

Elaine Eliane Peres de Souza

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Patricia Laura Torriglia

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Elaine Eliane Peres de
A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NOS
CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA (PNAIC) / Elaine Eliane Peres de Souza ; orientador,
Patricia Laura Torriglia ; coorientador, Lilane Maria de
Moura Chagas. - Florianópolis, SC, 2014.
358 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na
Idade Certa. 3. Formação do professor alfabetizador. 4.
Ensino, aprendizagem, desenvolvimento infantil. I.
Torriglia, Patricia Laura . II. Chagas, Lilane Maria de
Moura . III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Elaine Eliane Peres de Souza

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 1 de dezembro de 2014.

Prof^a. Dra. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Patrícia Laura Torriglia – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas – Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara – Examinador
Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNESC)

Prof^a. Dr^a. Jilvania Lima dos Santos Bazzo – Examinadora
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Batista Serrão – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a. Nelita Bortolotto – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Ao amor
À liberdade da cerca de hortências¹
À criança, especialmente aquela do
assentamento de Fraiburgo
Ao professor que compartilha com um
coletivo o sonho da transformação da
organização social

¹ Parafraseando Pedro Munhoz, artista que canta a contradição da vida e da luta pela terra.

AGRADECIMENTOS

Por sorte, existem os movimentos dançantes, que permitem a vida ser complicada e leve. Nativa de uma ilha, conhecida como ilha das Bruxas, inicialmente saúdo a particularidade deste lugar, das pessoas maravilhosas que já encontrei, a imensidão e o azul do mar, que tanto me fazem feliz, a areia, o sol, a água, as ondas, o vento, o calor.

Agradeço ao meu amor, Thiago, por ser essa pessoa maravilhosa, cuidar dos detalhes de nossas vidas e me ajudar a superar as crises, por todo amor... paciência, carinho, companheirismo, amizade.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe Eliane, pelas histórias contadas e coloridas em minha infância, e por torcer fervorosamente para eu transformar a aspiração por viver a universidade em realidade.

À Patricia, por me oportunizar a cursar o mestrado e a seus esforços para que esta pesquisa se tornasse uma objetividade. Por diante de minha ansiedade, incansavelmente me orientar com paciência e tranquilidade. A permitir que as orientações e os ensinamentos fossem cotidianamente, contínuos e expressos por todos os sentidos. Patricia, muito obrigada!

À Lilane, por ser a lua, imprevisível e delicada, a ensinar com cuidado, poesia e paixão. A orientar e a participar da pesquisa, a compartilhar conosco a ideia de a vida e o conhecimento estarem imbricados, e a oportunizar a experiência de aprender a ser professora na graduação. Lilane, muito obrigada!

Aos professores Vidalcir Ortigara, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Maria Isabel Batista Serrão e Nelita Bortolotto, pela gentileza de aceitarem participar da banca de defesa de dissertação.

À Margareth, pela alegria e pelas tantas orientações informais, a mostrar-se disposta a apoiar e a ajudar a construir e a desenvolver a pesquisa. Obrigada pelas aprendizagens e por também confiar em mim.

Ao Paulo Meksenas, *in memoriam*, professor com quem tive a felicidade de conviver por quase dois anos e que motivou a continuação dos estudos. Seu *ser* professor está como “ausência-presente” em minha vida.

À Bel, por suas imensas contribuições para que eu me tornasse professora, a instigar e alimentar o desejo de “aprender a ensinar”.

Ao Paulo Tumolo, por provocar meu encontro com as leituras e estudos de Marx, ser paciente e generoso diante de minhas angústias sobre o não compreendido.

Ao Diego Jorge González Serra, por me emocionar com seus estudos, história e amor diário e crescente pelo “conhecimento-vida-ser-humano”.

À banca de qualificação: Vidalcir Ortigara, Maria Isabel Batista Serrão e Maria Aparecida da Lapa Aguiar, pelas discussões e contribuições preciosas.

Ao GEPOC e aos nossos encontros de leitura, estudos minuciosos e emoções todas as segundas-feiras de manhã.

Obrigada Jú e Soraya, pelo carinho e amor; por se preocuparem comigo, estarem dispostas a estender a mão e me ajudarem tanto! As “amoras” saborosas, os laços de amizade, doçura, alegria e esperança foram essenciais neste processo de formação. Ju, linda e generosa, e So, linda e sensível: Obrigada por suas existências e suas buscas ao caminhar *sendo!*

À Lú e à Fran, amigas da Pedagogia e da vida, pelos momentos maravilhosos, mágicos e inesquecíveis, e por todas as aprendizagens. À beleza do “Grupo de Casais”.

À vó Nega que, em sua simplicidade, me emociona por questionar tanto estudo, afinal “sou professora, algo muito importante”.

Aos meus sogros, Déia e Édio, e à Thanara e ao Vini, meus cunhados, pessoas que tanto me fazem feliz. Minha ternura se estende a toda essa segunda família e, *in memoriam*, aos avós do coração Mônica e Euclides.

A vó Esoí e ao vô Isolino, a todos os familiares e demais amigos da estrada da vida. À Alessandra, prima amorosa e companheira. À Manu, por ser a expressão da felicidade, e a seus pais, que possibilitam nossas lindas e gostosas vivências. À Dona Alda, por abrir seu coração e acreditar calorosamente no mundo de respeito e amor.

À CAPES, que possibilitou a dedicação exclusiva à pesquisa.

A todos os professores que deixaram suas marcas e contribuem para a busca por atravessar a travessia. Aos colegas da graduação, estudantes do curso de Pedagogia, colegas da turma do mestrado... À Juliana, Grazi e Wanessa, pelas experiências e alegrias envoltas as tempestades do coração. Ao William, pela amizade, parceria e contribuições nos estudos.

Às crianças com quem já convivi e às demais pessoas das andanças da vida. A todos que contribuíram neste processo de conhecimento: Obrigada!

[...] nada tão meu
que não possa dizê-lo
nosso [...]
(LEMINSKI, 2013, p. 41).

Vocês dizem:

— Cansa-nos ter de privar com crianças.

Têm razão.

Vocês dizem ainda:

— Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

Não é isso o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos,

subir,

ficar na ponta dos pés,

estender a mão.

Para não machucá-las.

(KORCZAK)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa, em nível de mestrado em Educação, é analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi instituído em 2012 com o intuito de alfabetizar todas as crianças do ensino público até os 8 anos de idade propondo, entre seus eixos de atuação, a formação continuada de todos os professores da rede pública cadastrados no senso de 2012 como professor alfabetizador. Para compreender o campo empírico e a singularidade da formação no PNAIC, realizamos um estudo rigoroso do manual *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece*; do caderno *Avaliação no Ciclo de Alfabetização*; do caderno *Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação*; do caderno *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa*; e, principalmente, dos 24 cadernos *Alfabetização em Língua Portuguesa* do curso de formação para professores alfabetizadores. Delimitamos como objetivos específicos compreender o PNAIC no contexto social; investigar a concepção de formação continuada que se expressa, principalmente, nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para este fim o método que orienta a investigação é o materialismo histórico dialético dos estudos de Karl Marx (1818-1883), a concepção teórica da ontologia crítica de György Lukács (1885-1971) e a teoria histórico-cultural que teve como precursor Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934). Identificamos que a perspectiva teórica dos cadernos da formação do PNAIC é o “construtivismo” e o “sociointeracionismo”, e, a partir destes apontamentos, estudamos e apresentamos algumas contribuições da psicologia soviética acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento. Diante desse estudo, explicitamos que a formação propiciada pelo PNAIC – a partir da análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada – que visa formar os professores para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, ainda apresenta condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador. Ensino. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

