têm formação em nível médio, e muitos sequer terminaram o Ensino Fundamental (GATTI, 2000, p. 80).

Nesse sentido, Marin (2004, p. 15) vai considerar que “a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor [...]”. Observa-se que há uma constante busca por um profissional voltado a novas práticas e autônomo no seu processo educativo nos programas fomentados nos anos a seguir.

No ano de 2000, dando seguimento aos programas de formação continuada, foi lançado pela Secretaria de Educação (SEF/MEC), objetivando oferecer novas

técnicas de alfabetização, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Os trabalhos eram voltados às transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita. O PROFA era destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, em curso anual de formação, voltado de forma especial a professores que ensinavam a ler e escrever na Educação Infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda nesse mesmo contexto reflexivo, no ano de 2002, instauram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Sua redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, MEC/CNE, 2002, p. 3).

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) apontam que, nas duas últimas décadas, os movimentos formativos reforçaram uma concepção de produção de novas práticas educativas construídas no processo crítico, criativo e autônomo dos professores e realizadas no contexto escolar – considerado como espaço estimulador da investigação, da criticidade, da criatividade: condições ou características essenciais da formação/prática pedagógica dialética, reflexiva, inovadora, entendendo-se que a mudança não ocorre por força de um estatuto legal. No ano de 2005, em decorrência da necessidade de formação continuada que abarcasse a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, foi implementado o programa Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, que declarou como objetivo:

1. Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; 2.

Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; 3. Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; 4. Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; 5. Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2008, p. 7).

O programa era oferecido pelas instâncias do MEC, em parceria com as Universidades, escolas e municípios que aderiram à Rede Nacional de Formação Continuada. Os profissionais que estavam no exercício da docência nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas constituíam o grupo-foco para participar do programa, oferecido aos docentes na modalidade de estudo semipresencial, com a utilização de material impresso e vídeos, por meio de atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores orientadores (tutores).

Nesse novo contexto de aprendizagem (modalidade de estudo semipresencial), configura-se um novo modelo para a formação continuada docente, de tal forma que: “a formação, então, não se encerrasse naquele momento em que os professores estão todos reunidos, no presencial ou no ambiente virtual, mas fazer com que a formação se estendesse até a prática do professor” (BRASIL, 1999, p. 71).

Pensando em termos de profissionalidade, a profissão docente como pesquisa baseia-se num diálogo fecundo, em que professores são “considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 230). E ainda:

Os saberes profissionais são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...] Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p. 14).

O professor consciente e reflexivo de seus atos pode modificar e também auxiliar a sociedade, contribuindo para que seus alunos se tornem mais críticos e conscientes de seu papel social, mas, para isso, é preciso que ele se aproprie de saberes “[...] e de habilidades que lhe permitam garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica de mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial que lhe foi confiado” (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004, p. 551).

Nesse confronto, frente às novas aprendizagens e desafios propostos pela educação, estão os processos de formação docente, o que traz provocações e reflexões quanto à nossa função social frente à nossa prática e nossos saberes. Tardif (2014, p. 36) pontua que o saber docente é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”.

Dessa forma, percebemos que nossos saberes se constroem também na prática da pesquisa e que, de certa forma, intrinsecamente, nossos trabalhos se completam na atividade docente, mobilizando diversos saberes provenientes de uma diversidade de conhecimentos.

Do mesmo modo, observamos que, na prática e na experiência, constituímos saberes que vamos construindo e reconstruindo: “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2002, p. 26).

Refletindo sobre essa pluralidade de conhecimentos que vão orientando nosso trabalho e nossa formação, percebemos essa heterogeneidade de saberes que conduz nossa experiência, clarificando nossa legitimação frente à sociedade, sabendo que não somos somente transmissores, mas que temos por certo que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção [...]”, como cita Freire (1996, p. 47).

Dessa forma, a participação ativa dos professores no desenvolvimento da pesquisa, como um item de grande importância, aproxima universidade e escola, teoria e prática, e favorece ao professor, conseqüentemente, a busca pela autonomia profissional, ou seja, uma maneira de se conceber e se colocar de forma pessoal e profissional em relação aos outros, numa procura constante por saberes:

Nesse contexto mais amplo, uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, implica: [...] Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade (BRASIL, 2010, p. 80-81).

Nesse cenário, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, passou a ser evidenciada em discussões no MEC e nas Secretarias de Educação, relacionando-a como uma importante estratégia para garantir um ensino de qualidade nas escolas públicas brasileiras. Por essa razão, a oferta de cursos de formação continuada ampliou-se cada vez mais, com propostas formativas aportadas em discussões e reflexões sobre a prática docente, a organização do trabalho pedagógico, a relação entre ensino e aprendizagem e a articulação entre teoria e prática.

Ainda aqui, cabe ressaltar a participação da Conferência Nacional de Educação – CONAE nesse processo de destacar as políticas e a valorização dos profissionais da educação, também pelo entendimento de que a pesquisa é peça fundamental na sua constituição de forma cognitiva e formativa. A efetivação da formação continuada dos professores referencia-se na “mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais” (BRASIL, 2010, p. 3).

Dessa forma, a formação continuada se legitima como referência às dimensões coletivas das práticas, contribuindo “para a emancipação profissional e para a consolidação de um profissional que é autônomo na produção de seus saberes e de seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27). Sendo assim, Nóvoa (1992, p. 22) coloca que “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas, sim, o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais”. Dada a importância do professor, faz-se necessário pensar como ele tem se colocado no contexto educacional, observando que ele deve ser consciente da posição que ocupa e do teor de poder contido em seus atos, podendo, de certa forma, modificar a sociedade da qual faz parte. Freire (2001, p. 25) vem ao encontro desse argumento quando diz que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática, [...] não posso pensar-

-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos do conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativa-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divido o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar.

Conseqüentemente, buscando ampliar as reflexões sobre a formação do docente, buscou-se contribuir para as análises pertinentes à formação do professor alfabetizador, evidenciando os saberes requeridos para a vivência de uma prática pedagógica competente de alfabetização.

Sendo assim, Roulet (1978 *apud* POERSCH, 1990, p. 10) coloca que a formação para a produção de conhecimento é uma necessidade para alcançarmos qualidade educacional na alfabetização: “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismos que permitem sua aquisição?”. Mediante esse questionamento, Klein (2006, p. 4) complementa, trazendo-nos que:

A maioria dos alfabetizadores com certeza sentem necessidade de mudanças, mas tornam-se resistentes a elas, por não estarem preparados para ensinarem uma língua, ou seja, o objeto em estudo: a linguagem, a língua e seus signos (gráficos e fônicos), utilizados na comunicação e expressão da mensagem e com os quais se quer que o aluno se comunique e se expresse.

Podemos observar que uma das bases para a alfabetização está no ensino da língua. Koerner (2016) discute, em seu artigo “O viés linguístico da alfabetização: uma proposta para a formação de professores alfabetizadores”, o trabalho com as abordagens linguísticas na alfabetização e traz algumas de suas suspeitas referentes à formação inicial do licenciado/pedagogo, cuja formação abrange aspectos psicológicos, sociológicos, didáticos e metodológicos, mas os aspectos linguísticos acabam ficando para a formação continuada, como cita Soares (2016, p. 27): “Alfabetização no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências”.

Cagliari (2005, p. 10) coloca que

[...] todo professor deve ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos exigidos no processo de alfabetização, assim como todo professor alfabetizador precisa ter todos aqueles conhecimentos técnicos linguísticos necessários para conduzir o processo de letramento nas primeiras séries do ensino fundamental.

Sendo assim, a formação continuada se constitui um viés de grande importância para o professor alfabetizador, pois é um momento de novas aprendizagens para muitos, troca e compartilhamento entre profissionais, possibilitando conhecimentos necessários para a condução do processo de alfabetização, mas também se faz necessário pensar na formação inicial, pois muitos docentes adentram para os anos iniciais sem saber conteúdos importantíssimos para o processo de letramento e alfabetização. Koerner (2016, p. 304) ainda coloca que:

Como formadora de alfabetizadores e defendendo a necessidade de uma carga maior de linguística em sua formação inicial, conformo-me com a ideia de que mesmo uma menor abordagem servirá para provocar alguma reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita da língua que se pretende ensinar.

O PNAIC trouxe, como formação continuada que se caracteriza, assim como outros cursos disponibilizados pelo MEC anteriormente, a possibilidade de organização dos conteúdos necessários à alfabetização e revisão de procedimentos indispensáveis para que o docente se sinta mais seguro, possibilitando novas reflexões pertinentes à prática pedagógica e conteúdos linguísticos indispensáveis para a alfabetização, assim como será discorrido a seguir.

1.2 Formação continuada: Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Com parâmetros nas metas e colocações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade [...]” (BRASIL, 2014, p. 11), emerge no cenário brasileiro o investimento na formação continuada de professores alfabetizadores por meio do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa. Esse

programa do Governo Federal assume o compromisso formal de assegurar que todas as crianças do ciclo inicial do ensino fundamental (1º ao 3º Ano) possam estar alfabetizadas ao final desse processo. Tem o objetivo de “garantir a apropriação do sistema de escrita, dentro da perspectiva do letramento dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 10).

Na última década da educação brasileira, muitas modificações ocorreram, como o ingresso das crianças com 6 anos no Ensino Fundamental. O documento do MEC (“Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação”) visou ao cumprimento da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. O acesso dessas crianças aos seis anos no Ensino Fundamental fica considerado como desafio à educação e à escola brasileira que busca, de forma consistente, fomentar uma educação de qualidade, principalmente no processo de escolarização nos anos iniciais.

Em consonância com a Lei nº 12.801, de 24 de Abril de 2013, art. 2º, inciso I e II, fica regulamentado e assegurado o suporte e apoio à formação do professor alfabetizador para garantir estruturação em sua formação continuada por meio do PNAIC:

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores e formação inicial e continuada de professores com capacitação para a educação especial; e II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações pactuadas.

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação.

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2014, p. 12-13).

No primeiro eixo, “Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”, expõe-se o eixo principal: a qualificação dos professores no ciclo de alfabetização. A organização proposta para a formação apresenta “curso presencial de 2 anos para os Professores

alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano” (BRASIL, 2014, p. 12). Como coloca Gomes (2013, p. 6), “[...] a formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos ou reflita sobre as práticas e os desafios que a atualidade impõe”. Dessa forma, o docente tem a oportunidade de se atualizar e fortalecer conhecimentos e práticas inovadoras de alfabetização.

O segundo eixo, “Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais”, levanta as considerações quanto às ferramentas de auxílio pedagógico, com a organização de recursos como jogos pedagógicos, livros paradidáticos e cadernos de estudos, tanto para a formação docente como para a discente. A proposta com os materiais pedagógicos tem como objetivo favorecer uma prática mais lúdica e atrativa, com foco no ensino de língua portuguesa, observando as orientações dos PCNs de Língua Portuguesa: “o mais importante [...] é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico” (BRASIL, 1997, p. 93). A seleção dos materiais de apoio fica à disposição do professor e da proposta de ensino para cada ano escolar.

No terceiro eixo, “Avaliações sistemáticas”⁶, consta ainda uma subdivisão em três tópicos:

- avaliações processuais, a serem debatidas durante o curso de formação de professores alfabetizadores;
- a Provinha Brasil, a ser utilizada como avaliação diagnóstica, distribuída pelo MEC e aplicada pelas redes de ensino junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;
- a avaliação externa, coordenada pelo INEP, a que serão submetidos os alunos ao final do 3º ano, a fim de verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo (GOMES, 2013, p. 8).

Como coloca Gomes (2013, p. 9), a avaliação processual permitirá ao professor o desenvolvimento de “[...] melhores competências internas para monitorar

⁶ Ainda sobre o terceiro eixo, muito se tem discutido, pois as avaliações apresentam muitas contradições entre o processo de alfabetização no contexto brasileiro, com seus procedimentos classificatórios e de recolhimento das singularidades, processo este diferente do propósito pelo qual se alfabetiza ou avalia. Esteban (2012, p. 591) coloca o processo de avaliação como “[...] práticas fundamentadas na interação, no diálogo, na reflexão, em que erro e acerto não são posições com valores desiguais, mas expressões dos diferentes sujeitos, processos e conhecimentos que dialogam na produção de novas possibilidades, de saber e de fazer”.

e avaliar a aprendizagem dos alunos, a escola será mais capaz de construir diagnósticos e organizar o planejamento pedagógico”.

O quarto e último eixo, “Gestão, mobilização e controle social”, tem por objetivo a gestão de qualidade do programa em todas as esferas governamentais. Gomes (2013, p. 7) afirma que:

Haverá um arranjo institucional específico para a gestão das ações do Pacto. Será formado um Comitê Gestor Nacional, com papel de coordenação, e um Comitê em cada Estado, com representação dos atores educacionais mais envolvidos no processo. Esse último será responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos daquela localidade. Também serão criadas coordenações estaduais e municipais, no âmbito das respectivas Secretarias de Educação, com funções de gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto.

Dentre as propostas do programa, cabe ressaltar o pagamento de bolsas para os professores participantes e a premiação de docentes e escolas no que tange à efetivação de propostas positivas para a alfabetização.

Segundo Moreira (2002), os profissionais da educação, pelo processo de formação continuada, progressivamente tornam-se agentes teórico-práticos que investigam sua própria prática e sistematizam os conhecimentos nela produzidos. Dessa forma, fica evidente a formação docente como um viés de extrema importância para o fortalecimento de uma prática reflexiva. Conhecer os vários saberes que compõem a formação docente nos leva a provocações e reflexões quanto à nossa função social frente à nossa prática, em relação a esses saberes.

Possibilitar o desenvolvimento docente por meio da formação continuada abre um leque de oportunidades tanto no desenvolvimento de suas funções frente aos desafios da profissão quanto na construção de novas relações, trocas e saberes com seus pares, inovando e fomentando pesquisas e novos conhecimentos.

1.3 Organização dos cursos de Formação Continuada: Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Toda a organização da estrutura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa parte da sustentação de uma equipe centralizada pela Secretaria

Municipal de Educação, que fica responsável por gerenciar e organizar as atividades nas unidades escolares, como afirma o caderno de apresentação do PNAIC:

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais (BRASIL, 2012, p. 9).

A formação continuada, sendo um eixo caracterizado como primordial no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, se concretiza por meio da estruturação articulada entre universidades, secretarias de educação e escolas. Segundo o caderno de formação do PNAIC, essa articulação tem por finalidade atingir o “[...] processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula” (BRASIL, 2012, p. 24).