The overall objective of this research, at the level of master's degree in Education, is to analyze the books of continued education from alphabetizing teachers in National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), which was established in 2012 with the objective to educate all the children in the public schools until 8 years of age by proposing, among its axes of actuation, the continuing education of all teachers from the public school registered in the sense of 2012 as Alphabetizing teachers. To understand the empirical field and the singularity of the training in PNAIC, we performed a rigorous study of manual National Pact For Literacy at the Right Age: The Brazil of the future with the beginning that he deserves; the Assessment book in Cycle of Literacy; the book Teacher Training Alphabetizing: book of presentation; the book Teacher Training in National Pact for Literacy at the Right Age; and, mainly, of 24 Literacy books in Portuguese Language training course for teachers literacy teachers. Restrict as specific objectives understand the PNAIC in social context; investigate the concept of continuing education that is expressed mainly in terms of Literacy in Portuguese the PNAIC, from the understanding of teaching, learning and child development. For this purpose the method that guides the research is historical materialism dialectic of studies of Karl Marx (1818-1883), the theoretical concept of critical ontology of György Lukács Bath (1885-1971) and the Description-Cultural Theory that had as precursor Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). We have identified that the theoretical perspective of the notebooks of the formation of the PNAIC is the “constructivism” and the “social interactionism” and from these notes we studied and we present some contributions of Soviet psychology about teaching, learning and development. In this study, we explained that the training offered by PNAIC - from the analysis of the notebooks of the first year of Continuing Education - which aims to train teachers to ensure the rights of children's learning, it is still incipient conditions to provide the alphabetizing teachers elements and conditions sufficient for him to perform the activity of teaching and to enlarge the possibilities of learning of the child which limits the deepening of knowledge and human development.

Key words: National Pact for Literacy at the Right Age. Training of literacy teachers. Teaching. Learning. Child Development.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Programas de formação continuada para professores alfabetizadores: 1999-2014..... | 119 |
| Quadro 2 – Títulos dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> dos três cursos da formação do PNAIC e o tempo estimado para o estudo de cada caderno..... | 141 |
| Quadro 3 – Autores dos quadros dos Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> | 145 |
| Quadro 4 – Vínculo institucional dos autores da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação do PNAIC..... | 149 |
| Quadro 5 – Vínculo entre Universidades e Centros de Pesquisa em Alfabetização e Linguagem..... | 150 |
| Quadro 6 – Objetivos de cada unidade dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação do PNAIC..... | 152 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CED – Centro de Ciências da Educação
CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFIEL – Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem
CEFORTEC – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
GEPOC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica
INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SC – Santa Catarina
SEA – Sistema de Escrita Alfabética
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFERSA- Universidade Rural do Semi-Árido
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPG – Universidade Federal de Ponta Grossa

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DA PESQUISA | 49 |
| 1.1 APROXIMAÇÕES DA ONTOLOGIA CRÍTICA PARA O OBJETO DE PESQUISA | 50 |
| 1.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA | 77 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): OS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA | 105 |
| 2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E O PNAIC | 106 |
| 2.2 CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CADERNOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC | 140 |
| 2.3 APRESENTAÇÕES GERAIS DE PARÂMETROS QUE PERMEIAM OS CADERNOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC | 151 |
| 2.4 A ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PNAIC | 160 |
| 2.5 O ENSINO NA FORMAÇÃO DO PNAIC | 167 |
| 2.6 A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DO PNAIC | 180 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL COM BASE NO CONTEXTO APRESENTADO .. | 189 |
| 3.1 A LINGUAGEM NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO | 190 |
| 3.1.1 A linguagem escrita | 209 |
| 3.2 SOCIOINTERACIONISMO: SINÔNIMO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL? | 216 |
| 3.3 A ATIVIDADE BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA | 229 |

| | |
|--|------------|
| 3.4 A ATIVIDADE DE ENSINO E A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM..... | 242 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 273 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 283 |
| APÊNDICE A – Síntese da busca textual no banco de teses e dissertações da capes de pesquisas relacionadas ao objeto: conclusão posterior a 2010 | 301 |
| APÊNDICE B – Programas de formação continuada oferecidos ao professor alfabetizador da escola pública: 1999-2014 | 310 |
| APÊNDICE C – Sumários dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação dos professores do primeiro ano (ANO 1), do segundo ano (ANO 2) e do terceiro ano (ANO 3) no PNAIC | 322 |
| APÊNDICE D – Autoria dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação do PNAIC..... | 343 |

INTRODUÇÃO

Em 2007, principalmente com o conhecimento adquirido na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica”², do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, fui motivada a me inserir na pesquisa. Em 2009, com a escrita da monografia *A escola como possibilidade de ascensão social*³, percebeu-se, entre outros aspectos, que explorar fatos da realidade e entender sua fundamentação histórico-social é criar alternativas de posicionamentos, e que a instituição escolar não é a única força capaz de gerar desigualdades – além das relações encontradas na escola, outras interações das esferas sociais estão articuladas à educação e à totalidade social, e precisam ser compreendidas.

O entendimento sobre as relações entre a escola e a sociedade teve um salto qualitativo com a participação na disciplina “Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental – Séries Iniciais”⁴, em uma escola de assentamento da Reforma Agrária localizada no município de Fraiburgo, entre os assentamentos União da Vitória e Vitória da Conquista, no estado de Santa Catarina. A fundamentação teórica, aliada aos estudos sobre a criança, a infância, a escola e a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ampliou as percepções acerca da realidade social e da compreensão de ser professora alfabetizadora⁵. Em continuidade à

² Oferecida no Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC e ministrada nas quatro fases iniciais, entre 2007.2 e 2009.1, pelo professor Paulo Meksenas.

³ Antes da finalização deste trabalho, o professor-orientador faleceu e não houve a reorganização institucional para dar continuidade às orientações e para providenciar as avaliações de cerca de 40 monografias. O encaminhamento da direção do CED e do *Departamento de Estudos Especializados em Educação* foi o de manter a data da entrega das monografias e de solicitar que cada estudante atribuisse a si mesmo uma nota para preencher o Histórico Escolar.

⁴ Esta disciplina de estágio obrigatório no curso de Pedagogia do CED/ UFSC foi realizada sob orientação da professora Maria Isabel Batista Serrão. Ao final das atividades de estágio escrevi com Lucila Monteiro dos Santos o artigo *Direcionando o olhar para explicar a viagem ao conhecimento* (SOUZA, E. E. P.; SANTOS, L. M., 2011). Sobre esta atividade de estágio, conferir: SERRÃO (2006).

⁵ A luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve início antes mesmo de sua fundação em 1985, e o MST é resultado de uma história mundial que tem início com a expropriação de terras e com a criação da propriedade privada. Sobre a expropriação dos meios de produção, ver Marx (1985), principalmente Cap. XXIV, a *A Assim Chamada Acumulação Primitiva*.

apropriação do conhecimento teórico sobre os fenômenos da realidade, surgiram os estudos introdutórios da obra *O Capital*, durante a disciplina optativa “Capitalismo e Educação”⁶; a participação nos cursos *Como Funciona a Sociedade I* e *Como Funciona a Sociedade II*⁷; e a inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC)⁸. Nesse período, cabe destacar também as atividades de recreação no Hospital Infantil Joana de Gusmão⁹, as atividades educativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)¹⁰ e as atividades realizadas no “Estágio Supervisionado em Educação Infantil I e II”, na Creche Chico Mendes¹¹, em Florianópolis. É interessante acrescentar o quanto as vivências, anteriores à entrada na universidade e inclusive aquelas que aconteceram no período de 2007 a 2011, em espaços externos ao *campus* da UFSC, contribuíram para que me sentisse afetada a estudar e a buscar compreender a realidade e o ser humano.