Para alcançar os objetivos propostos para a formação dos professores que efetivamente lecionam no ciclo de alfabetização, o caderno de formação do PNAIC apresenta como se baseia a estrutura formativa: “Essa estrutura é composta por dois formadores diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula, ou, como dizemos, com o chão da escola” (BRASIL, 2012, p. 24).

Ainda sobre esta estrutura, o caderno de apresentação evidencia como acontece essa estruturação formativa:

O professor formador que realizará a formação dos orientadores de estudo deve estar vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país (BRASIL, 2012, p. 24).

Assim, o curso de formação para os Professores Alfabetizadores terá a duração de 120 horas e será ministrado pelos Orientadores de Estudos, sendo composto da seguinte forma:

- Encontros mensais totalizando 84 horas, onde o número de encontros estará a critério da universidade;
- Seminários, totalizando 8 horas;
- Atividades extraclasse, totalizando 28 horas;
- Aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona;

- O curso é presencial e tem dois anos de duração (BRASIL, 2012, *web*⁷).

Em 2013, a ênfase direcionou-se à Língua Portuguesa e às especificidades necessárias à alfabetização⁸, trazendo, também, projetos didáticos e sequências didáticas e integrando os diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes): em 2014, matemática, e em 2015 houve a ampliação para as demais áreas do conhecimento, promovendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. Em cada ano, a duração total foi de 120 horas, com a realização de encontros presenciais ao longo do ano letivo. Os cursos são ofertados de forma distinta para 4 turmas:

- Um curso para professores do 1º ano do Ensino Fundamental;
- Um para os docentes no 2º ano do Ensino Fundamental;
- Um para os professores do 3º ano do Ensino Fundamental;
- Um para docentes de turmas Multisseriadas (BRASIL, 2012, *web*⁹).

Os quatro cursos de Língua Portuguesa em 2013 (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas) foram organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com aprofundamentos específicos, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 2– Temáticas gerais de cada unidade – Língua Portuguesa/2013

UNIDADE	EMENTA
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes

⁷ BRASIL. Professor alfabetizador. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/professor_alfabetizador.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

⁸ Especificidades da Língua Portuguesa – PNAIC, no item 2.3 – Alfabetização na Perspectiva do Letramento.

⁹ BRASIL. Professor alfabetizador. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/professor_alfabetizador.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

	necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação (BRASIL, 2012, p. 33).

Dentro do programa de formação, buscou-se atingir uma maior inclusão escolar quanto à alfabetização de crianças com deficiência, por meio do caderno de Educação Especial, com o título “A Alfabetização de Crianças com Deficiência: Uma Proposta Inclusiva” (2012), objetivando “discutir sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva para ampliar, potencializar as possibilidades de ensino e orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5).

Dentro do caderno de educação especial, estava proposto o desenvolvimento de temas como: a pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização; pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual; estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão; a alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades; e o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Toda a formação continuada foi estruturada para permitir a melhoria da prática docente e a alfabetização de forma integral, de todas as crianças que fazem parte dos três anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas planejadas de trabalho em sala de aula e análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento.

No capítulo seguinte, discutirei algumas questões políticas que perpassam o programa PNAIC, pois tem foco na redução das taxas de analfabetismo no país. Também serão abordados aspectos relevantes quanto à alfabetização na

perspectiva do letramento, proposta assumida pela formação continuada, e como os gêneros textuais se tornam importantes nesse processo de alfabetização.

2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo tem a intenção de discutir as políticas que perpassam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, bem como os materiais didáticos fornecidos pelo programa para a alfabetização, a relevância da alfabetização na perspectiva do letramento no âmbito atual e a importância dos gêneros textuais inculcados no processo de alfabetização.

Entre os principais autores que fundamentam este capítulo estão: Bakhtin (2011), Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2012), Soares (2014), Marcuschi (2008), Dionísio (2010) e Moraes (2005).

2.1 O PNAIC como uma política educacional

No ano de 2000, o Brasil assumiu em Dakar¹⁰, no Fórum Mundial da Educação, o compromisso de perseguir seis metas de Educação para Todos até 2015. Dentre essas metas inclui-se a “Educação primária universal”. A partir do acordo, foram criadas estratégias financeiras para investimentos significativos na educação básica, possibilitando o cumprimento das metas acordadas. Segundo o Relatório Conciso da Unesco (2015), os países de renda baixa e média baixa poderiam destinar uma maior porcentagem de seu PIB à educação para efetivação das metas.

[...] o Marco de Ação de Dakar reconhece que a EPT¹¹ representa um compromisso coletivo e que a força propulsora das ações associadas com a EPT nasce no interior dos países. Em Dakar também se reconheceu que ainda que os objetivos da EPT sejam os mesmos para todos, os desafios dos diversos países mudam de acordo com o contexto nacional e regional e com a realidade educacional de cada um (MATSUURA, 2004, p. 1).

Pode-se, assim, considerar que o Plano de Educação no Brasil é a extensão das metas acordadas em Dakar, visando às necessidades e singularidades no

¹⁰ Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, no ano 2000.

¹¹ Educação para Todos.

contexto nacional. Dessa forma, o PNE vai propor metas mais direcionadas à realidade de nosso país.

Em Dakar, organizaram-se documentos e metas para garantir uma educação básica de boa qualidade para todos, buscando reduzir taxas de analfabetismo, com o objetivo de promover compromissos com as reformas educativas. As deliberações de Dakar (por meio de documento acordado pelos países-membros da UNESCO) representaram uma oportunidade ímpar para repensar a política e a meta para a educação no Brasil. No âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014, p. 5) “[...] passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento”.

Segundo o Ministério da Educação (2014), as metas são estruturantes, pois garantem o direito à educação básica e de qualidade, observando questões pertinentes ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

Aqui a ênfase estará focalizada na meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (MEC/SASE, 2014, p. 10). Essa meta é a base para discorrer o programa em estudo, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ela está firmada pelo Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, que define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Ainda sobre a premissa em questão, o PNE (2014) apresenta dados do Censo Demográfico do ano de 2010 para demonstrar, em índices, a complexa situação no processo de escolarização brasileiro e o distanciamento entre os padrões esperados para que se alcance a qualidade na educação:

15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. A situação mais grave foi a encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais (BRASIL, 2014, p. 26).

Dessa forma, o PNE (BRASIL, 2014) traz uma proposição importante em relação à educação devido aos índices acima citados e outros fatores que vêm recorrentemente impactando a qualidade do ensino: a necessidade da ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade (Lei nº 11.274/2006).

Ainda se faz necessário ressaltar uma das principais estratégias do PNE (BRASIL, 2014) para cumprimento da Meta 5:

[...] a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2014, p. 26-27).

Entrelaçado às metas e compromissos formalmente assumidos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2014) foi criado como um programa de extensão nacional para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

2.2 PNAIC – Materiais didáticos na alfabetização

Dentro da proposta em específico, os materiais didáticos constituem-se um eixo de grande importância para a promoção e efetivação dos processos de alfabetização dispostos no programa.

Segundo os cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 17), “tais recursos precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos”. Sendo assim, percebe-se que os materiais selecionados pelo programa têm grande intencionalidade quanto à promoção da alfabetização.

Dentre os recursos disponíveis e enviados pelo MEC a todas as escolas participantes do programa encontra-se um conjunto composto por materiais específicos para alfabetização, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3 – Materiais específicos para alfabetização – PNAIC

MATERIAIS DIDÁTICOS
Livros didáticos (entregues pelo PNLD ¹²) e respectivos manuais do professor.
Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD).
Jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE ¹³).
Obras de apoio pedagógico aos professores.
Jogos e <i>softwares</i> de apoio à alfabetização.

Fonte: Site PNAIC (2016).

Ainda assim, o PNAIC (BRASIL, 2014) coloca, nos cadernos de formação, que outros materiais simples podem ser produzidos na escola em conjunto com professores e alunos, bem como a possibilidade de outros jogos e materiais de apoio comporem o acervo de materiais didáticos das escolas, como abecedário, fichas de pares de palavras/figuras, dentre outros. Os diversos materiais podem estar articulados e, de forma interdisciplinar, contemplar outras áreas do conhecimento, gerando a colaboração entre os docentes na escola.

Outra questão importante em referência aos materiais didáticos está voltada para as tecnologias educacionais e o acesso à Internet:

O computador, sem dúvida, é, hoje, um equipamento indispensável no processo de escolarização [...] o acesso é um direito do cidadão, sendo, portanto, obrigação da escola ajudar o estudante a familiarizar-se com as linguagens presentes neste ambiente. Além disso, por meio da internet, os alunos têm possibilidade de interagir com textos diversos e com pessoas de diferentes partes do mundo (BRASIL, 2014, p. 18).

Percebe-se nas leituras referentes ao material didático do PNAIC a preocupação para que aconteça a constante interação e participação do professor e aluno na sua utilização, fomentando a troca, o diálogo e a conservação dos materiais. Por meio do PNAIC, novos jogos e livros voltados para a alfabetização foram entregues nas escolas. Outro aspecto importante foi a possibilidade de criar uma biblioteca em sala de aula para que, de forma acessível, crianças e professores

¹² PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

¹³ PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

pudessem manusear os materiais referentes à alfabetização, tornando-se um movimento diário e cotidiano entre os atores do contexto escolar.

2.3 PNAIC – Alfabetização na perspectiva do Letramento

Toda a proposta do PNAIC está voltada para a promoção de melhores índices no que se refere à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em destaque os anos que compreendem o processo de alfabetização (1º ao 3º ano do ciclo do Ensino Fundamental).

Sendo assim, estruturou-se o programa em etapas para atingir diferentes áreas do conhecimento para a Alfabetização e Letramento: “o curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas” (BRASIL, 2012, p. 24), como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 4 – Cadernos de Formação PNAIC Língua Portuguesa (2013)

Unidade	Ano / Classe	Título Caderno
05 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do campo	Educação do Campo: O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do campo	Educação do Campo: Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	Educação do campo	Educação do Campo: Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para promoção da Aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do campo	Educação do Campo: Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, p. 24).

Para o PNAIC (BRASIL, 2014, p. 17), ser alfabetizado abarca uma grande intensidade e especificidade, como pode ser lido no livreto do programa: “Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações”. Galvão e Leal (2005, p. 12) trazem uma discussão muito pertinente no contexto brasileiro de alfabetização:

O que temos, nos dias atuais no nosso país, segundo recentes avaliações, são patamares inaceitáveis de analfabetismo, e o que é mais grave, alunos saídos do nosso sistema de ensino e que, no entanto, não conseguem ler e escrever um texto simples após quatro ou cinco anos de escolaridade!

Com foco nessa problemática e buscando soluções pertinentes, o Ministério da Educação – MEC, em parceria com universidades federais e estudiosos na área da alfabetização, possibilitou, por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a alfabetização na perspectiva do letramento:

Neste sentido, esperamos que o trabalho realizado pela professora em sua sala de aula possibilite às crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e descontextualizadas ou textos forjados e sem sentido. Esperamos que estas crianças ao final do ciclo de alfabetização leiam e escrevam textos com autonomia, em situações sociais as mais diversas, e não apenas no contexto escolar (BRASIL, 2015, p. 25).

Ainda corroborando a defesa e compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento, Aguiar (2016, p. 41) coloca que alfabetizar na “perspectiva do letramento significa reconhecer que as crianças precisam se apropriar de sistemas construídos ao longo da história da humanidade [...], a partir das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento, visão recente em nosso país, introduzida com os estudos sobre o letramento a partir dos anos 1980:

Com o desenvolvimento da noção de letramento, a partir dos anos 1980, muitos pesquisadores e professores passaram a defender, como tarefa primordial da alfabetização, inserir os alunos no mundo da escrita, permitindo que, desde cedo, vivam práticas de leitura e produção textuais, um princípio com o qual estamos totalmente de acordo (MORAIS, 2005, p. 44).

Dentro dessa perspectiva, tem-se discutido acerca dos métodos de alfabetização que já há algumas décadas permeiam o contexto escolar e as aprendizagens envolvendo esse processo. De acordo com Moraes (2005, p. 48),

[...] convivemos durante várias décadas (e talvez ainda hoje no espaço de muitas escolas) com três tipos fundamentais de métodos: os sintéticos (que centravam a intervenção didática no ensino das partes menores para depois partir para as unidades maiores), os analíticos (que centravam o ensino na memorização de unidades maiores para depois chegar às unidades menores) e os analítico-sintéticos (que conduziam atividades de análise e síntese das unidades maiores e menores no mesmo período letivo).

Ainda assim, nesse processo de análise dos métodos de alfabetização, apresenta-se no ano de 1990 a concepção psicogenética na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Ferreiro e Teberosky. Para Soares (2014, p. 89), a obra deslocou “[...] o eixo de compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever, trouxe uma severa crítica [...] ao método de alfabetização.” Para Moraes (2005, p. 50),

Ferreiro e Teberosky [...] demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e a escrever. Considerando que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, as autoras observaram que o aprendiz, no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, formula respostas para duas questões básicas: I) o que a escrita nota? (significado das palavras? O significante?); II) como a escrita alfabética cria notações? (Utilizando símbolos quaisquer ou convencionados? Empregando símbolos para representar sons das palavras? Ao nível da sílaba ou do fonema? etc.).

Ao passo dessa discussão, destaco algumas configurações que repercutem a questão do fracasso no processo de alfabetização no contexto escolar, ainda que com mudanças teóricas evidentes. Colello (2004, p. 62) afirma que:

É necessário reforçar a educação formal como meio de ampliar a compreensão e a organização do mundo, e não apenas transmitir conhecimentos específicos. Este ponto parece-nos fundamental para o entendimento do fracasso escolar no Brasil onde muitos dos que frequentam a escola não têm a garantia de fazer uso desse conhecimento de modo abstrato.

Ainda nessa perspectiva do fracasso escolar, Moraes (2005, p. 44-45) destaca que:

O problema é que muitos daqueles defensores da dimensão “letradora” da alfabetização continuaram a enxergar a escrita alfabética como um código e a apostar num suposto aprendizado “espontâneo”, sem um ensino que ajude o aprendiz a desvendar os enigmas do alfabeto. Muitas vezes, até acham/achavam que se poderia continuar usando qualquer um dos velhos métodos de alfabetização, desde que, na sala de aula, ocorressem práticas de leitura e produção de variados gêneros textuais.

Ainda segundo Moraes (2005, p. 46), a alfabetização na perspectiva do letramento vai nos mostrar que “é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional”.