Após a colação de grau no curso de Pedagogia, passei a exercer a docência em duas unidades de Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis (Creche Nossa Senhora Aparecida e Creche Matheus de Barros). Mergulhada na realidade contraditória da Educação Infantil e da comunidade escolar do Pantanal e, principalmente, da Chico Mendes, senti imensa necessidade de voltar a estudar e buscar da maneira mais rigorosa e refinada possível cumprir com minha função social de ensinar e educar; e, nessa relação, criar as condições para as crianças apropriarem-se do legado da cultura humana e desenvolverem um pensamento crítico a respeito da sociedade capitalista¹². Passei a fazer articulações com o que vinha estudando, com base em autores, entre os quais Karl Marx (1818-

⁶ Oferecida no CED/ UFSC e ministrada pelo professor Paulo Sergio Tumolo.

⁷ Cursos ocorridos na UFSC em 2011 e ministrados pelo professor Paulo Sergio Tumolo.

⁸ Grupo que estuda e pesquisa a Educação desde 1997 com base no marxismo, na ontologia crítica de Lukács e na Teoria-Histórico-Cultural, que tem como coordenadora Patricia Torriglia (UFSC) e na vice-coordenação, Vidalcir Ortigara (UNESC).

⁹ Em caráter de estágio remunerado, não obrigatório, vinculado ao Programa Novos Valores.

¹⁰ Vinculado ao Programa de Bolsa Permanência da UFSC.

¹¹ Duas disciplinas do currículo de Pedagogia da UFSC, sob orientação da professora Patricia Lima.

¹² Para compreender a sociedade no modo capitalista de produção, o clássico *O Capital* (1983, 1985), de Marx, oferece contribuições essenciais. Uma análise do significado do trabalho no modo capitalista de produção a partir deste referencial teórico pode ser encontrada em Tumolo (2005).

1883), György Lukács (1885-1971), Karel Kosik (1926-2003) e Maurício Tragtenberg (1929-1998), escrevi o pré-projeto de pesquisa e submeti-o à seleção do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC.

Conforme Moraes (2009, p. 593), “é nos movimentos mais simples da vida cotidiana que se situa o início do processo de compreensão do ser social em seu sentido ontológico”. Nessa direção, conforme Lukács (2012b), a filosofia e a ciência iniciam nas relações cotidianas, tornam-se autônomas e retornam ao imediato, com novas objetivações. Assim, com a análise teórica, o paradoxo da imediaticidade passa a ser compreendido. Desse modo, inicialmente a compreensão de aspectos sobre o tema desigualdade social provocou a aproximação dos conceitos Trabalho e Educação, o questionamento sobre o conhecimento aparente e a busca por descobrir os seus fundamentos. O conhecimento modifica nosso comportamento e, com as novas necessidades, surgiram as aflições que motivaram o questionamento acerca da gênese da história do homem, e, portanto, o aprofundamento do estudo do trabalho.

Toda instituição de ensino está subordinada ao capitalismo, e a lógica do sistema produz o controle, mas a escola – como toda prática social –, por ser permeada de contradição, é também um instrumento de luta política. O conhecimento escolar permite a compreensão acerca da autenticidade dos fenômenos e do entendimento do movimento da gênese, desnaturaliza as ideias do senso comum e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento das propriedades e capacidades humanas, já que a compreensão dos objetos e das relações causais está imbricada à ação e à atividade humana.

Foram as vivências antes, depois e durante a academia que constituíram os motivos desta pesquisa, ou seja, foram o trabalho e outras atividades realizadas durante a trajetória de vida, como os estudos no decorrer do curso de Pedagogia, que provocaram a compreensão sobre o não determinismo da atual organização social, a não conformação das consequências causadas pelo modo de organização capitalista e a busca para promover o desenvolvimento infantil na perspectiva de humanização – mesmo na lógica do Capital, cuja tendência é provocar o movimento inverso, ou seja, de “desumanizar o humano”. O desejo de, pelo ensino criar as condições para as crianças apropriarem-se de conhecimentos sobre essa sociedade, possibilitou a escrita do anteprojeto e da problemática da pesquisa, a qual foi intitulada de *Relações de ensino e aprendizagem com crianças que oportunizem compreensões sobre a sociedade capitalista*.

Diante do estudo das relações entre o ensino e a aprendizagem, fez-se necessário compreender a criança, o desenvolvimento infantil e o professor, e ainda a formação do professor. Afinal, a formação docente do pedagogo habilita-o para uma práxis voltada a realizar um ensino que promove o desenvolvimento humano na criança, a apropriação da cultura elaborada e a práxis transformadora do modo de produção capitalista? A partir dessa problemática, surgiram outras questões, como: O professor entende a criança e como ocorre o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento? Qual é a concepção dos professores em relação à sociabilidade existente? Existe uma concepção de sociabilidade relativamente à sociabilidade capitalista? É importante o professor conhecer o modo de produção capitalista para trabalhar e produzir sua vida? Se o professor compreende a concepção de sociabilidade capitalista, como ele a articula no processo do ensino e da aprendizagem? De que forma ele traz, amplia ou revela, em sua forma de ensinar, essa concepção? Ou ela não é percebida? O professor de crianças ensina compreensões acerca do capitalismo?

Diante desse aglomerado de perturbações e inquietações, a pesquisa foi norteadada para a temática *formação do professor* de crianças.

A ação do professor que busca conhecer a realidade para aprimorar com mais clareza seus anseios de formação genericamente humana, juntamente com o estudo do meio e das formas objetivas, tem profunda relação com o que, no pré-projeto, chamei de “ensino que cria condições para a compreensão da sociabilidade capitalista”.

O ingresso no curso de Mestrado em Educação, a aproximação do objeto de pesquisa, o aprofundamento teórico em estudos coletivos e individuais, nas disciplinas do PPGE/UFSC e no GEPOC, a participação em palestras e eventos, juntamente com os encontros de orientações, delimitaram a pesquisa, buscando qualificá-la, ponderando os limites, possibilidades e tendências. Decidimos, então, estudar e analisar a *formação continuada do professor alfabetizador*, tendo em vista que o conhecimento da realidade, pela concepção da Ontologia Crítica e pela Teoria Histórico-Cultural, é condição essencial para ensinar e promover o desenvolvimento humano.

Contudo, o estudo crítico das atuais relações de opressão visa à transformação, não de modo utópico, objetiva criar tendências, com bases cada vez mais elaboradas, para possíveis atividades que possam vir a contribuir para a formação de uma sociedade diferente e, de algum modo, para que as crianças vivenciem um momento presente no qual o adulto assume a responsabilidade de criar condições para o seu desenvolvimento humano. O caminho a ser percorrido coincide com um processo lento, de

luta e de apropriação do conhecimento, e está mergulhado com o compromisso de agir na intenção de formar-se e formar o humano na perspectiva de outro mundo possível – imersos na contradição, que é o motor do processo do desenvolvimento histórico dialético, constituindo anseios de humanização socialista, mesmo diante de condições objetivas e concretas, sem ilusão e com esperança.

Problema de pesquisa e delimitação do campo empírico

Nesta pesquisa, interessa estudar e analisar o programa de formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Perguntamos: Qual é a concepção de formação que está expressa nesse Pacto? Essa compreensão torna-se importante e consideramos que o processo de formação está inerentemente articulado aos processos de ensino e de aprendizagem e, por um lado, a uma concepção de criança e de desenvolvimento, e por outro lado, a uma concepção de educação e de escola. Pensamos uma prática docente que expresse ações coerentes com a perspectiva teórica do professor, entendendo que lutar pela apropriação do legado cultural da humanidade, tanto do professor como da criança, significa – tendo por base uma concepção crítica sobre a sociedade capitalista – possibilidades de orientação de novas formas que revolucionem os aspectos centrais da atual sociabilidade.

As peculiaridades da presente pesquisa têm como gênese a existência de muitos trabalhos, muitos deles articulados principalmente a três Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹³: GT 5 – Estado e Política Educacional; GT 8 – Formação de Professores; e GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Conforme o histórico desses grupos publicados na página da internet da ANPEd, o GT 5 discute as políticas públicas em educação e concretizou-se em 1986, após discussões iniciadas em 1984; o GT 8 teve difusão após os anos 80 e nasce como um campo de resistência ao então modelo de formação de professores; e o GT 10 estuda a alfabetização e o letramento desde 1998. Assim, a leitura de textos desses GTs também contribuiu para um entendimento geral sobre o objeto de pesquisa e, durante o desenvolvimento de nosso trabalho, algumas serão citadas seguindo a devida necessidade.

¹³ Disponível em <<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-8?m=8>>. Acesso em outubro de 2013.

A fim de descobrir autores que abordaram temáticas muito próximas do nosso recorte de análise e valorizar as pesquisas já realizadas, fizemos um mapeamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio de algumas palavras-chave¹⁴, e, aos resultados obtidos, demos atenção inicialmente em alguns ao título da pesquisa e em outros ao resumo. É relevante anunciar que o sistema faz a coleta de dados, relacionando palavras-chave e títulos das pesquisas realizadas após 2010. Nessa busca sistemática, não foram encontradas pesquisas com as palavras-chave: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA e PNAIC¹⁵.

No entanto, muitos trabalhos em nível acadêmico estão sendo desenvolvidos e há uma grande repercussão na mídia sobre o Pacto¹⁶. Dentre as discussões que têm sido feitas a respeito do PNAIC, podemos citar como exemplo:

- No curso de Pedagogia do CED/ UFSC, as monografias de Barcelos (2013) e Bernardino (2013).

- No *Letra A: jornal do alfabetizador*, a edição especial de março/abril de 2014, que analisa exclusivamente a implementação e a continuidade do PNAIC.

- A palestra *Ciclo de Alfabetização na Idade Certa*, proferida por Nilcéa Lemos Pelandré, na 4ª Jornada de Linguagem da FAED, em 23 de maio de 2014.

- A apresentação de trabalhos no 2º Congresso internacional sobre a teoria histórico-cultural e 13ª Jornada do núcleo de ensino de Marília: “Política de formação continuada de professores e a constituição do leitor: um estudo sobre o PNAIC”, de Santos (2014); “A formação do professor avaliador no PNAIC”, de Nascimento (2014); “Política de formação de

¹⁴ Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em outubro de 2013 e revisão em setembro de 2014.

¹⁵ Dentre as combinações de palavras-chave pesquisadas, destacamos no **Apêndice A** (na p. 301) as mais relevantes e alguns dados dos resultados obtidos dessa consulta realizada no Banco de Teses da CAPES, de dissertações e teses concluídas a partir de 2010 e divulgadas à CAPES por programas de pós-graduação.

¹⁶ Na internet, há uma variedade de páginas específicas do PNAIC (por exemplo: <<http://www.pnaic.ufsc.br>>, <<http://pnaicsc.blogspot.com.br>>) que divulgam a formação e registram como ela está acontecendo, e muitas das informações também são divulgadas pelos firmadores do Pacto, em páginas da internet da Secretaria da Educação do Município ou do Estado, por exemplo.

professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, de Hernandes (2014).

- A apresentação no 19º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), do texto “Leitura de fruição no programa nacional de alfabetização na idade certa no estado de Santa Catarina”, de Bazzo e Chagas (2014).

- Apresentações dos seguintes trabalhos nas seções de comunicação da *X Anped Sul*: “Alfabetização e Letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC”, de Ferreira e Machado (2014) – no eixo Formação de Professores; “Habilidades metalinguísticas contempladas nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, de Santos (2014) – no eixo Alfabetização e Letramentos.

Essas informações mais a nossa participação em três encontros da formação de orientadores e coordenadores do PNAIC – *Seminário Final de formação dos orientadores/ PNAIC*, em novembro de 2013, em Itapema, SC; *I Etapa da formação dos orientadores/ PNAIC*, em abril de 2014, em Laguna, SC; e *I Etapa de Formação para os Coordenadores Locais/ PNAIC*, em maio de 2014, em Florianópolis, SC – auxiliaram-nos a fazer generalizações necessárias para o estudo analítico dos documentos do Pacto que citaremos no decorrer do trabalho. Entretanto, o Pacto está ainda em vigência, e nosso enfoque não foi o discurso e a prática efetiva ou a aplicação das propostas da formação do PNAIC, e sim a compreensão da base teórica que legitima e sustenta a formação.

Outras contribuições para a compreensão de aspectos teóricos gerais que permeiam nosso estudo foram as pesquisas realizadas por membros do GEPOC, principalmente Chagas (2006), Cisne (2014), Stemmer (2006), Strenzel (2009), Torriglia (2009), mas também Candioto (2010), Flôr (2007), Martins (2011) e Vitória (2014).

Tendo em vista que o estudo provoca saltos qualitativos nos níveis de conhecimento e permite a reprodução, cada vez mais complexificada, de categorias e apropriação de conceitos, nosso esforço caminha no sentido de compreender o objeto pesquisado, a formação continuada do professor alfabetizador, em sua concretude e múltiplas dimensões, entre as quais política e jurídica. Temos percebido que essa busca incessante por compreender com maior aprofundamento o fenômeno tem ampliado o desconhecido. A clareza sobre o conhecimento da totalidade e das categorias singular, particular e universal, dilata o obscuro e nos põe a refletir que

não por acaso Lukács insistiu que o conhecimento amplia o campo do desconhecido, esta ampliação nos remete constantemente a compreender o sentido da categoria de *aproximação provisória* na qual o objeto de estudo não se esgota, ao contrário, se dilata. Com essa idéia, descobrimos que o limite temporal e espacial do objeto não anula o movimento da história, que é imprescindível para compreender os fenômenos. Em outras palavras, o limite não comprime o objeto, ele se apresenta enriquecido pelo próprio movimento que a história lhe outorga em sua tarefa de contextualização e concretude (TORRIGLIA, 2004, p. 39).

Complementando, nas palavras da autora, o fenômeno é apreendido considerando sua inserção em um complexo maior, que nos permite entender seus desdobramentos, que originarão novos complexos. A formação continuada do professor alfabetizador é uma categoria singular, dentro de um complexo estruturado, dialeticamente determinado pelas interconexões do universal e do particular. Nosso intuito é compreender a singularidade da formação do professor alfabetizador no contexto educacional, que se expressa no PNAIC, bem como a particularidade, o campo de mediações (documentos, propostas, cadernos do programa e outros), e as concepções de formação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento que neles se expressam, e, ademais, algumas relações universais, postas na conjuntura educacional.