Ao concebê-la como um sistema notacional, passamos a ver que habilidades como a memória e a destreza motora, necessárias ao *ato físico de notar* (registrar palavras com letras no papel, ou noutro suporte) estão subordinadas à compreensão, ou seja, às *representações mentais* que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema (MORAIS, 2005, p. 44).

Dessa forma, o PNAIC considera a importância da difusão dos trabalhos voltados para a *Psicogênese da Língua Escrita* (1990) e seu potencial formativo: “Assim, [...] vimos nascer um forte discurso [...] Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas [...]” (BRASIL, 2012, p. 17).

Nesse sentido, o documento do PNAIC (BRASIL, 2012) menciona que, a partir da década de 1990, um novo conceito de alfabetização começou a considerar os usos e funções da escrita: o letramento. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18).

Sendo assim, alfabetizar na perspectiva do letramento não deve ser compreendido como uma nova metodologia de alfabetização induzida pelo uso demasiado de diversos gêneros textuais na prática docente, mas como a ressignificação do processo de alfabetização alinhado à proposta de letramento. Por meio da alfabetização e do letramento, torna-se possível a interação do texto com o leitor para a efetivação dos processos de compreensão, análise, questionamento ou vislumbre do que está sendo lido.

Mendonça e Santos (2007, p. 126) abordam essa temática ao nos mostrarem como o processo de alfabetização deve ser visto e/ou compreendido em relação às práticas da leitura e escrita no contexto social:

O processo de alfabetização não pode ser entendido como meramente o ensino para a “codificação” e a “decodificação”. O ato de alfabetizar vai além do simples ler e escrever e conduz a outras práticas sociais. Coloca-se, então, cada vez mais a necessidade de os alunos serem envolvidos em situações concretas de leitura e de produção de textos.

Desse envolvimento com as situações concretas da leitura e escrita provém a alfabetização na perspectiva do letramento, sabendo-se que mais do que ler e escrever, o envolvimento com as práticas sociais da leitura e escrita abre diversas possibilidades no convívio social.

2.4 Os Gêneros Textuais e a prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento

Atualmente, o estudo em relação aos gêneros textuais na área da linguagem tem ganhado um vasto campo de discussão. Todavia, por um período extenso, os gêneros não foram vistos como objeto de análise nas pesquisas e menos ainda na escola. Schneuwly e Dolz (2004) acrescentam que, com o advento dos diversos programas educacionais, principalmente voltados para a alfabetização e o estudo da Língua Portuguesa, o estudo dos gêneros textuais foi se ampliando e, não somente isso, notou-se a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros antes não explorados:

A linguística de texto, surgida nos meados dos anos 60 do século XX, trata hoje tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. Inicialmente, só se ocupava dos textos escritos e com o processo de produção (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

O investimento por parte das escolas na exploração de diversos gêneros possibilita os diversos usos da língua, como evidenciado nos cadernos do PNAIC (2012). Schneuwly e Dolz (2004) apontam diversas contribuições de estudos advindos, principalmente, do campo da psicologia e das ciências linguísticas.

Também o aparecimento de novas demandas e exigências da sociedade fomentaram discussões importantes em relação ao estudo dos textos na sala de aula e, com isso, mudanças fundamentais estão acontecendo perceptivelmente.

Dessa forma, Dionísio (2010, p. 44) coloca que “o gênero é fundamental na escola, visto que [...] é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Ainda nesse contexto, Bakhtin (2011, p. 268) coloca que os gêneros discursivos “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

Sendo assim, observando os movimentos educacionais, saliento as mudanças pertinentes quanto aos trabalhos com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: eles transformaram a concepção de língua, como citado no PCN – Língua Portuguesa:

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1998, p. 25).

Segundo o caderno do PNAIC intitulado *O trabalho com gêneros textuais na sala de aula* (BRASIL, 2012, p. 9), o trabalho com os diversos gêneros pode “criar situações de ensino que favoreçam o processo de alfabetizar letrando”. Ou seja, o ensino da leitura e escrita envolvendo diversos textos que circulam na sociedade, desde o rótulo até a leitura de jornais diários, favorece não somente a aprendizagem da leitura e escrita, mas situa o contexto do qual fazemos parte:

A riqueza e a diversidade dos gêneros dos discursos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Ainda sobre a utilização dos gêneros no processo de alfabetização, o PNAIC (BRASIL, 2012) coloca que, devido a uma multiplicidade de gêneros textuais existentes em cada sociedade e seu aspecto multiforme, muitos professores

encontram várias dúvidas ao escolher os gêneros e/ou como explorá-los no contexto escolar.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 27) afirmam que “os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem”. Gêneros primários são aqueles do cotidiano mais básico, tais como bilhetes de geladeira, conversas em família, dentre outros, colocados por Bakhtin¹⁴ como “comunicação verbal espontânea”. Já em relação aos gêneros secundários, Schneuwly e Dolz (2004, p. 28) afirmam que esses gêneros perdem esse aspecto espontâneo e dão início a um tipo novo de aprendizagens “mediadas pela leitura/escrita em especial” .

Ainda em observância a tal questão, o caderno do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 9) coloca que “[...] é comum ouvirmos professores alfabetizadores perguntarem: Por que, apesar de usarmos textos diversos em sala de aula, trabalhando numa perspectiva do letramento, não conseguimos alfabetizar os alunos?”.

Talvez aqui, no espaço entre gênero primário e secundário, resida o processo que evidencia algumas dificuldades quanto à utilização dos gêneros no contexto escolar e em determinados níveis escolares, observando a transitoriedade vivenciada pelas crianças quanto à compreensão e até mesmo utilização de determinados gêneros. A escolha dos gêneros deve proporcionar um conhecimento “*processual*”, como colocam Schneuwly e Dolz (2004, p. 10):

Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que são suporte a funcionamentos cognitivos.

Pensando nessa perspectiva, os materiais de apoio referentes aos gêneros textuais estão divididos em três cadernos de formação destinados aos professores do 1º ao 3º ano do ciclo do Ensino Fundamental. Os cadernos fazem parte da Unidade 5, em que o assunto em destaque é a utilização dos gêneros textuais no contexto escolar.

Com a leitura dos cadernos, pode-se observar que em cada um deles é abordada a utilização dos gêneros textuais de forma diferenciada, contextualizando o nível recorrente e buscando compartilhar, exemplificar e/ou discutir teoricamente

¹⁴ BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**.

as especificidades da unidade em questão. Esses dados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Unidade 5: Gêneros Textuais – PNAIC

Caderno de Formação – Conteúdo: Gêneros Textuais	
Ano1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
Ano 2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
Ano 3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: Diversidade e progressão escolar andando juntas

Fonte: Site PNAIC (2016).

Além disso, o PNAIC (BRASIL, 2012) coloca que novos gêneros textuais se constituem mediante o processo permanente das diversas funções sociais da escrita, nos diversos contextos. Se isso não ocorresse, a comunicação seria quase impossível.

Ademais, Bronckart (2012, p. 137) afirma que os gêneros textuais são “[...] produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos”. A opção pelo trabalho metodológico com os gêneros textuais é fundamental para que as práticas sociais de leitura e escrita possam se efetivar no cotidiano escolar.

Como produtos de atividades diversas e observando a progressão em relação aos gêneros, o PNAIC (BRASIL, 2012) apresenta 11 agrupamentos de gêneros em decorrência das características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas, buscando facilitar o trabalho pedagógico, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 6 – Unidade 5: Ano 3 – Agrupamentos

Agrupamentos de gêneros textuais
1. Textos literários ficcionais
2. Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas
3. Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas
4. Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico
5. Textos com a finalidade de debater temas que suscitam pontos de vista diferentes,

buscando o convencimento do outro
6. Textos com a finalidade de divulgar produtos e/ou serviços – e promover campanhas educativas no setor da publicidade
7. Textos com a finalidade de orientar e prescrever formas de realizar atividades diversas ou formas de agir em determinados eventos
8. Textos com a finalidade de orientar a organização do tempo e do espaço nas atividades individuais e coletivas necessárias à vida em sociedade
9. Textos com a finalidade de mediar as ações institucionais
10. Textos epistolares utilizados para as mais diversas finalidades
11. Textos não verbais

Fonte: Site PNAIC (2016).

Também o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 9) aponta que "o objetivo a ser alcançado é que as crianças possam aprender a ler e a escrever, mas também aprendam por meio da leitura e escrita". Dentro desse processo de escolha, para se trabalhar com determinados tipos de gêneros, o PNAIC deixa claro que se faz necessário tomar alguns cuidados quanto à escolha dos textos a serem lidos.

Quadro 7 – Unidade 5: Ano 2 – Escolha dos textos

Escolha dos textos
1. Escolher os textos a serem lidos, considerando-se não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo (o que é dito), em relação aos temas trabalhados. O objetivo é que as crianças aprendam a ler e escrever, mas também aprendam por meio da leitura e da escrita.
2. Propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação, e não apenas as reflexões sobre aspectos formais.
3. Escolher os gêneros a serem trabalhados com base em critérios claros, considerando-se, sobretudo, os conhecimentos e habilidades a serem ensinados; relações entre os gêneros escolhidos e os temas/conteúdos a serem tratados.
4. Abordar os gêneros considerando não apenas aspectos composicionais e estilísticos, mas, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos (processos de interação, como as finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaços de circulação...).

Fonte: Site PNAIC (2016).

A discussão em relação à aprendizagem dos gêneros textuais do PNAIC (BRASIL, 2012) fundamenta-se em situações significativas, nas quais as crianças possam realizar leituras, falar, escutar e participar de situações diversas de interações reais e com a proposição de intervenção no contexto social posta para seu nível de progressão e aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

Essas ações significativas são intensificadas por meio das sequências didáticas e os projetos didáticos, metodologias aprofundadas no PNAIC para auxiliar o desenvolvimento dos conteúdos em língua portuguesa. As sequências didáticas

proporcionam organização ao trabalho pedagógico, com conteúdos e objetivos específicos, realizados no decurso das atividades pedagógicas estruturadas pelo professor.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. No ensino da língua, a sequência didática eclode com práticas de leitura, produção de textos e os conhecimentos linguísticos. Ainda sobre os gêneros textuais e as sequências didáticas, o trabalho escolar proporcionará o “[...] acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83).

Outra metodologia apresentada no PNAIC para auxiliar nos trabalhos pedagógicos são os projetos didáticos, pois apresentam um trabalho articulado, possibilitando a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, com objetivos amplos, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas, tendo como meta um produto final e a avaliação. Envolvem, de forma geral, toda a escola ou grupos de alunos de diferentes turmas/anos escolares.

Finalizando este capítulo, fica perceptível que a proposta do PNAIC busca privilegiar a sistematização do trabalho da alfabetização, contemplando os eixos de ensino da língua portuguesa por meio de planejamentos construídos com base na realidade de cada aluno e escola, favorecendo a promoção da autonomia e a criatividade por meio de uma formação continuada que proporciona uma intervenção direta nas questões de alfabetização das quais o docente faz parte.

No capítulo seguinte, serão abordados os procedimentos metodológicos e os caminhos da pesquisa, possibilitando observar os participantes da formação continuada do PNAIC, contribuintes deste trabalho, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em uma realização histórica (LÜDKE e ANDRÉ, 2007, p. 5).

Neste capítulo, pretende-se apresentar os caminhos tangenciados no percurso metodológico, tornando possível atingir os objetivos propostos para a presente pesquisa. Para compreensão dessa trajetória, será delineada a constituição da amostra, o lócus e os processos para a efetivação da pesquisa (Carta à Secretaria Municipal de Educação, submissão do projeto ao Comitê de Ética etc.); em continuação, será abordada a caracterização, o tipo de pesquisa e os instrumentos para coleta e análise dos dados, bem como o perfil dos participantes.

Esta pesquisa é parte integrante de estudos realizados no grupo de pesquisa LETRAFOR – Letramento e Formação de Professores, sob orientação da Prof.^a Dra. Rosana Mara Koerner e vinculado à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Ao iniciar a proposta de investigar questões linguísticas para a alfabetização presentes no PNAIC, foram levantados dois temas: o trabalho com gêneros textuais, sendo este analisado nesta pesquisa, e o sistema de escrita alfabética¹⁵.

Propuseram-se nesta pesquisa as abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas. Segundo Teixeira (2015, p. 9), “uma pode ser complemento da outra, cada qual com suas particularidades”.

Gatti (2004, p. 13) complementa a questão referente ao uso das abordagens qualitativas e quantitativas:

¹⁵ Mestrado em Educação – UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville – Turma V – Mestranda: Eliane Korn, trabalho intitulado “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)”.

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas pode vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

O uso dessas abordagens foi fundamental para o tratamento dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta (questionário e entrevista semiestruturada), assim como para organização e compreensão da demanda de informações que foram recolhidas.

Denomina-se esta pesquisa do tipo *survey*, onde há a busca de dados sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados. Lüdke e André (2007, p. 6), colocam que a pesquisa *survey* ou levantamento “[...] se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um determinado assunto”.

Por meio desse tipo de pesquisa, obtiveram-se as amostras para o referente estudo e as características pertencentes ao grupo de professores participantes da formação continuada, como se pode observar a seguir.

3.1 O lócus da pesquisa: Rede Municipal de Joinville

A Rede Municipal de Ensino de Joinville, cidade localizada no norte do estado de Santa Catarina, foi o lócus desta pesquisa.

Para melhor organizar as atividades e metas concernentes à educação, o município de Joinville criou o Plano Municipal de Educação. Esse plano, segundo Menslin¹⁶ (2012, p. 59), “tem como finalidade nortear todas as ações de planejamento e a formulação e implantação de políticas educacionais, favorecendo a realização dos objetivos e metas estabelecidos”.

Dentro das finalidades do Plano Municipal e de acordo com a Lei nº 5.629/06, que estabelece as diretrizes do sistema municipal de educação, assegura-se que “a educação continuada faz parte da valorização dos profissionais da educação, e deverá ser assegurada nos termos do plano de carreira do magistério público”.

¹⁶ MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental:** as contribuições da formação continuada. Dissertação (Mestrado) – Universidade da região de Joinville, 2012.

Menslin (2012) coloca que, a partir de 2008, no Relatório de Ações Desenvolvidas pela Secretaria de Educação, a formação continuada começou a ser organizada como qualificação profissional com o objetivo de garantir a formação continuada aos professores por meio de aperfeiçoamento técnico e pedagógico, visando ao atendimento de qualidade aos estudantes.