Dessa forma, para compreender a formação do professor alfabetizador e suas implicações no contexto social vigente, elegemos estudar o programa que está tendo abrangência em âmbito nacional na formação continuada do professor alfabetizador. Nessa proposta de formação, está presente a singularidade, características específicas e fundamentais para nossa pesquisa e o campo de mediações, ou melhor, o campo da particularidade, que implica demandas e consequências na relação de ensino e aprendizagem realizada na escola, e medeia a formação do professor alfabetizador, com propostas, objetivos, cadernos de formação, entre outros. Assim, com a investigação da concepção de formação, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento presente nos documentos oficiais e nos cadernos de formação do professor alfabetizador, buscamos compreender elementos dessas concepções que estão na proposta que almeja formar um perfil de professor em um determinado modo de produção da existência humana e, portanto, que tem uma finalidade, a de produzir o conhecimento escolar que atenda às

necessidades para a reprodução dessa sociedade. O estudo do PNAIC, como uma singularidade no contexto educacional, possibilitará melhor entender como ele se expressa na organização capitalista e seus nexos com a totalidade social. E, os estudos de clássicos, como Marx, Lukács e Vigotski (entre outros), que elucidam a organização e o modo de produção da existência e o desenvolvimento humano, ajudam-nos a compreender os pores teleológicos implicados nos sujeitos envolvidos no programa de formação do PNAIC e sua articulação com o desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas.

Nossa problemática é a formação do professor alfabetizador (que no PNAIC é caracterizado como professor do ciclo de alfabetização, isto é, professor do Primeiro, Segundo e Terceiro ano do Ensino Fundamental¹⁷, e também, o professor de classes multisseriadas correspondentes a esses anos de escolarização) e suas implicações no contexto social expressa nos documentos produzidos especialmente para formar o professor da rede pública, que está cadastrado no censo de 2012 como professor alfabetizador. Questionamos: Qual a concepção de formação continuada está expressa nesse programa? Qual a concepção de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil que subjaz nos documentos? Oras, para estudar a concepção de formação implícita no PNAIC, investigamos a concepção de ensino e de aprendizagem expressa nos cadernos do curso de formação continuada do professor alfabetizador e, ao estudar o ensino e a aprendizagem, desenvolvemos algumas linhas de análise para compreender a formação citada.

Destacamos que o conteúdo do curso de formação continuada para os professores alfabetizadores tem como base a experiência do programa *Pró-Letramento* e busca

garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o

¹⁷ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, LEI Nº 9.394), promulgada em 1996, o Ensino Fundamental, que entre 2005 e 2010 passou a ser de nove anos (LEI Nº 11.274), integra um dos níveis da Educação Básica, uma das modalidades do Sistema Educacional Brasileiro.

aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo (BRASIL, s.d., p. 23-24).

Nessa relação, os processos educativos da formação desenvolvem ações para discutir os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, a avaliação e o acompanhamento dessas crianças, o planejamento e a avaliação das situações didáticas e, ainda, procuram informar sobre os materiais didáticos distribuídos pelo MEC para o ciclo de alfabetização. Assim, percebemos que o propósito da formação continuada no PNAIC, cujo alvo é a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, tem consonância com alguns dos elementos centrais da formação do licenciado em Pedagogia conforme as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*¹⁸.

Para atingir seus objetivos, o curso da formação foi planejado e estruturado para ser presencial e executado em dois anos, tendo, em 2013, a ênfase na *Linguagem* e, em 2014, a ênfase na *Matemática*¹⁹ (BRASIL, s. d.). Nossa análise comporta as especificidades do curso de *Linguagem* do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental ocorridos em 2013 e buscamos compreender qual é a concepção de formação, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil presente especialmente nos seguintes documentos:

1. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece*: é um manual, um livreto que apresenta uma síntese do PNAIC e de informações dos quatro eixos de atuação do Pacto, que são: Formação; Materiais Didáticos; Avaliações; Gestão, mobilização e controle social. Citamos este documento desta forma: BRASIL, s.d.

2. *Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões*: é um caderno do PNAIC que aborda reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e nas especificidades da alfabetização e indica sugestões para a avaliação de cada um dos quatro eixos curriculares do Ensino de Língua Portuguesa: Leitura; Produção de textos escritos; Oralidade; e Análise

¹⁸ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

¹⁹ Em 2014, os cadernos da formação continuada do PNAIC utilizam a nomenclatura *Alfabetização Matemática*.

Linguística. Citamos este documento desta forma: BRASIL, 2012aa.

3. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação: é um caderno que apresenta as orientações sobre o PNAIC, as sugestões e as reflexões sobre o ciclo de alfabetização, e a organização e estrutura do principal eixo de atuação da formação, que é a formação do professor alfabetizador. Este caderno discute o projeto de formação continuada no PNAIC e orienta a formação continuada do professor alfabetizador e dos orientadores de estudo. Citamos este documento desta forma: BRASIL, 2012z.

4. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: é um caderno que integra a proposta do PNAIC e discute os princípios do processo de formação docente presentes na formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC. Citamos este documento desta forma: BRASIL, 2012y.

5. Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa²⁰: são cadernos utilizados durante a formação continuada para auxiliar o desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador. A formação é estruturada em quatro cursos, e cada curso é voltado para o ano do ciclo de alfabetização em que o professor atua: um curso para os professores do Ano 1; um curso para os professores do Ano 2; um curso para os professores do Ano 3; um curso para os professores das turmas multisseriadas. Cada um dos cursos está organizado em oito unidades, e cada unidade tem um caderno que dá suporte estrutural ao curso. Portanto, ao todo existem 32 cadernos de *Alfabetização em língua portuguesa*; porém, nosso enfoque não abrange o curso direcionado aos professores das turmas multisseriadas, por isso, analisamos 24 cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*²¹. Citamos estes documentos de diferentes maneiras, todos correspondem a

²⁰ Esta nomenclatura foi retirada da página do PNAIC na internet e refere-se ao conjunto dos cadernos utilizados no primeiro ano da formação do professor alfabetizador. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em 2 novembro 2014.

²¹ No Capítulo 2 desta dissertação nosso enfoque é a análise dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* e explicitaremos os principais detalhes. Esses cadernos comportam importantes fundamentos para nosso estudo.

nomenclatura “BRASIL, 2012”, mas a distinção está na letra que acompanha o ano, que varia de *a* até *x*. Nas referências bibliográficas fornecemos a informação do nome, do *Ano* e da *Unidade* do caderno citado.

Há ainda o caderno de *Educação Especial: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, que discute a educação especial, a perspectiva de educação inclusiva e a alfabetização de crianças com deficiência motora, cognitiva e sensorial, mas devido à necessidade de refinamento, nossa pesquisa não o insere na análise. Os cinco documentos aqui indicados são o cerne da análise da formação continuada do PNAIC²² e contamos com outros documentos auxiliares, entre os quais a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC e suas ações e diretrizes gerais; alguns materiais de cursos de formação continuada para o professor alfabetizador que antecederam o PNAIC (Programa Parâmetros em Ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e Pró-Letramento); e outros documentos legais na área da Educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da Secretaria de Educação Fundamental.

Nosso pressuposto é que aprofundar a concepção de formação baseados na compreensão deste Programa – que centra a problemática da alfabetização – poderá nos permitir visualizar elementos importantes das propostas e as concepções de formação que estão em voga. Assim, estudar os conceitos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento que constituem três categorias relacionadas à formação do professor alfabetizador nos possibilitará entender a concepção de formação continuada implícita no PNAIC e, analogamente, poderemos refletir sobre suas implicações na alfabetização, no conhecimento escolar, isto é, como um complexo do desenvolvimento da formação humana e, principalmente, da vida dos sujeitos envolvidos diretamente com o programa (criança, professor, orientador, formador, coordenador).