Desde então, a Secretaria de Educação do Município vem discutindo a formação continuada de seus professores, buscando melhorias nas condições do trabalho docente, com embasamento em propostas nacionais como o PNAIC e outros cursos de nível nacional anterior a esse.

Atualmente, a Rede Municipal Joinvilense oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos. Em 2013, havia 16.753 alunos matriculados no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), foco de nossa pesquisa.

Quadro 8 – Alunos Matriculados em 2013

Secretaria Municipal de Educação de Joinville Alunos matriculados em 2013/quantidade de turmas		
Anos	Alunos	Quantidade de turmas
1º Ano	5.153	224
2º Ano	5.891	229
3º Ano	5.709	213

Fonte: Dados do Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Joinville (2013).

A amostra constituiu-se por parte dos professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Joinville, participantes egressos da formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (realizada no ano de 2013) que atuaram na Rede Municipal, independentemente da situação contratual (se concursados/efetivos ou contratados), do tempo de serviço na rede, da formação, do sexo e da idade.

Quadro 9 – Pedagogos no Ciclo de Alfabetização/Turmas 2013

Secretaria Municipal de Educação de Joinville Professores 2013/quantidade de turmas	
Número de pedagogos do ciclo de alfabetização	Aproximadamente 610 professores
Total de alunos do Ciclo de alfabetização	16.753 alunos
Total de turmas do ciclo de alfabetização	666 turmas

Fonte: Dados do Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Joinville (2013).

Estima-se que, no ano de 2013, a Rede Municipal de Joinville contasse com aproximadamente 610 professores (considerando os que atuam 40 horas com as classes de alfabetização). Esse número não é exato para a Secretaria de Educação, pois o professor é contratado para anos iniciais e a alocação das turmas é feita nas escolas, mediante o perfil e a experiência de cada professor.

3.2 Os caminhos da pesquisa

Esta pesquisa centra-se na análise da contribuição de um programa de formação continuada – no caso, o programa PNAIC – para a compreensão dos professores acerca de aspectos importantes para a alfabetização, mais especificamente os aspectos teórico-metodológicos do uso dos gêneros textuais no processo da alfabetização.

A partir de tais considerações, tem-se como objetivo central analisar a contribuição do PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização. Além do objetivo central e das questões de investigação (apresentadas na introdução), foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos nos documentos do PNAIC;
- Verificar qual a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais a partir da participação no PNAIC; e
- Identificar como esse conhecimento adquirido pelo professor contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento.

Logo que se determinou o objeto de estudo, foi enviada uma Declaração de Instituição Coparticipante (Anexo 1) ao então Secretário de Educação do município de Joinville, solicitando a permissão para a realização da pesquisa com a amostra supracitada. O secretário assinou, informado sobre os objetivos da presente pesquisa. A partir de então, o projeto começou a ser delineado de forma mais concreta.

3.3 Os processos de coleta da pesquisa

Estabelecido à proposta do percurso metodológico, continuamos às leituras e a escrita da fundamentação teórica. Uma porção da fundamentação foi apresentada, junto à introdução, justificativa, objetivos e metodologia ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), onde o trabalho foi avaliado como apto e não apresentando restrições para aplicação (Anexo 2).

Item indispensável para validação do questionário, aplicou-se um pré-teste com professores com o mesmo perfil da amostra. A Secretaria Municipal de Educação nos proporcionou a listagem de professores alfabetizadores, egressos da formação continuada PNAIC do ano de 2013, desta lista, foram selecionados cinco professores da rede municipal de ensino da cidade de Joinville. Os cinco professores convidados responderam e entregaram/devolveram o questionário. A partir do pré-teste, ocorreram algumas alterações nos questionários pelos resultados obtidos.

Em reunião realizada com o setor responsável pelo PNAIC na Secretaria Municipal de Educação, obteve-se dados referentes ao programa de formação continuada. Nessa reunião, foram apresentados os materiais concernentes ao PNAIC: suporte didático utilizado na formação, material produzido pelos professores na formação e nas escolas e dados administrativos, como nome e contato dos participantes.

Dos aproximadamente 610 professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação de Joinville, 250 participaram do PNAIC Língua Portuguesa (2013), segundo as listagens disponibilizadas pela Secretaria de Educação. Diante desse fato, preparamos 250 envelopes com instruções em cartas explicativas anexas (Apêndice II) para os professores participantes da pesquisa. Desses envelopes entregues nas escolas, 111 foram respondidos e validados para a pesquisa.

Levando em conta o contexto social e os objetivos, o presente estudo apresenta-se com uma abordagem qualitativa - quantitativa. Para André e Gatti (2013, p. 30), esse tipo de abordagem constitui-se:

[...] em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Dessa forma, serão abordados e considerados aqui alguns aspectos do contexto social, econômico e histórico. Para Flick (2004, p. 20),

[...] os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos.

A abordagem qualitativa - quantitativa, segundo André e Gatti (2013), começou a ganhar destaque em meados dos anos 1960 na área da Educação, com o objetivo de dar voz aos participantes, independentemente de privilégios sociais.

Assim, segundo Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa:

[...] costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar e medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; [...] seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.

André e Gatti (2013) defendem a abordagem qualitativa - quantitativa como uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas:

A expansão na pesquisa educacional da chamada abordagem qualitativa veio no bojo de uma busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas numéricos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais foi posto em questão, do mesmo modo se pôs em debates os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos (ANDRÉ e GATTI, 2013, p. 33).

Como instrumentos para a coleta de dados, foram utilizados o questionário (Apêndice III) e a entrevista oral semiestruturada (Apêndice IV). O questionário foi construído com questões fechadas e abertas. Ao utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados, buscou-se aprofundar os dados observados por meio dos questionários. Foram organizadas, questões norteadoras, com professores participantes da pesquisa que preencheram o questionário. Sua participação foi de forma espontânea. As entrevistas foram registradas em áudio.

3.4 Perfil dos professores do Ciclo de Alfabetização

Nesta seção, pretende-se apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa por meio das respostas obtidas com o questionário. Serão abordadas as respostas das sete primeiras perguntas.

As questões 01 a 07 (fechadas) solicitavam aos respondentes informações sobre sua formação (graduação e pós-graduação), tempo de serviço e séries/anos nos quais o respondente leciona, carga horária de trabalho como professor(a) alfabetizador(a), turmas em que leciona atualmente (no ano de 2015) e números de estudantes em sua sala de aula.

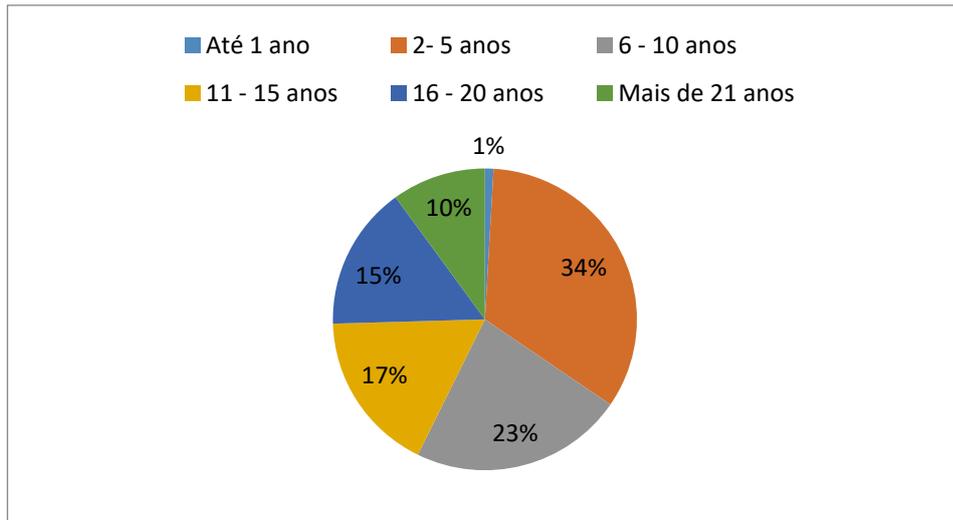
A primeira pergunta buscava informações referentes à formação acadêmica (graduação e pós-graduação), a fim de saber o caminho percorrido por esse profissional em sua formação docente. Todos os professores são graduados em Pedagogia e possuem uma diversidade de especializações que atendem a diversas especificidades, como: alfabetização e letramento, infância, brincadeira, orientação, educação e meio ambiente, gestão, entre outras.

Sobre isso, a Lei Municipal nº 5.629/2006 aponta:

Art. 81. A formação de professores e equipe técnico-pedagógica para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental será em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, obtida em universidades e institutos superiores de educação (JOINVILLE, 2006).

Com acesso ao nível de formação dos professores que atuam nos anos iniciais, buscou-se, por meio da segunda questão, que os respondentes informassem o “Tempo de serviço como professor(a) alfabetizador(a) do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental”, com o intuito de constituir o perfil de cada sujeito. O gráfico abaixo apresenta as respostas:

Gráfico 1– Tempo de Serviço como Professor Alfabetizador



Fonte: Questionário da pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais (2016).

Pode-se observar, por meio do gráfico, que a maior parte dos professores participantes da formação continuada e respondentes do questionário está atuando na Rede Municipal de Joinville em um curto período de tempo (2 a 5 anos – 37 professores), e alguns desses profissionais estão exercendo sua função em caráter de contratação por tempo determinado.

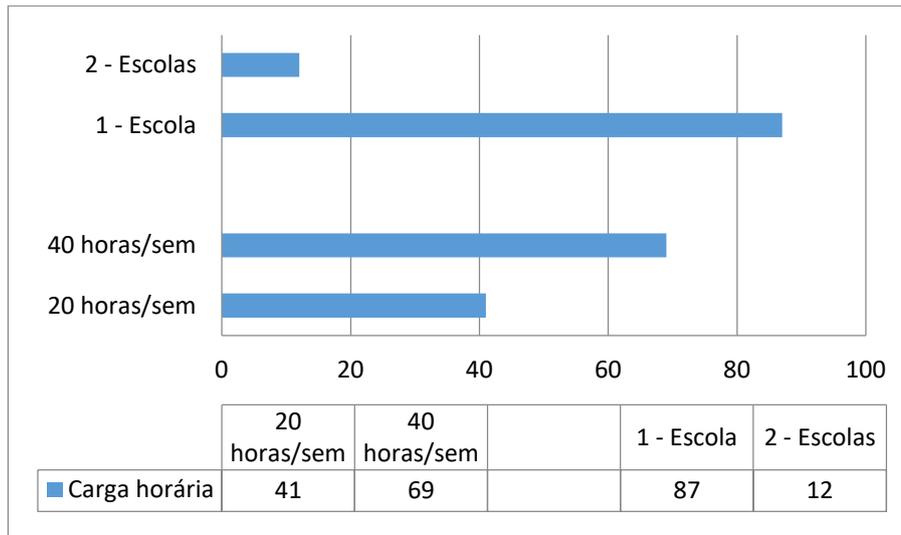
Segundo Koerner (2016, p. 305), “o licenciado/pedagogo, por meio da experiência na formação continuada [...] compreenderá mais claramente o que é alfabetizar na perspectiva do letramento”. Aqui se verifica que o programa de formação docente possui um viés de importância significativa para os docentes alfabetizadores, independentemente do tempo de serviço na rede municipal, e ainda se pode observar que, para o município: “A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico, e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (JOINVILLE, 2004, p. 66).

Observou-se que os professores alfabetizadores estão sempre em busca de formação continuada, seja ela oferecida pelo município ou por iniciativa própria, para sanar questões que aparecem no contexto escolar, como a educação especial, a sustentabilidade e aspectos psicopedagógicos, e esses docentes constantemente o fazem para atender às diversas necessidades surgidas no contexto de sala de aula.

Oliveira (2009) enfatiza que o professor é chamado a desenvolver competências fundamentais para o exercício pleno de sua função e que o sistema

aguarda que ele esteja pronto para responder às diversas exigências recebidas pela instituição escolar, nos seus diversos graus e urgências. Em continuação, será possível vislumbrar o tempo de serviço desses professores do município, a carga horária semanal e em quantas escolas ele realiza a carga horária citada.

Gráfico 2– Carga horária na Rede Municipal e em quantas escolas divide a carga horária



Fonte: Questionário da pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais (2016).

Quando questionados sobre a carga horária como professor(a) alfabetizador(a) do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental, 110 professores responderam a pergunta (apenas 1 não respondeu). 69 assinalaram que trabalham 40 horas semanais e 41 professores, 20 horas semanais. Em complemento a essa questão, perguntamos se a carga horária era realizada em uma ou mais escolas; 87 docentes responderam lecionar em uma única unidade escolar, já 12 professores respondentes informaram que trabalham em 2 escolas, e 12 não responderam esse questionamento.

Percebe-se que a maioria dos professores leciona em mais de uma turma, sendo o horário da formação continuada PNAIC posterior ao horário de trabalho. Talvez possa ser esse um dos motivos pelos quais a maioria dos professores alfabetizadores não participou da formação, pois muitos cumpririam uma tripla jornada de trabalho.

Confirmando esse dado, Aguiar¹⁷, em sua dissertação “Desenvolvimento Profissional dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Contribuições da Formação Continuada”, realizada no município de Joinville (2013), referente à formação dos professores alfabetizadores no PNAIC, coloca que:

Segundo a coordenadora, existe um planejamento prévio, no começo do ano letivo, para as datas de formação continuada. Os professores pedem a formação, principalmente nas reuniões organizadas pela Secretaria, pois muitos deles querem estudar, querem se desenvolver profissionalmente. O horário da noite é sempre complicado para a realização das ações de formação continuada, pois os professores estão cansados e acabam não comparecendo (AGUIAR, 2013, p. 36).

Ainda assim, Aguiar (2013, p. 37) enfatiza:

A coordenadora deixou claro que um dos grandes motivos que dificultam a realização da formação continuada são os 200 dias letivos que precisam ser cumpridos. Desse modo, é preciso formar professores continuamente e ainda cumprir 200 dias de aula para os alunos.

Dessa forma, percebe-se que, além da possibilidade de formação, é preciso pensar nesse professor como ser social por meio de programas que levem em “[...] consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas” (GATTI, 2003, p. 196).