Entendemos que os documentos oficiais apresentam uma interpretação da realidade e propõem um tipo de ensino a ser oferecido às crianças, baseado em determinada concepção de mundo, logo,

[...] os textos da política dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de

²² O conjunto dos cinco itens citados, o manual e todos os cadernos da formação do PNAIC estão disponíveis *on line*, no site do PNAIC em < [HTTP://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11](http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11)>.

sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

As palavras empregadas nos cadernos de formação apresentam, como metodologia de ensino para o professor, propostas de estudos e atividades práticas. No entanto, as palavras têm um significado social e carregam sentidos relacionados às lutas mais amplas, de conceitos e intenções políticas. Conforme as autoras citadas, as “intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Então, o aporte teórico dos textos políticos que abordam a amplitude do PNAIC é produto das orientações políticas e reproduz ações de difusão e promulgação que modificam ou inovam o contexto das práticas educativas, dito de outro modo, no programa existe uma prática posta teoricamente para uma formação específica. Todavia, o PNAIC apresenta o objetivo de que os professores cursistas aprofundem as metodologias e as formas de ensinar para a criança ler e escrever, e, assim, garantam a elas o direito de aprendizagem ou de serem alfabetizadas, ao mesmo tempo em que esses professores desfrutem do direito de se desenvolverem profissionalmente. E qual a concepção de formação que se pretende formar? Qual a singularidade do programa em relação à política, ou seja, seus complexos e fundamentos, sua gênese e contexto histórico? Vale lembrar que a formação do professor é um fator determinante na realização da atividade de ensino e de aprendizagem, e que todo programa de governo articula-se com a base econômica, com o modo de produção e reprodução da vida.

Na atualidade, o PNAIC é um Pacto que expressa ideias orientadas por uma política educacional e um projeto de formação, compreendê-lo torna-se necessário para capturar algumas linhas gerais sobre a formação do professor e sobre a escola. Provocamos reflexões: Por que o PNAIC foi criado e tornou-se necessário? Qual é a finalidade da formação continuada para os professores alfabetizadores? A formação do professor expressa a posição política que compreende a sociedade marcada por duas classes heterogêneas e antagonicas? Quais as tendências e consequências dessa formação na atividade pedagógica realizada pelo professor e também para a atividade de aprendizagem?

A partir desses questionamentos, como já indicamos, pesquisamos a formação continuada do professor alfabetizador nas especificidades do PNAIC e os desdobramentos da pesquisa implicam a necessidade de aprofundar os conceitos de formação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento, em conexões com a dinâmica da realidade social, com o intuito de entender o *ser* professor e como esse significa e entende o processo de alfabetização (que é a temática central desta formação continuada para os professores do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, ou seja, para os professores do ciclo de alfabetização). Nessa direção, ao longo da dissertação, abordaremos alguns conceitos, como por exemplo: formar, entendido principalmente com base na compreensão de Lukács; formação – devido à sua amplitude, é delimitado nas especificidades do ensinar²³, na perspectiva da teoria histórico-cultural; e formação continuada, tratado nas peculiaridades do PNAIC.

Considerando-se que a escola²⁴ é uma organização institucional, que legitima o conhecimento acumulado pelas gerações anteriores – assumindo o papel de contribuir com o processo de humanização, socialização e singularização –, nela o professor realiza a atividade de ensino e cria as condições para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento. Mas, o professor que forma também está constituindo-se como ser humano. Ainda que o conteúdo da atividade do professor e da criança sejam distintos, o ser que forma também é formado, ou seja, o professor está constantemente em processo de formação. E como tem sido a formação continuada do professor alfabetizador?

Portanto, o ensino está atrelado às concepções teóricas do professor que, por sua vez, em grande parte, estão articuladas à formação na qual ele está inserido. Considerando a amplitude da formação do

²³ Conforme Bezerra (2009), a palavra em russo *obutchênie* pode significar ensinar ou aprender, dependendo da derivação do verbo, *obutchít'* ou *obutchítsya* (ensinar ou aprender). Vigotski preocupou-se mais com a Psicologia do que com a Pedagogia, por isso Bezerra compreende mais a tradução *aprendizagem*; entretanto, consideramos que o entendimento sobre a aprendizagem, leva-nos ao entendimento sobre o ensino. No terceiro capítulo, não distinguimos detalhadamente esses dois processos, dada a sua complexidade e por não ser esse o foco da pesquisa, mas trabalhamos os referidos conceitos de modo dialético e essenciais para a apreensão do conceito de formação.

²⁴ Quintero (2000), em *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*, busca conhecer a criança (estudante da escola pública) e propõe o “direito à infância na escola”, fornecendo contribuições para a formação do professor.

professor (nos sentidos *latto* e *estrito*) optamos por estudar a formação do professor alfabetizador nos cadernos do PNAIC da formação continuada do ano de 2013, buscando compreender o desenvolvimento de uma consciência crítica nessa formação e como essa formação pode influenciar ou não, favorecer ou não, a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico, do professor e da criança.

Em virtude de a educação ser uma necessidade (cada vez mais complexificada) para a reprodução do ser social humano, a formação do professor torna-se também uma preocupação:

Até o final da década de 1970, pouco destaque era conferido, no Brasil, à formação de professores, condição que se altera substancialmente nas décadas de 1980 e 1990, em especial, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1996. A partir desse período, de um modo bastante preciso, a referida formação desponta como objeto de estudo e a personalidade do professor passa a ocupar, como tal, um lugar de destaque (MARTINS, 2010, p. 1).

A demanda por formar na escola sujeitos que atuem na sociedade, desenvolvendo habilidades, práticas e teorias desejadas, contribui para criar a necessidade de uma formação que possibilite a formação de sujeitos participantes da sociedade em questão. Nesse contexto, a qualidade do trabalho do professor torna-se fundamental para ser concretizado o ideário de educação de uma dada sociedade, conforme o documento oficial *Referenciais para Formação dos Professores*:

O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nesses Referenciais é a sua profissionalização por meio de desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país (BRASIL, 2002, p. 3).

A formação continuada tem sido valorizada pelo MEC e, em seu regime, há uma política nacional de formação continuada em colaboração com as secretarias de estados e municípios.

Nos *Referenciais para Formação dos Professores*, o professor aparece como alguém cuja personalidade deve ser dotada de características essenciais para proporcionar a qualidade que se espera na educação nacional. Para compreender a formação continuada (e até mesmo as competências técnicas, sociais e políticas proferidas, que o professor em formação deve adquirir), em meio a um campo amplo de possibilidades de estudo e compreensões, escolhemos o PNAIC como recorte empírico de análise.

Diante desse complexo, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para tal fim delimitamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Compreender o PNAIC no contexto social.
- Investigar a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC.
- Analisar a concepção de formação continuada que se expressa nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC.

Portanto, para compreender a concepção de *formação continuada* expressa no PNAIC, orientada para formar o professor alfabetizador, expressa no PNAIC estudamos o conceito de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento elaborados por autores clássicos e posições de autores contemporâneos. O campo empírico priorizado e o seu recorte são os documentos e os cadernos da formação do Pacto, interessa-nos realizar uma análise documental rigorosa do material em foco no intuito de investigar as concepções teóricas dos conceitos “formação”, “ensino”, “aprendizagem” e “desenvolvimento”.

Justificativa e estrutura do texto

O pressuposto teórico-metodológico que sustenta e fundamenta esta pesquisa é o marxismo e, nessa teoria de conhecimento, a ontologia crítica e a teoria histórico-cultural. O método de investigação utilizado prioriza a história dos fenômenos no movimento da totalidade social, isso significa, entre outras questões, a busca por desvelar as condições concretas para a objetivação da genericidade humana na individualidade dos sujeitos e a superação das condições constituídas na realidade atual.