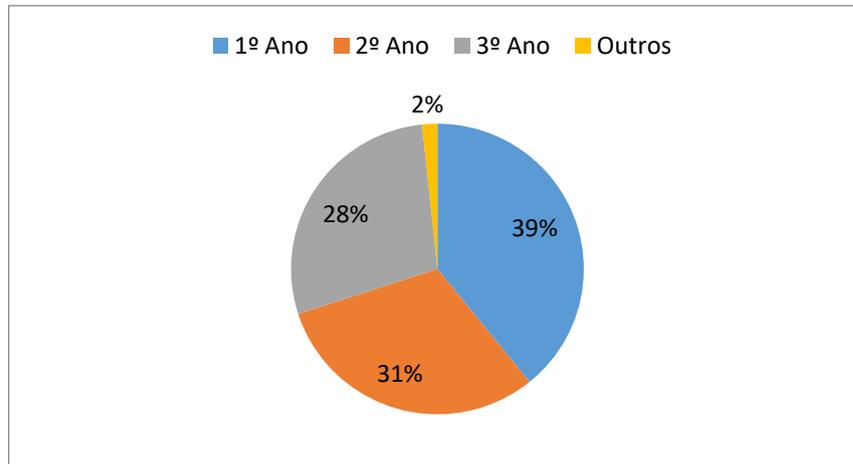
Cabe aqui salientar que o trabalho docente se amplia além das atividades que são efetivadas no contexto escolar. Assim, atenta-se para a sua disponibilidade para leituras, estudos, convívio social e atividades culturais, já que, em tempo integral, o professor está organizando estratégias, assim como elaborando e/ou selecionando materiais pedagógicos. Duarte (2011, p. 168) complementa a ideia sobre as atividades realizadas pelo docente, citando que:

Muitas dessas atividades são realizadas em domicílio e extrapolam o horário de trabalho remunerado para este fim. Nesse sentido, o trabalho docente é uma profissão de tempo integral que ocupa não só o espaço público, como o privado. Além do trabalho desenvolvido com e para os alunos, as reformas educacionais expandiram o trabalho docente realizado com os colegas, com a gestão das escolas, com os pais, com a comunidade.

¹⁷ AGUIAR, Carina Rafaela de. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada**. Joinville, SC, 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville).

Em continuação, na quinta questão verificamos em quais anos o(a) professor(a) alfabetizador(a) leciona atualmente.

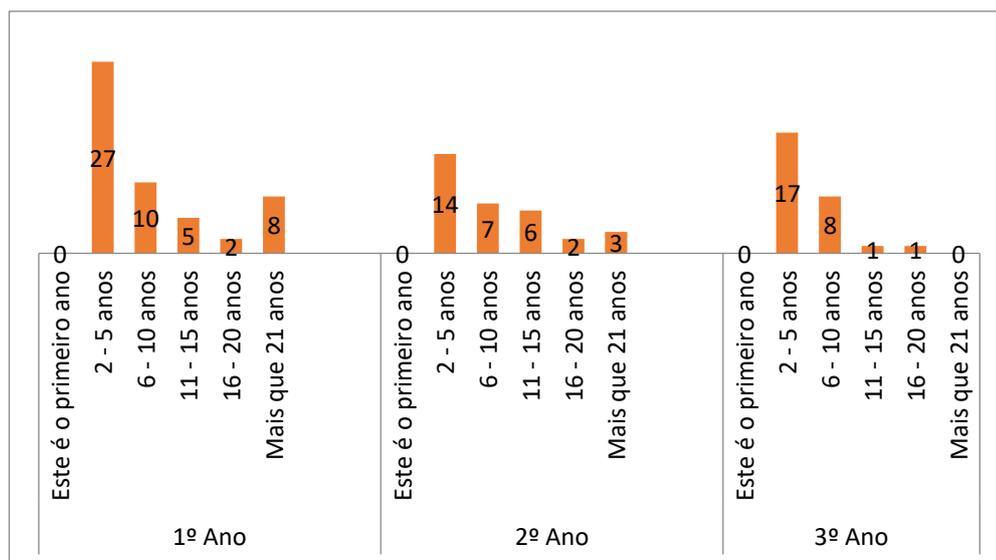
Gráfico 3 – Ano da turma em que leciona



Fonte: Questionário da pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais (2016).

Em seguida, solicitamos que os professores que assinalaram a questão anterior marcassem, de acordo com as alternativas, quanto tempo lecionam para esse(s) mesmo(s) ano(s). Os dados são apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Tempo em que leciona no mesmo ano



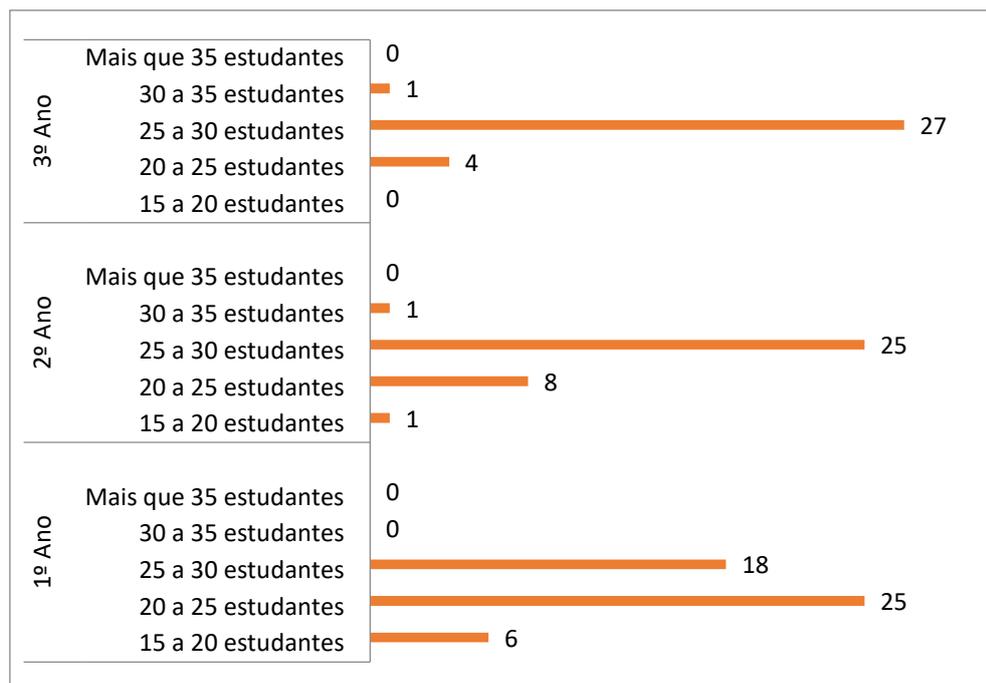
Fonte: Questionário da pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais (2016).

Aqui se observa que a maioria dos professores, independentemente do ano em que estejam lecionando, está há pouco tempo atuando como docente no município: entre 2 a 5 anos de trabalho. Esses mesmos docentes são os que optaram por participar da formação docente, buscando complementar e construir seus conhecimentos concernentes à alfabetização.

Nesse sentido, a formação continuada em serviço pode também “potencializar um conhecimento didático do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica” (ROCHA, 2005, p. 49).

Concluem-se as perguntas para conhecimento do perfil dos professores perguntando quantos estudantes esse professor tem em sua sala de aula. Os dados são apresentados no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Número de estudantes em sala de aula



Fonte: Questionário da pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais (2016).

Dentro do Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville está predisposta a composição das turmas seguindo os critérios:

Art. 170. A composição das turmas obedecerá aos seguintes critérios:
I – 1º Ano: de 20 a 25 alunos;

II – 2º e 3º Ano: 20 a 28 alunos;
 III – 4º e 5º Ano: de 20 a 35 alunos;
 IV – 6º ao 9º Ano: de 20 a 35 alunos;
 V – sala de reforço escolar: até 10 (dez) alunos por grupo;
 Parágrafo único. Quando a composição das turmas exceder o número de alunos estabelecido, caberá à unidade escolar gerenciar a demanda em consonância com as orientações da Secretaria de Educação. (JOINVILLE, 2011, p. 65)

Ao observar os dados, percebe-se uma quantidade de turmas que excede o número de alunos estabelecido pelo regimento. Sabemos que “as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo, eles podem dar mais atenção a cada aluno” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 131). Ao se trabalhar alfabetização, o número de alunos por sala é um aspecto importante, visto que o trabalho do docente precisa ser direcionado e orientado muitas vezes de forma individual para que o discente alcance os objetivos esperados para sua faixa etária, garantindo o direito à aprendizagem efetiva das crianças em período de alfabetização.

De forma geral, pode-se considerar que muitos docentes que lecionam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental) trabalham na Rede Municipal há menos de 5 anos, lecionam em sua grande maioria durante 40 horas semanais, até mesmo em duas unidades escolares, em turmas e anos diferentes, o que ocasiona uma demanda de trabalho maior.

Ao constatar as respostas no questionário, vemos que o regimento único das unidades escolares da rede pública estipula um número de alunos por sala dos anos iniciais, e em algumas instituições esse número está acima do estipulado para atender à demanda de alunos na Rede Municipal de Ensino.

Com as informações do perfil docente, este trabalho apresentará, no capítulo seguinte, as análises dos demais dados, relacionados diretamente às questões de pesquisa. Em cada item serão apresentados os dados coletados por meio dos questionários e complementados com trechos das entrevistas. Os respondentes de questionários e respectivos entrevistados estão denominados pelas seguintes nomenclaturas:

Quadro 10 – Nomenclatura dos participantes da pesquisa

Nomenclatura dos participantes da pesquisa	
Professores respondentes dos questionários	P1 a P111

Professores participantes das entrevistas	E1 a E9
---	---------

Fonte: A autora (2016).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo aborda as análises dos resultados obtidos por meio da coleta de dados especificada no capítulo três. Faz-se importante expor alguns fundamentos para a pesquisa, especialmente por ser uma pesquisa em Educação. Segundo Lüdke e André (2007, p. 1), “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Dessa forma, apresento as análises advindas da submissão dos dados, as informações explícitas e implícitas e o entrelaçamento das concepções sobre gêneros dos autores da área, do material do PNAIC e dos professores egressos da formação PNAIC Língua Portuguesa (2013).

Ainda nesse sentido, Lüdke e André (2007, p. 3) ressaltam que “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

Os resultados e discussões dos dados coletados por meio do questionário respondido e devolvido pelos 111 (cento e onze) professores alfabetizadores alocados na Rede Municipal de Ensino de Joinville, participantes do PNAIC Língua Portuguesa (2013), foram organizados em três sessões de análises: 1) Algumas percepções da formação continuada do PNAIC em língua portuguesa; 2) Os materiais da formação e o aprendizado sobre os gêneros textuais; e 3) As contribuições do PNAIC no trabalho com os gêneros textuais.

4.1 Algumas percepções da Formação Continuada do PNAIC em Língua Portuguesa

Nesta seção, serão discutidas as questões que objetivaram conhecer a opinião dos participantes quanto à proposta de formação continuada do PNAIC e se os professores utilizam as estratégias apontadas durante a formação (Questões 8, 12, 13 e 14).

Por meio dos questionários respondidos, através da questão *O que motivou sua participação no PNAIC em Língua Portuguesa*, percebeu-se que 68% dos professores participantes do PNAIC Língua Portuguesa se sentiram motivados a participar da formação para ampliação dos conhecimentos e 32% justificaram que a bolsa de estudos foi o que os motivou a participar da formação continuada.

Isso indica que a maioria dos professores demonstrou interesse em investir na sua formação continuada e em novos saberes. Como coloca Tardif (2014, p. 35): “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação”. Problematizamos: se não houvesse bolsa de estudos, haveria essa motivação? Lüdke (2001) indica as bolsas de estudos como recompensa ou estímulo ao professor pelas suas atividades de estudo e/ou pesquisa. Dessa forma, entende-se o recebimento dessas bolsas como um dos fatores propulsores para os investimentos em formação continuada.

A partir dos dados sobre o interesse em investir na formação continuada, buscou-se saber, observando as diferentes realidades presentes na Rede Municipal de Ensino de Joinville, se esse professor desenvolve a proposta do PNAIC na realidade da sua sala de aula/comunidade escolar.

Observou que 86% (94) dos professores egressos da formação pontuaram a possibilidade de desenvolver a proposta em sua prática pedagógica (nessa questão, o professor poderia assinalar: *sim, não, às vezes*; também poderia indicar o motivo que embasou sua resposta). 14% (15) assinalaram que às vezes apresentam alguns fundamentos da proposta do PNAIC em sua prática. Aqui se pode constatar, como afirma Tardif (2014), que as articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja experiência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática. Destacamos estas respostas ao questionamento em relação à proposta apresentada na prática docente em decorrência da formação no PNAIC:

A proposta vem ampliar os conhecimentos e dar um norte, para mediar a atuação como alfabetizador. (P26)

Porque é uma proposta totalmente voltada para a alfabetização com um excelente material, sugestão de trabalho, reflexivo, que nos auxilia em nossa prática. (P35)

As práticas apresentadas no PNAIC são todas possíveis, pois são práticas ricas e aplicáveis que apresentam um resultado positivo. (P104)

Quando questionados sobre as estratégias do PNAIC utilizadas em sala de aula para trabalhar com os diferentes níveis de alfabetização, obteve-se uma avaliação extremamente positiva: 94% (104) dos professores pontuaram a utilização de diversas estratégias fornecidas pelo PNAIC para sua prática em sala de aula. Percebe-se que a formação possibilitou essas estratégias com o professor vislumbrando novas ferramentas para inovar e valorizar o conhecimento do aluno, conforme explícito nas respostas abaixo citadas:

O PNAIC disponibilizou uma grande variedade de livros de literatura infantil e jogos de alfabetização que chegaram em nossas salas de aula e fazem parte do nosso dia a dia. Procuro por meio de atividades lúdicas e reflexivas criar situações de leitura e aprendizagem. (P55)

Jogos, atividades diferenciadas, como ex.: texto fatiado, reescrita de textos de memória (música, parlenda, trava-língua). Separo os alunos por níveis e faço com que trabalhem em grupos. Às vezes misturo os níveis para que um aluno ajude o outro. (P27)

Além das estratégias e da oportunidade de troca de experiência e informação, fica evidente a ampliação de conhecimentos já utilizados na prática pedagógica:

[...] no PNAIC houve várias trocas de informações, jogos, atividades com imagens relacionadas ao dia a dia das crianças, rótulos, entre outros. [...] Então isso foi o que mais me ajudou, até porque eu não era tão experiente em alfabetização e no PNAIC eu adquiri um novo olhar. (E2)

Dessa forma, nota-se que o PNAIC consolidou alguns aspectos pertinentes à alfabetização por meio da formação em Língua Portuguesa, colaborando, dessa forma, também para a “construção do saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 20). Sabendo das especificidades pertinentes à alfabetização, a formação em serviço torna-se um viés de grande importância, pois traz “um novo olhar”, propiciando reflexões diretas à realidade do docente.

Imbernón (2010, p. 50) salienta a necessidade da formação continuada para a reflexão sobre a própria prática: “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Tendo em consideração a avaliação sobre as estratégias fornecidas por meio do PNAIC, na próxima seção serão analisadas as contribuições dos materiais fornecidos na formação dos professores, em especial os cadernos de formação sobre os gêneros textuais.

4.2 Os cadernos da formação e o aprendizado sobre os Gêneros Textuais

Os materiais didáticos e pedagógicos do PNAIC constituem um eixo importante tanto para a formação do professor quanto para as estratégias em sala de aula, como se notou na seção anterior. Aqui se pretende observar os cadernos utilizados para a formação do professor no curso de Língua Portuguesa, um material de extrema relevância, especificamente os cadernos da Unidade 5, referentes aos gêneros textuais, conforme descrito no capítulo 2. Serão discutidas as questões 9, 10, 11 e 25.

Ao discorrer as questões sobre os cadernos de formação, perguntamos aos professores sobre seu percurso de leituras dos conteúdos dos cadernos do PNAIC (*Sobre o conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC, você fez a leitura?*). Os professores teriam as opções de respostas: parcial, integral e nenhuma leitura. 64% (70) dos professores apresentaram uma leitura parcial e 36% (40) assinalaram a realização da leitura de forma integral. Observou-se que os cadernos tinham uma proposta adequada e acessível aos professores, fornecendo subsídios metodológicos que auxiliam no desenvolvimento das diversas atividades: “[...] é uma proposta totalmente voltada para a alfabetização com um excelente material, sugestão de trabalho, reflexivo, que nos auxilia em nossa prática” (P55).

Figura 1– Caderno Ano 2 – Unidade 5: O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula

Na unidade 5 refletiremos sobre a importância da leitura e da produção de textos na alfabetização. Neste caderno, direcionado para o 2º ano do ensino fundamental, destacamos que na escola precisamos trabalhar com textos de diferentes gêneros, mediando as situações em que as crianças tenham que ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos, além de refletir sobre as finalidades, formas composicionais e recursos estilísticos característicos dos gêneros trabalhados.

Fonte: Recorte digital do caderno Ano 2 – Unidade 5: O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula (BRASIL, 2012, p. 5).

Na questão: *Em que momento era realizada a leitura dos cadernos de formação do PNAIC?*, o respondente poderia assinalar quantas alternativas fossem necessárias para evidenciar sua resposta: 46% (100) dos professores afirmaram realizar suas leituras em aulas do PNAIC, 39% (85) em casa e 15% (34) em hora-atividade. Nota-se um significativo percentual de professores que realizava suas leituras somente nos momentos de curso, pois nesses momentos as leituras e trocas eram constantes. Esse aspecto fica nítido nas respostas dos professores:

A troca de experiência foi muito produtiva no crescimento profissional. (P35)

Na verdade houve muita troca de experiências, os colegas sempre demonstravam atividades possíveis e interessantes. (P57)

É interessante porque tem os objetivos bem definidos e a prática é discutida em grupos, bem como a troca de experiências. Considero possível a prática em sala de aula. (P85)

Os cadernos, conteúdos e materiais fornecidos em cursos foram considerados importantes, mas o momento de troca entre profissionais e o relato das vivências práticas motivou ainda mais a proposta pertencente à formação:

[...] o encontro das professoras alfabetizadoras, a troca de experiências, nesse sentido. É claro que o material que recebemos, textos, tudo que vivemos lá, mas acho que essa troca de experiências [...] muitas práticas dentro do PNAIC, acho que essa foi a maior contribuição. (E2)

Outra questão que aqui podemos pensar seria essa maior relevância para a prática em decorrência dos conteúdos fornecidos pelos cadernos. Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p. 311) afirmam que:

[...] o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes.

Cabe lembrar aqui que a relação com o saber que o pedagogo estabelece com a alfabetização se constitui, muitas vezes, somente em sua prática pedagógica, levando-o ao distanciamento e estranhamento de saberes científicos tão necessários à sua formação.

Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 75) também salienta que “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Percebemos aqui vários condicionantes para que essa aprendizagem efetivamente aconteça.

Preocupando-se com a relação entre prática e teoria para a aprendizagem do docente, os cadernos do PNAIC dispõem de seções (*Aprendendo mais*) em que ficam dispostas algumas sugestões de leitura e de atividades para os encontros em curso, possibilitando estratégias para os momentos de estudo. Na Figura 2 pode-se perceber a rotina esperada nas atividades em grupos:

Figura 2 – Caderno Ano 2 – Unidade 5: Sugestão para os encontros em grupo

1º momento (4 horas)

1 – Ler texto para deleite: “O sabido sem estudo”, de Manoel Camilo dos Santos (Disponível em: <http://www.able.com.br/cordeis.html>).

2 - Discutir sobre as questões do grupo relativas à obra da seção “Sugestões de leitura” da unidade 3.

3 – Socializar as experiências vivenciadas com base no planejamento elaborado na unidade 4.

4 – Ler a seção “Iniciando a conversa”.

5 – Discutir em grande grupo as seguintes questões e registrar as opiniões no quadro: O que você entende por alfabetizar letrando? Você acha possível trabalhar a leitura e a produção de diversos textos em turmas de alunos ainda não alfabéticos? Se sim, como este trabalho poderia acontecer?

6 – Ler o texto 1 (Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando), em pequenos grupos; retomar as questões do item 5 para discutir com base no texto lido.

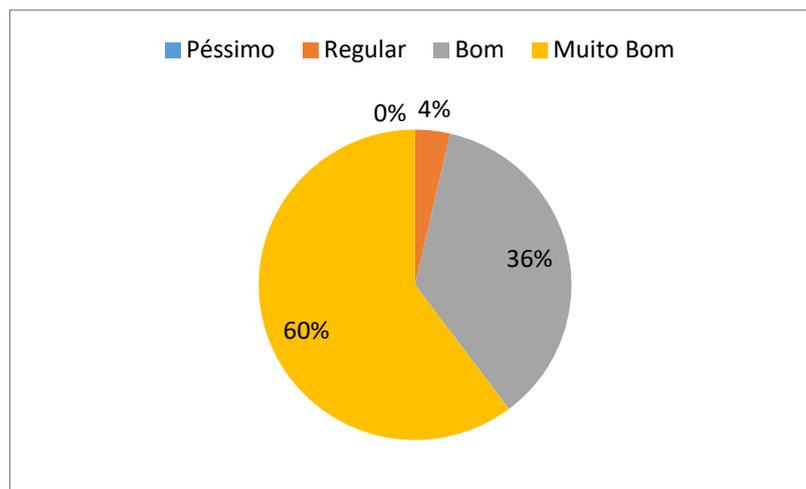
Fonte: Recorte digital do Caderno Ano 2 – Unidade 5: O Trabalho com Gêneros Textuais na Sala de Aula (BRASIL, 2012, p. 46).

Dessa forma, com a rotina, as trocas de experiências e as leituras dos cadernos nos momentos de curso, percebe-se nos comentários dos professores a existência de um ganho em relação à aprendizagem estabelecida sobre a alfabetização e os gêneros textuais nesse processo:

Então, assim, o que a gente conseguiu com as meninas nessa troca de experiências, leituras e tudo mais, aprender, é que para eu ajudar a criança que está num nível “desses lá”, eu posso dar atividades específicas para ela, diferentemente de outra criança. (E5)

Em continuação, por meio dos questionários, foi solicitado aos professores uma avaliação sobre os *conteúdos dos cadernos de formação do PNAIC para a ampliação do conhecimento como alfabetizador(a)*. Os resultados indicam que houve boa aceitação por parte dos professores: 60% (50) pontuaram o material como *muito bom*, ainda que somente 36% (30) dos professores tenham realizado a leitura de forma integral, conforme apresentamos na questão inicial dessa seção. Segue o gráfico referente à avaliação dos cadernos de formação:

Gráfico 6– Avaliação do conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC para a ampliação do conhecimento como alfabetizador(a)



Fonte: Questionário da pesquisa – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais (2016).

Em decorrência dos resultados acima (avaliação sobre os *conteúdos dos cadernos de formação do PNAIC para a ampliação do conhecimento como alfabetizador(a)*), indagamo-nos sobre quais princípios levaram esses professores a avaliar os cadernos de forma positiva, sendo que, em sua totalidade, não efetivaram as leituras. Apesar desse dado, observa-se que a base teórica dos cadernos foi um aspecto muito relevante nas avaliações de alguns professores, como citado abaixo:

A base teórica é muito importante. A sequência didática enriquece o trabalho. Associar a "teoria" como um suporte p/ a "prática" pedagógica... (P85)

Segundo os professores, os cadernos oportunizaram o aprofundamento teórico sobre os gêneros textuais, em seguida o compartilhamento de informações e atividades realizadas por professores em contexto escolar e algumas sugestões pertinentes ao tema:

Então, eu sempre procuro trabalhar dentro deste seguimento, e vimos isso incessantemente no PNAIC, formas de trabalhar a alfabetização, mas sempre letrando a criança, e então entram os gêneros textuais e os tipos textuais, que para mim foi uma novidade no PNAIC, eu já conhecia os gêneros, mas não tinha dado atenção devida para os tipos textuais. (E5)

Nota-se, porém, que as explicações envolvendo aspectos teóricos foram tidas como muito extensas, como percebido em algumas respostas apresentadas nos questionários (*Indique quais pontos fortes e os que precisam ser melhorados no conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC em relação aos gêneros textuais*): “Excesso teórico” (P33), “Muita teoria. É preciso unir em oficinas. Teoria e prática” (P19), “A teoria bem objetiva, mesmo longa” (P45).

Uma última questão nesta seção possibilitou a indicação referente a *quais pontos fortes e os que precisam ser melhorados no conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC em relação aos gêneros textuais*. Os professores responderam essa pergunta comentando, de uma forma geral, sobre a formação. Alguns professores se colocaram propriamente em relação aos gêneros textuais. Destacamos as informações recebidas por meio dos questionários de forma positiva e os aspectos que foram indicados como pontos a serem melhorados no caderno de formação:

Informações teóricas sobre método de alfabetização. Estratégias diversificadas de trabalho com gêneros textuais. (P30)

Continuar com a formação docente (construção de jogos, sugestões de atividades para trabalhar com os gêneros textuais). (P55)

Pimenta (2005) aponta que o saber docente não é constituído somente por meio da prática, mas que também é formado pelas teorias da educação. Sendo assim, a teoria tem papel fundamental na formação dos docentes, pois se torna suporte para uma ação contextualizada, possibilitando perspectivas de análise para que os professores entendam os diversos contextos por eles vivenciados:

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

Percebe-se que, para muitos professores, o embasamento teórico e metodológico apresentado no caderno de formação contribuiu de forma positiva para sua prática em sala de aula no desenvolvimento das atividades de alfabetização, bem como as estratégias fornecidas através dos materiais didático-pedagógicos advindos do programa.

4.3 As contribuições do PNAIC no trabalho com os Gêneros Textuais

O material utilizado no PNAIC foi organizado a partir de concepções teórico-metodológicas da alfabetização na perspectiva do letramento (discutida no Capítulo 2), com evidentes aspectos idealizados por Bakhtin (2011) referentes ao trabalho com os gêneros textuais e sua função sociocomunicativa.

Por meio da questão *A partir da sua participação no PNAIC, qual o papel dos gêneros textuais no processo de alfabetização?*, observou-se que alguns professores compreenderam o gênero como instrumento cultural e de função comunicativa, fazendo relação com o que é apresentado nos cadernos de formação, conforme colocado nas questões de respostas abertas abaixo citadas:

Os gêneros textuais são instrumentos culturais para se trabalhar nas interações sociais que se concretizam em textos, são singulares e partilham conhecimentos comuns. Graças aos gêneros temos a comunicação social/verbal. Através dos gêneros que alfabetizamos letrando! (P55) (grifos meus)

São fundamentais para que a criança conheça formas diferentes de comunicação como informativa, poética e outros levando a criança não somente a ser alfabetizada, mas principalmente letrada. (P86) (grifos meus)

Dentro dos direitos de aprendizagem que aprendemos no PNAIC, que a criança de determinada série tem que ter conhecimento de alguns

determinados tipos de gêneros, com aprofundamento ou não, isso veio do PNAIC. (E7)

O caderno do professor *O trabalho com gêneros textuais em sala de aula* coloca que “[...] a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos” (BRASIL, 2012, p. 8). Ao questionarmos a professora E1 sobre *O que o trabalho com os diferentes gêneros textuais possibilita aos seus educandos*, ela coloca um exemplo claro da comunicação verbal:

Eu acho que a leitura de mundo, na verdade, né? Ele está inserido em tudo, a mãe vai fazer um bilhete, ele sabe qual a função do bilhete, então é o dia a dia da criança que ele vai estar usando esses gêneros textuais, então é rotineiro, é importante. (E1)

No caderno do professor *O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo* (BRASIL, 2012), é ressaltada a função social do gênero e colocado que, em consequência das mudanças sociais, originam-se outros gêneros num processo permanente em função das novas atividades sociais.

É possível observar essa compreensão nas respostas em questões abertas respondidas pelos professores:

*Através dos gêneros textuais ensinar a ler e escrever com textos utilizados na sociedade, textos reais, textos didáticos, ideal **função social do texto**. (P26) (grifos meus)*

*Os gêneros textuais são importantes para que a criança perceba a **função social da escrita** e utilize os mesmos como referência para compreender o sistema de escrita alfabética. (P30) (grifos meus)*

*Os gêneros textuais são fundamentais no processo de alfabetização. A criança relaciona a realidade e o mundo em que vive, ela faz a leitura visual de imagens e sabe qual a **função social**. (P93) (grifos meus)*

Saber a função social dos gêneros por parte dos docentes é constituição fundamental para o processo de alfabetização; contudo, ainda se percebem dúvidas por parte dos professores alfabetizadores, quando questionados.