O estudo de Marx, mobiliza um contínuo e complexo caminho em direção à formação da consciência crítica, jamais de modo finito ou

conclusivo. Segundo Torriglia (2014), a concepção ontológica explicitada por Lukács – com base em Marx – permite afinar a dimensão epistemológica com base na dimensão ontológica do *ser* dos fenômenos; possibilita apurar o existente em sua forma de aparência e desvelar no processo do conhecimento os nexos e estruturas que não são dados de maneira imediata. Na referida concepção, a teoria modifica a maneira de pensar, agir e reproduzir, ainda que dentro dos ditames da lógica do capital, e pode, em seu *vir a ser*, e em processos que se complexificam, ir colocando novas necessidades e alternativas em direção a uma sociedade diferente, o que poderá modificar a prévia ideação e o planejamento das atividades humanas.

Para compreender os conceitos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, utilizamos os estudos realizados a partir da teoria histórico-cultural, pois defendemos que sua vasta produção oferece um extenso leque conceitual que amplia a possibilidade de o professor criar as condições para a criança, no seu processo de desenvolvimento, realizar a atividade de estudo e dar início à formação do pensamento conceitual. Nesse sentido, as crianças poderão, a partir de diferentes atividades, aprofundar processos de compreensões, elaboração, análises, em relação aos fenômenos da realidade e da sociedade em que vivem, a pensar algumas escolhas que poderão vir a contribuir nos diferentes aspectos – emocionais, afetivos, cognitivos – que constitui a personalidade. Consideramos, baseadas nessa perspectiva, que a atividade de ensino é muito importante, já que complementa e cria as condições para a apropriação do pensamento que elabora a crítica, a dúvida, que consiste na gênese, na concreticidade – o pensamento teórico.

O professor – com todas as contradições que implicam tal profissão –, ao realizar a atividade de ensino baseada em uma perspectiva marxista, pode elencar alguns elementos que venham a contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico, dialético e consistente, para ampliar as possibilidades do ser pensante, isto é, de a criança elaborar questionamentos e participar de atividades ou decisões sociais, que ela possa formar-se humanamente e constitua uma personalidade que a mobilize a realizar atividades com o dever de contribuir para a formação de uma sociabilidade organizada diferentemente da atual.

Acreditamos que na relação entre o *ser* professor que ensina e o *ser* estudante que aprende constitui-se o conhecimento, a relação pedagógica (entre outras relações) e as demais relações sociais, em que, ininterruptamente, a criança poderá ampliar suas possibilidades de escolhas no campo das alternativas, qualificar suas decisões, estabelecer posições ou ter realizações as quais lhe tragam vivências que

potencializem o desenvolvimento do gênero humano e da sua personalidade, da sua individualidade singular, e constituir um sentido mais pleno de vida.

Em relação à personalidade, Serra (2007, p. 7) esclarece que é “el conjunto estruturado de propiedades y estados psíquicos internos, relativamente estables y superiores (sociales) que caracterizan a un ser humano como individuo”. Por isso, a personalidade é resultado do desenvolvimento social e psíquico do indivíduo que age e é reagente, é objetivo e subjetivo, e desenvolve-se na realização da atividade. A personalidade em sua completude, em seu caráter único e geral (com uma essência ao mesmo tempo em processo ilimitado), é alcançada no ser humano adulto, mas a formação de suas propriedades tem início já nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança.

A partir de uma concepção mais ampla, a gênese da personalidade está no trabalho, categoria fundante da gênese do homem e do processo de desenvolvimento humano:

[...] a personalidade resulta da elevação das capacidades humanas como consequência indireta do desenvolvimento do processo de trabalho e, mesmo que por muitas mediações, tem sempre o trabalho como sua base ontológica fundamental (COSTA, 2012, p. 17).

A personalidade, como outros desdobramentos do ser social, tem origem no complexo do trabalho, e a medida que as relações sociais são complexificadas e novas atividades vão sendo realizadas, a formação da personalidade também é desenvolvida nas demais atividades. Portanto, ainda que a gênese da “personalidade se revela no produto do trabalho como expressão da exteriorização dos sujeitos no ato de criar novas objetivações” (COSTA, 2012, p. 26), ela se revela, por exemplo, na atividade de ensino e na atividade de aprendizagem.

Em relação ao desenvolvimento infantil, Lev Semenovich Vigotski²⁵ (1896-1934), precursor da teoria histórico-cultural, alavanca uma nova concepção comparada à que existia até aquele momento na Psicologia, na qual o cerne da discussão era a consciência por si mesma²⁶.

²⁵ Na literatura, existem várias formas de escrita do nome deste autor. Utilizaremos “Vigotski”, mas nas citações mantemos a grafia utilizada nas referentes publicações.

²⁶ A partir do materialismo histórico, Vigotski (2009, p. 2-3) constrói um caminho diferente do percorrido por outros pesquisadores no campo do conhecimento da

Na teoria psicológica e na prática pedagógica, o próprio modo de formular a questão não deixava espaço para o estudo do caráter infantil, do seu desenvolvimento e da sua formação. A questão era tratada de forma estática, analisando-se o caráter como uma dimensão estável, sempre igual a si mesma, dada e presente (VIGOTSKI, 2006 p. 2).

Os conceitos abordados pela concepção da teoria do citado autor permitem-nos compreender a formação da criança como um movimento das relações e interações da própria atividade realizada por ela. Rompe-se a ideia de “dom”, inatismo, do desenvolvimento puramente biológico e do aprendizado inato ou possível somente com o organismo maturacional. Nessa teoria, a responsabilidade social do professor e da sociedade em relação à formação de seres humanos ganha força; assim sendo, a dinâmica da personalidade é revelada pela construção sobre a base genérica. O desenvolvimento é compreendido com a ideia de a personalidade ser constituída na atuação do homem em sociedade, na ação e reprodução: “o momento impulsionador, dinâmico, que empurra o desenvolvimento e provoca mudança, está exatamente nas condições que reconstróem a experiência hereditária” (VIGOTSKI, 2006, p. 3). A personalidade, então, tem caráter histórico-cultural e, no movimento dinâmico da vida, o meio social interfere na natureza do homem e este interfere na natureza do meio, realiza atividades, produz e reproduz a vida, cria novas necessidades, intenções e finalidades.

Estudamos os meios de atuação e os instrumentos de realização da atividade de ensino a fim de promover o desenvolvimento integral da criança (isto é, o desenvolvimento humano), buscando criar as condições

Psicologia nos anos 30 do século XX: "Se tentarmos historiar em termos breves os resultados dos trabalhos desenvolvidos com o tema pensamento e linguagem na psicologia científica, poderemos dizer que, dos períodos mais antigos até os nossos dias, a solução desse problema, proposta por diferentes estudiosos, sempre oscilou entre dois extremos: entre a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra, e entre a plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta. Expressando um desses extremos em forma pura ou unificando-os em suas formulações e, assim, ocupando uma espécie de posição intermediária entre eles mas sempre se movimentando em torno do eixo situado entre esses dois pólos, as diversas teorias do pensamento e da linguagem sempre giraram em torno do mesmo círculo vicioso, de onde não conseguiram sair até hoje”.

para o professor organizar o ensino e possibilitar que a criança se aproprie dos conhecimentos e dos objetos da cultura e adquira autonomia para realizar escolhas. Para, na atividade de ensino, o professor efetive um pôr teleológico cujo produto seja a ideia e a criação de elementos para o sujeito da atividade possivelmente construir a consciência crítica. Esta, a consciência crítica, não transforma a realidade da sociedade capitalista, mas possibilita a criação de elementos na práxis, ou seja, outras alternativas possíveis postas em movimento na práxis, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento conceitual, que pode aprimorar o pensamento, aprofundar a compreensão sobre elementos da realidade e contribuir para a construção de novos subsídios que possivelmente instituem condições para a formação de novos sujeitos, que possam desenvolver diferentes dimensões do pensamento crítico. Eis aí o movimento da formação do pensamento para a captura da realidade, em que o homem apropria-se da produção cultural na relação com o meio social, mas a maneira como ele se apropria da realidade é, também, subjetiva e, quando objetivada, interfere no mundo objetivo. Marx elucida tal relação ao falar do trabalho como produtor de valores de uso:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho (MARX, 1983, p. 149).