Minha maior dúvida é em qual tipo de gênero textual trabalhar com crianças de 6 a 7 anos. (P93)

Minha maior dificuldade, como sou novata na educação, é trabalhar o gênero de forma interdisciplinar. (P03)

Principalmente quanto tempo devo dedicar para este gênero para que a sequência didática não se torne maçante para o aluno. (P04)

Bakhtin (2011, p. 285) cita que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Dando prosseguimento, procurou-se trazer a discussão sobre a escolha dos gêneros textuais existentes para as aulas e quais seriam as dúvidas mais frequentes ao se optar por um determinado gênero para o trabalho docente. Observa-se que uma grande parte dos professores destacou suas escolhas pela matriz curricular, e outros colocaram que suas escolhas eram feitas pelo ano em que se leciona e outras propostas menores, como podemos ver nos recortes abaixo:

*O gênero trabalhado em sala está interligado a um projeto, ou, uma sequência didática. Então, não há dúvida. **Cada Turma ou ano caminha embaçada a um Plano de Curso anual.** (P11) (grifos meus)*

Os gêneros mais indicados para trabalhar com classe de 6 anos são aqueles que a criança memorize com facilidade, que tenham ludicidade, bem como aliteração e rimas. (P30)

*Como trabalho no 1ª Ano de alfabetização, **vou seguir o parâmetro de ensino do município de Joinville**, não tenho dúvidas ao escolher os gêneros. (P48) (grifos meus)*

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a questão do currículo para o ensino da expressão e expõem que ele deve fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações tangíveis sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas e sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Eles ainda afirmam que não existe, até o momento, um currículo que atenda às questões da expressão oral e escrita, apresentando divisão de conteúdos com previsibilidade das principais aprendizagens.

Porém, fica evidente que, para alguns professores da Rede Municipal de Joinville, mesmo com os estudos do PNAIC, a opção mais fundante é a direcionada pela matriz curricular fornecida pela Secretaria da Educação Municipal, conforme evidenciado na fala do(a) professor(a) E1: “*Eu sempre sigo a **proposta de ensino**,*

então com o primeiro ano é parlandas, contos de fadas agora nessa fase, então a gente sempre procura estar seguindo a proposta” (E1) (grifos meus).

O caderno *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas* aponta que “[...] um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos/ciclos/séries diferentes, mas com o passar dos anos essa abordagem deve ser cada vez mais complexa” (BRASIL, 2012, p. 7). Dessa forma, compreende-se aqui a proposta exposta por Dolz e Schneuwly em relação à progressão dos trabalhos escolares por meio dos gêneros.

Apesar da proposta da progressão presente na formação dos professores, muitos ainda sentem receio de utilizar essa estratégia para trabalhar e/ou explorar outros gêneros:

Será que a turma tem maturidade para entender tal gênero? (P20)

As dúvidas que surgem são: eles têm algum conhecimento prévio sobre este gênero? Este gênero gera interesse nas crianças? As crianças conseguirão compreendê-lo e produzi-lo? (P25)

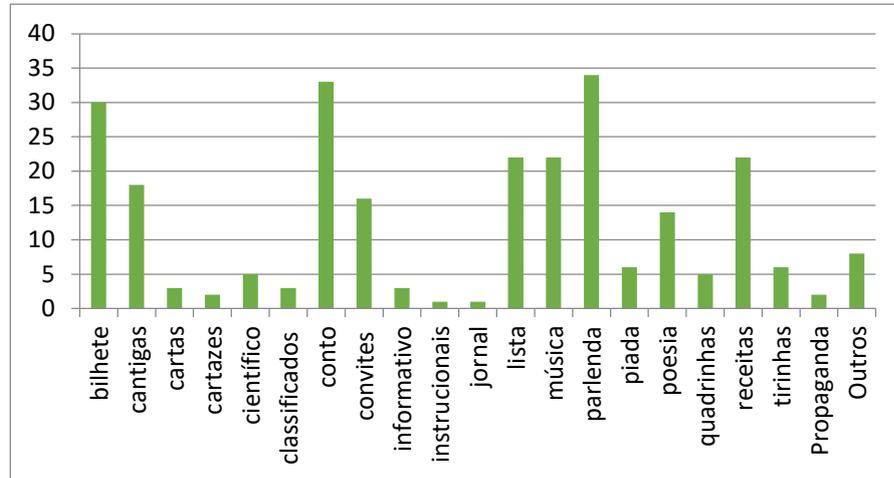
Referente à progressão em relação aos trabalhos com os gêneros, Santos (2007, p. 85) coloca que:

Em outras palavras, os gêneros podem e devem ser retomados em mais de uma série, desde que sejam apresentados novos desafios para os alunos. Dessa forma, não haverá uma “repetição de assuntos”, mas uma nova oportunidade de produzir conhecimento e desenvolver habilidades e competências cada vez mais complexas, que poderão ser aplicadas a outras situações/gêneros.

A resposta dos professores direciona aos agrupamentos de gêneros (citados no Capítulo 2) presentes no caderno *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*: “Defendemos aqui, que, em todas as etapas de escolaridade, sejam realizados estudos sistemáticos [...] de gêneros pertencentes a estes onze agrupamentos” (BRASIL, 2012, p. 8).

Em continuação, foi perguntado aos professores se eles faziam uso dos diferentes gêneros textuais em sua prática pedagógica e que, em caso afirmativo, exemplificassem os usos nas diversas linguagens. Observando as respostas obtidas em questões abertas, realizou-se um agrupamento das mais frequentes, organizando, no gráfico abaixo, os gêneros mais utilizados em sala de aula:

Gráfico 7 – Uso dos diferentes gêneros textuais na prática pedagógica



Fonte: Questionário da pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas Contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com os Gêneros Textuais (2016).

No caderno *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas* (BRASIL, 2012), fica nítido que todos os gêneros podem circular em sala de aula, possibilitando que as crianças os reconheçam, compreendam seus usos e suas finalidades, mas é salientado que três esferas discursivas precisam ser abordadas: a literária, a acadêmica/escolar e a midiática.

Nota-se que é preciso uma exploração maior dos gêneros, pois muitos professores ficam receosos quanto à compreensão e entendimento dos alunos nos diferentes níveis do ciclo de alfabetização, como se observa: “*Determinados gêneros são difíceis de trabalhar, pois dificultam o entendimento e a interpretação*” (P09).

Ao analisarmos as contribuições do PNAIC para o trabalho com os gêneros textuais, observamos que o embasamento teórico auxiliou o conhecimento de aspectos importantes sobre o tema, mas que é necessária uma formação contínua que possa oferecer suporte aos professores, até mesmo com tempo maior de possibilidade de leitura e discussão dos conhecimentos trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é um trabalho com a intencionalidade de conhecer o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais, realizado com os professores do ciclo inicial do ensino fundamental (1º ao 3º Ano) da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Num primeiro momento foi necessário buscar a trajetória da formação docente no Brasil e a crescente preocupação com os processos formativos que foram se constituindo ao longo dos anos. As reflexões sobre a formação continuada, principalmente por meio do PNAIC, contribuíram evidenciando os saberes requeridos para a vivência de uma prática pedagógica competente de alfabetização, especialmente do professor que introduz as crianças no mundo da escrita. Fica evidente que ainda existem lacunas na formação inicial do professor alfabetizador.

Em um segundo momento, foi possível conhecer as políticas que perpassaram o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC” e as intencionalidades das metas e compromissos assumidos por meio desse programa. Atentou-se também aos materiais didáticos, pois o mesmo se constitui um eixo de grande importância para efetivação e promoção dos processos dispostos no PNAIC. A alfabetização na perspectiva do Letramento e o trabalho com os gêneros textuais, também se fizeram presentes, visão recente em nosso país, que tem trazido um novo movimento para a educação, novas análises dos métodos de alfabetização e estratégias de ensino, com a proposta de alcançar todas as crianças, independentes de seu contexto.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento do tipo *survey*. Os dados possibilitaram, em um primeiro momento, fazer uma caracterização dos professores em relação ao gênero, tempo de docência na rede municipal e na mesma escola e formação acadêmica.

Com essa pesquisa buscou-se verificar a contribuição do PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização. Também se propôs investigar as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos nos documentos do PNAIC, verificar qual a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais a partir da participação no PNAIC e identificar como esse

conhecimento adquirido pelo professor contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento. Para atingir estes objetivos, optou-se por dividir em três seções, fato que contribuiu para maior vislumbre dos dados e clareza nas análises. Foram elas: Algumas percepções da formação continuada do PNAIC em língua portuguesa; Os materiais da formação e o aprendizado sobre os gêneros textuais; As contribuições do PNAIC no trabalho com os gêneros textuais.

O primeiro objetivo proposto foi o de verificar a contribuição do PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização. Ao longo da pesquisa foi possível perceber a importância da formação para o professor alfabetizador, trazendo estratégias e conhecimentos enriquecedores. Percebeu-se que os professores egressos da formação pontuaram a possibilidade de desenvolvimento das atividades propiciadas pela troca de conhecimento no curso, como possíveis, contribuindo à sua prática pedagógica.

O segundo objetivo foi o de investigar as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos nos documentos do PNAIC. O olhar sobre os documentos, cadernos e livretos do PNAIC nos proporcionou conhecer um pouco mais sobre a alfabetização na perspectiva do letramento e o trabalho com os gêneros textuais na alfabetização. Por meio dos questionários e entrevistas observou-se que os professores também compreenderam de forma geral a importância desse processo para a alfabetização das crianças em seus diferentes contextos sociais, inserindo a todos de forma plena no processo de alfabetização.

No terceiro objetivo buscou-se verificar qual a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais a partir da participação no PNAIC. Na pesquisa foi possível perceber que os professores obtiveram um bom embasamento quanto aos gêneros textuais contribuindo de forma positiva para a prática em sala de aula no desenvolvimento das atividades de alfabetização.

O quarto objetivo proposto para este estudo foi o de identificar como esse conhecimento adquirido pelo professor contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento. Foi possível notar que os conhecimentos aprendidos no PNAIC foram significativos aos professores egressos da formação, para alguns o conhecimento e as estratégias aprendidas foram novas, para outros o conhecimento já era pertinente, mas não o domínio das estratégias para a prática em sala de aula. Os conhecimentos contribuíram para interligar os projetos e sequências didáticas, indicando os gêneros textuais mais pertinentes ao nível que está sendo trabalhado e

diminuindo as dúvidas no momento da escolha dos gêneros para o trabalho proposto.

A partir da apreciação das respostas encontradas, algumas sugestões podem ser indicadas para que sejam alvo de avaliação e, quiçá, colocadas em prática:

- A organização de conteúdos linguísticos necessários à alfabetização na formação inicial do professor;
- A promoção de cursos que contemplem a organização de conteúdos linguísticos na formação continuada de forma sistemática na rede municipal;
- A criação de eventos onde os conteúdos (como gêneros textuais), as práticas e métodos de alfabetização possam ser trocados periodicamente.
- Entre outros.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para outras investigações acerca da alfabetização e amplie as discussões e aprendizagens em torno do tema. A formação continuada de professores, com vistas ao seu progresso profissional, é um campo de estudo que abarca e compreende vários elementos, como o discorrido nesta pesquisa, revelando os percursos e as fontes às quais os professores buscam para sua constituição profissional na e pela docência.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. Joinville, SC, 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014) em Santa Catarina. *In*: SILVEIRA, Everaldo (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Caderno de educação especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Conferência Nacional da Educação (Conae)**: Documento Final, 2010. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. 2014. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 01, unidade 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

_____. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. Ed. rev. e ampl. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **TV na Escola e os desafios de hoje.** Brasília: MEC, 1999.

BAFICA, Ana Paula Souza. **Como ensinamos/Aprendemos a ler?** As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura. Ilhéus/BA - 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, texto e discurso.** São Paulo: Educ, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 2005.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In:* DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Orgs.). **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FIORENTINI, Dário; SOUSA JR., Arlindo José; MELO, Alves Gilberto F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In:* GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a). 3ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 307-335.

FERREIRA, Adriana Fernandes. **Sequências didáticas e o ensino de gêneros textuais no ciclo de alfabetização**: Uma experiência com professores em formação. II Congresso Brasileiro de Alfabetização – II Conbalf, 2015.

FERREIRO, Emília. **Educação e Ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). *In*: MORAIS, Artur Gomes (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional de professores**. São Paulo: Atlas, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Proformação**: unindo a teoria e a prática num sistema de educação a distância. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004852.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. *et al.* Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e pesquisas educacionais**, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 1, mai. 2010.

_____. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafio**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na Idade Certa: Garantir a Aprendizagem no Início do Ensino Fundamental**. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-esquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/cp13004.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época, v. 14).

KLEIN, Marta Virgínea Machado. A importância da Linguística na formação do professor alfabetizador. **Revista eletrônica FEATI**. Paraná, 2006. Disponível em: <http://www.feati.com.br/revista/artigos/marta/a_importancia.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOERNER, Rosana Mara. O viés linguístico da alfabetização: uma proposta para a formação de professores. *In*: SILVEIRA, Everaldo (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MATSUURA, Koïchiro. **Educação para todos:** compartilhar desafios, multiplicar resultados. 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/arqs/edtodos_alec.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MELLOUKI, M´hammed; GAUTHIER, Clermont. O Professor e seu Mandato de Mediador, Herdeiro, Intérprete e Crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas – SP, v. 25, n. 87, p. 537-571, mai./ago. 2004.

MENDONÇA, Marcia; SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental:** as contribuições da formação continuada. Joinville, SC, 2012. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da região de Joinville, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores:** entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In*: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria R. N. S. (Orgs.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005;

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos linguísticos? *In*: TASCÁ, Maria; POERSCH, José Marcelino. **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. 2ª ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

ROCHA, Maria Stefani. **Professores Polivalentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: concepção da formação e do ensino de matemática. 2005. 270p. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Escolar e Formação de Professores) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da; ESPOSITO, Yara Lúcia; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; QUINTERIO, Jucirema. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever. *In*: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: Dp&A, Sepe, 1999, p. 49-73.

SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Julia Teixeira. **Concepções de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. João Pessoa/PB - 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

TANURI, Leonor M. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. **Pesquisa e planejamento**, São Paulo, v. 13, dez. 1970, p. 7-98.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, Nádia França. Metodologias de Pesquisa em Educação: Possibilidades e Adequações. **Caderno pedagógico**, Lajeado – RS, v. 12, n. 2, p. 7-17, 2015.

WEFFORT, Madalena Freire. **Sobre o Processo de Formação do Educando**: Em foco. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Publicada no Diário Oficial da União de 7 de fevereiro de 2006.

JOINVILLE. Plano Municipal de Educação. Resolução nº 021, de 08 de dezembro de 2004. Aprova o Plano Municipal de Educação de Joinville.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 0169**, de 13 de dezembro de 2011. Aprova o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Matriz de referência

Título da pesquisa: O PNAIC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS				
Objeto de estudo: PNAIC				
Lócus da pesquisa: Rede Municipal de Ensino de Joinville (Perguntas 1 – 7 perfil dos professores)				
Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de investigação	Instrumento de coleta de dados / Participantes da pesquisa	Pergunta(s) do instrumento de coleta de dados que contemple(m) essa questão de pesquisa
Verificar a contribuição do PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização.	Identificar como esse conhecimento adquirido pelo professor contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento.	Para os professores como esse conhecimento contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento?	Questionário e Entrevista	8. O que motivou sua participação no PNAIC em Língua Portuguesa? Assinale quantas alternativas desejar. 12. Você concluiu a formação em Língua Portuguesa oferecida pelo PNAIC? 13. Você considera ser possível desenvolver a proposta do PNAIC na realidade de sua sala de aula/comunidade escolar? 14. Existem estratégias do PNAIC que você faz uso em sala de aula para trabalhar com os diferentes níveis de alfabetização?
	Investigar as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos nos documentos do PNAIC.	Quais são as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos no material didático do PNAIC?	Questionário e Entrevista	9. Como você avalia o conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC para a ampliação do conhecimento como alfabetizador(a)? 10. Sobre o conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC, você fez leitura: 11. Em que momento era realizada a leitura dos cadernos de formação do PNAIC? Assinale quantas alternativas desejar:

				25. Indique quais pontos fortes e os que precisam ser melhorados no conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC em relação aos gêneros textuais.
	Verificar qual a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais a partir da participação no PNAIC.	A partir da participação do professor alfabetizador no PNAIC, qual compreensão obteve-se sobre os gêneros textuais?	Questionário e Entrevista	<p>20. Antes da sua participação no PNAIC, como você considera seu conhecimento sobre os gêneros textuais no processo de alfabetização?</p> <p>21. Antes da sua participação no PNAIC, você utilizava os gêneros textuais no processo de alfabetização?</p> <p>22. A partir da sua participação no PNAIC, qual o papel dos gêneros textuais no processo de alfabetização?</p> <p>23. Você faz uso dos diferentes gêneros textuais em sua prática pedagógica?</p> <p>24. Devido à multiplicidade de gêneros textuais existentes, quais são suas dúvidas mais frequentes ao escolher um determinado gênero para seu trabalho em sala de aula?</p> <p>26. Você faz uso dos diferentes gêneros textuais em sua prática pedagógica?</p>

APÊNDICE B – Carta explicativa para envelopes

Prezada Supervisora, Prezado Supervisor,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado com às(aos) professoras/professores alfabetizadores(as) do 1º ao 3º ano do ensino fundamental que participaram do PNAIC em 2013 e que atuam em sua unidade escolar.

Sendo assim, por gentileza, solicitamos a sua ajuda para a entrega dos questionários a esses professores (público alvo da nossa pesquisa), bem como ser o mediador para a devolutiva dos questionários preenchidos.

Desejamos esclarecer que todo o processo da pesquisa foi autorizado pela Secretaria de Educação de Joinville e segue as resoluções vigentes quanto à ética em pesquisas.

Estes professores estão sendo convidados a participar, como voluntário(a) anônimo(a) da pesquisa intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos Professores Alfabetizadores sobre o conhecimento e prática com o sistema de escrita alfabética”, desenvolvida pela mestrandia Eliane Korn e da pesquisa “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os Professores Alfabetizadores no Trabalho com Gêneros Textuais” desenvolvida pela mestrandia Délcia Cristina dos Santos de Souza, ambas sob orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner e vinculadas à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente”, do Programa de Mestrado de Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

O objetivo central das pesquisas é “Verificar a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização e a compreensão sobre o sistema de escrita alfabética”, nas escolas da Rede Municipal de Joinville, com os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano, participantes do PNAIC em 2013.

Cabe ressaltar que devido aos trâmites da pesquisa, retornamos nesta unidade escolar para buscar os questionários no dia 15/12/2015.

Desde já agradecemos sua valiosa contribuição e colocamo-nos à disposição para maiores informações sobre as pesquisas.

Atenciosamente,

Eliane Korn (korn.eliane@gmail.com)
Délcia Cristina dos Santos Souza (delcia-santos@ig.com.br)
(Pesquisadoras responsáveis)

Professora Dra. Rosana Mara Koerner
(Orientadora)

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

CARACTERIZAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS)

1. Qual a sua formação acadêmica? Em que ano você concluiu? (Indique quantas alternativas forem necessárias):

- () Pedagogia - Licenciatura em: _____ Ano: _____
 () Normal Superior – Licenciatura em: _____ Ano: _____
 () Ensino Superior – Bacharel em: _____ Ano: _____

Pós- Graduação:

- () Especialização em: _____ Ano: _____
 () Especialização em: _____ Ano: _____
 () Mestrado em: _____ Ano: _____
 () Doutorado em: _____ Ano: _____

2. Seu tempo de serviço como professor(a) alfabetizador(a) do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental?

- () Este é o primeiro ano
 () De 2 a 5 anos
 () De 6 a 10 anos
 () De 11 a 15 anos
 () De 16 a 20 anos
 () Mais que 21 anos

3. Qual a sua carga horária como professor(a) alfabetizador(a) do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental?

- () 20 horas semanais
 () 40 horas semanais
 () Outro _____

4. A carga horária acima é realizada em:

- () 1 escola
 () 2 escolas
 () 3 escolas
 () Mais/ Quantas _____

5. Quais os anos das turmas que você leciona atualmente, como professor(a) alfabetizador(a) do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental? Indique quantas alternativas forem necessárias.

- () 1º ano
 () 2º ano
 () 3º ano
 () Outro. Qual ano\turma? _____

6. Quanto tempo leciona para este(s) mesmo(s) ano(s) que assinalou na questão anterior?

1º ANO	2º ANO	3º ANO
<input type="checkbox"/> Este é o primeiro ano	<input type="checkbox"/> Este é o primeiro ano	<input type="checkbox"/> Este é o primeiro ano
<input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos	<input type="checkbox"/> De 2 a 5 anos
<input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos	<input type="checkbox"/> De 6 a 10 anos
<input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/> De 11 a 15 anos
<input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/> De 16 a 20 anos
<input type="checkbox"/> Mais que 21 anos	<input type="checkbox"/> Mais que 21 anos	<input type="checkbox"/> Mais que 21 anos

7. Quantos estudantes você tem em sua sala de aula?

1º ANO	2º ANO	3º ANO
<input type="checkbox"/> De 15 a 20 estudantes	<input type="checkbox"/> De 15 a 20 estudantes	<input type="checkbox"/> De 15 a 20 estudantes
<input type="checkbox"/> De 20 a 25 estudantes	<input type="checkbox"/> De 20 a 25 estudantes	<input type="checkbox"/> De 20 a 25 estudantes
<input type="checkbox"/> De 25 a 30 estudantes	<input type="checkbox"/> De 25 a 30 estudantes	<input type="checkbox"/> De 25 a 30 estudantes
<input type="checkbox"/> De 30 a 35 estudantes	<input type="checkbox"/> De 30 a 35 estudantes	<input type="checkbox"/> De 30 a 35 estudantes
<input type="checkbox"/> Mais que 35 estudantes. Quantos? _____	<input type="checkbox"/> Mais que 35 estudantes. Quantos? _____	<input type="checkbox"/> Mais que 35 estudantes. Quantos? _____

FORMAÇÃO CONTINUADA PNAIC**8. O que motivou sua participação no PNAIC em Língua Portuguesa? Assinale quantas alternativas desejar.**

- Ampliação do conhecimento
 Bolsa de estudos
 Obrigatoriedade
 Troca de experiência
 Outros _____

9. Como você avalia o conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC para a ampliação do conhecimento como alfabetizador(a)?

- Péssimo
 Regular
 Bom
 Muito bom
 Excelente
 Outro _____

10. Sobre o conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC, você fez leitura:

- Parcial
 Integral
 Nenhuma leitura

11. Em que momento era realizada a leitura dos cadernos de formação do PNAIC? Assinale quantas alternativas desejar:

- Em aula no PNAIC
 Em casa
 Em hora atividade na sua escola
 Outro: _____

12. Você concluiu a formação em Língua Portuguesa oferecida pelo PNAIC?

10.a () Sim

10.b () Não - Qual o motivo de não ter concluído?

13. Você considera ser possível desenvolver a proposta do PNAIC na realidade da sua sala de aula/comunidade escolar?

() Sim

() Não

() Às vezes

Por quê? _____

14. Existem estratégias do PNAIC que você faz uso em sala de aula para trabalhar com os diferentes níveis de alfabetização?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Quais? _____

PERCEPÇÕES SOBRE O SISTEMA DE ESCRITA**15. Quais as contribuições do PNAIC para sua compreensão sobre o sistema de escrita alfabética?****16. A partir do PNAIC, o que você entendeu por consciência fonológica no processo de alfabetização?****17. Após sua participação no PNAIC, exemplifique o uso do sistema de escrita alfabética**

20. Como você considera a contribuição do PNAIC para seu conhecimento sobre gêneros textuais?

- () Bom
 () Regular
 () Péssimo
 () Excelente
 () Muito bom
 () Outro _____

21. Antes da sua participação no PNAIC, como você considerava seu conhecimento sobre os gêneros textuais no processo de alfabetização?

- () Muito bom
 () Parcial
 () Nenhum

22. Antes da sua participação no PNAIC, você utilizava os gêneros textuais no processo de alfabetização?

- () Sim
 () Não

23. A partir da sua participação no PNAIC, qual o papel dos gêneros textuais no processo de alfabetização?

24. Devido à multiplicidade de gêneros textuais existentes, quais são suas dúvidas mais frequentes ao escolher um determinado gênero para seu trabalho em sala de aula?

25. Indique quais pontos fortes e os que precisam ser melhorados no conteúdo dos cadernos de formação do PNAIC em relação aos gêneros textuais.

Pontos fortes: _____ **Pontos a desenvolver:** _____

Roteiro da Entrevista Semiestruturada**Perguntas geradoras:**

1. Dentro desta nossa perspectiva de alfabetização que o PNAIC trás o que você entende por Letramento?
2. O que é alfabetização na perspectiva do letramento ?
3. Qual a diferença do processo de alfabetização na perspectiva do letramento e o que muda no processo de alfabetização mediante esta nova visão?
4. Em relação aos conteúdos do PNAIC, comente o que você entende sobre os Gêneros Textuais?
5. Quais critérios você utiliza na escolha dos gêneros textuais para suas atividades pedagógicas?
6. O que o trabalho com diferentes gêneros textuais possibilita aos educandos?

ANEXOS



Secretaria de Educação

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os (as) professores (as) Alfabetizadoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, participem da pesquisa "O Pnaic e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais", da mestranda Délcia Cristina dos Santos de Souza e que estará sob a orientação da Professora Doutora Rosana Mara Koerner da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e, que fui informado (a) de que os participantes da pesquisa serão informados (as) sobre os objetivos da presente pesquisa e que assinarão o referido documento.

Também fui informada (a) que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como das escolas da Rede Municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

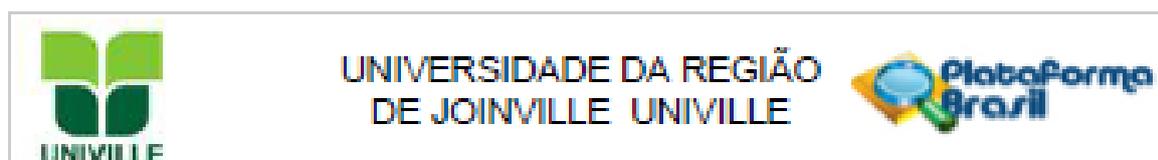
Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Elisabet Stepanocheck
Gerente de Ensino da Rede Municipal
Mar 2016

Gerente de Ensino da Rede Municipal de Educação de Joinville

Instituição: Prefeitura Municipal de Joinville/Secretaria de Educação



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais.

Pesquisador: DÉLCIA CRISTINA DOS SANTOS DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45353815.7.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.138.313

Data da Relatoria: 26/06/2015

Apresentação do Projeto:

A presente proposta pretende verificar a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento, considerando a possibilidade de trabalho com gêneros textuais. Envolve produção de balanços do saber, aplicação de questionários e entrevistas. Importa, pois, verificar a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização. Ao focalizar a temática do letramento para os professores alfabetizadores, está-se reconhecendo o letramento como uma perspectiva do trabalho docente. Não se trata de um conteúdo a ser ensinado, mas de um eixo balizador de toda a ação pedagógica, uma vez que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual é exigida a capacidade de circulação por entre as várias escritas que a organizam. O fio condutor das pesquisas passa a ser a formação continuada de professores alfabetizadores, com todas as suas implicações, esta pesquisa será do tipo Survey, relacionando-se análises quantitativas. A intenção será tratar os dados dentro de uma abordagem qualitativa. Tem-se que o presente estudo apresenta características de um estudo quantitativo porque pretende fazer uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados. Contudo, também apresenta características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretende-se a compreensão dos

Endereço: Paulo Malchitzki, n° 10, Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3481-0228

E-mail: comiteca@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.138.313

processos vividos por um dado grupo social e a percepção de certas particularidades no dizer dos professores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral - Verificar a contribuição do PNAIC para o trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização.

Objetivos Específicos - Investigar as concepções de alfabetização e usos de gêneros textuais inseridos nos documentos do PNAIC. Verificar qual a compreensão dos professores sobre os gêneros textuais a partir da participação no PNAIC. Identificar como esse conhecimento adquirido pelo professor contribui na prática da alfabetização na perspectiva do letramento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.105.314.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como exposto em Parecer Consubstanciado nº 1.105.314. A sigla PNAIC foi devida retirada e posta por extenso no tema do projeto de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais", sob CAAE 45353815.7.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) DÉLCIA CRISTINA DOS SANTOS DE SOUZA, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://community.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

Endereço: Paulo Malachuk, nº 10, Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3481-9228

E-mail: comiteos@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.136.313

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

JOINVILLE, 04 de Julho de 2015

Assinado por:

Eleide Abriil Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malchitzi, n° 10, Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: cometice@univille.br

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Délcia Cristina dos Santos de Souza

RG: 5857999

Título da Dissertação: **“O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 07/02/2017.

Délcia Cristina dos Santos de Souza