O trabalho concreto, aqui referido por Marx, tem a capacidade de modificar o sujeito da atividade, o homem, o gênero humano, a natureza e o meio social. Ao longo da humanidade, com a emergência da sociabilidade capitalista, o trabalho vem perdendo capacidade de humanização, em sentido genérico; no entanto, continua interferindo profundamente na vida do homem e na reprodução da sociedade.

Prosseguindo nesse entendimento, Lukács (2012b) elucida que toda manifestação da vida é externalização da vida social, e essa verdade tem raiz de Aristóteles a Goethe e Hegel²⁷. Nessa relação entre indivíduo e sociedade, o ser humano é um ser social e em toda ação se “realiza de modo contraditório a si mesmo e simultaneamente ao respectivo estágio de desenvolvimento do gênero humano” (LUKÁCS, 2012b, p. 397). A consciência assume um estado particular na sociabilidade objetiva e subjetiva do homem.

O desenvolvimento humano não está reduzido à ligação do crescimento maturacional ou de qualidades inatas, ele é produto das mudanças do desenvolvimento histórico, e as condições socioculturais o modificam intimamente. E, adentrando ao desenvolvimento da criança, Vigotski (1996) demonstra que ela modifica as formas de adaptação direta ao mundo, e, em diferentes idades, seu comportamento apresenta notável qualidade em consonância com suas diferentes formas culturais de comportamento. Assim, o ser humano criança está em processo de formação, é parte da natureza e age sobre ela, modificando seu entorno, ainda que em âmbito social particular ou singular:

De maneira sucinta, podemos dizer que a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior; pelo modo diferente de usar os objetos; por formas diferentes de invenção e diferentes técnicas culturais, seja isso algum tipo de sistema elaborado no correr do processo cultural, seja uma técnica inventada no curso do crescimento e da adaptação da personalidade (VIGOTSKI, 1996, p. 214).

Com base na citação anterior, é possível afirmar que o ensino e a formação do professor podem potencializar as capacidades humanas, torná-las sensíveis às coisas do mundo. Essa finalidade não tem sido efetivada em toda a sua plenitude, porque a escola, na sociedade capitalista, exerce essencialmente o papel de formar a força de trabalho para a valorização do capital. É preciso pensar a práxis com a finalidade de construir bases teóricas para a escola cumprir um papel que supere a

²⁷ Aristóteles (384a.C-322a.C), Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832), Georg Wilhelm Friedrich *Hegel* (1770-1831).

lógica do capital, possibilitando ao máximo o acesso à produção cultural e às vivências em atividade humanizadora. Esse papel da escola possivelmente é o da escola socialista, a escola no capitalismo predominantemente serve ao capital, mas a contradição também permeia a escola e nos perguntamos: será possível realizar atividades que superem elementos determinantes do capital, mesmo diante de limitações? Como seria viável a formação humana por homens e mulheres que criticam o capitalismo, estudam e agem com perspectiva de revolucionar o que está posto e buscam cada vez mais formar-se como gênero da espécie humana?

Compreender o vigente modo de produção da vida e entender seus desdobramentos podem afetar e mobilizar o sujeito à realização de atividades que questionem o fato da vida dos trabalhadores serem determinadas pelos ditames do capital. A descoberta das ilusões, mentiras e sofrimentos envoltos ao sistema capitalista evocam a necessidade de mudança. Estudos de Marx, Lukács, Vigotski, Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977) se entrelaçam – utilizam o mesmo método de compreender os fenômenos e têm finalidade social comum – e trazem enorme contribuição para compreensão da sociedade, da gênese do homem e da sociedade, e para pensar o ensino, a aprendizagem e a formação continuada do professor mediante o contexto e a finalidade explicitados.

Marx (1983, 1985, 2010) investiga, entre outras questões, a riqueza existente no modo de produção capitalista e, com a análise da mercadoria, explica que, com o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, aumenta a quantidade de valores de uso (de mercadorias) e diminui o valor da massa de riqueza da mercadoria. As contradições da mercadoria expressam as contradições do movimento do capital e o seu caráter fetichista. Assim, o autor distingue o *processo de trabalho* e o *processo de valorização*, fornecendo a compreensão de que o atual meio de produzir a vida não é o único possível, nem uma realidade dada e predeterminada. Compreendendo a forma como a economia nos é apresentada e desvendando os seus mistérios, chega-se à essência do trabalho na sociedade capitalista. E, então, o fundamento para os demais complexos sociais, como a educação, e nesse movimento de complexificação do homem, a escola, que é uma necessidade da sociabilidade.

Lukács (1978a, 1978b, 2012a, 2012b, 2013), por sua vez, provoca uma reflexão sobre o processo de tornar-se homem do homem. Analisa o trabalho fundamentando-se nas bases ontológicas, o trabalho como fundante, gênese do ser social, propulsor de toda a práxis social e produtor

de valores de uso, que cria as condições para a elevação do ser, do estágio inicial a formas mais elevadas e complexificadas. Segundo Lukács (2013), a estrutura do trabalho modifica-se quando a posição teleológica objetiva induzir a outros homens a realizar determinadas posições – que ele denomina de posições teleológicas secundárias – mas, explica o autor, nos dois processos do trabalho está a reprodução como fator relativamente autônomo e a reprodução da totalidade, como momento predominante dos processos.

E, Vigotski (1996, 2009, 2010, 2012) busca a gênese do comportamento humano, apropria-se das análises marxianas e do método materialismo histórico dialético, e produz conhecimentos em torno do desenvolvimento humano, evidenciando como objeto da psicologia, a consciência, que precisa ser estudada como função psicológica e com base na atividade humana:

Deste modo, norteando-se pelos princípios do materialismo histórico-dialético, Vigotski vai buscar na apreensão do movimento histórico da humanidade a origem do comportamento contemporâneo do ser humano. E prossegue enfatizando a importância basilar que a criação e utilização de instrumentos na “atividade vital humana” significou para a constituição e desenvolvimento da mente humana, que também segundo sua ótica está em movimento, em “atividade interna” (SERRÃO, 2006, p. 99-100).

Vigotski valoriza a intervenção pedagógica, devido ao entendimento de que a intencionalidade implicada do professor cria as condições para a aprendizagem, e sua perspectiva teórica, segundo Wertsch (1996, p. 9), engloba três temas gerais:

(a) o uso de um método genético, ou de desenvolvimento; (b) a afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; e (c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação.

Vigotski considera os planos genéticos do desenvolvimento – filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese²⁸ –, caracteriza o funcionamento psicológico do ser humano e comprova que o funcionamento biológico não é inato e não pode ser dado ou recebido de um para o outro. O desenvolvimento e a aprendizagem têm uma lógica, e a relação do homem com o mundo é mediada por signos e instrumentos. Segundo Vigotski, a língua é o principal instrumento de representação simbólica e tem as funções de comunicação, presente também em outros animais; e de generalização (identificar, classificar, diferenciar, abstrair), um conceito e fenômeno do pensamento utilizado para atribuir significado.

De acordo com Vigotski (2009), a relação entre o pensamento e a linguagem está em um movimento contínuo do desenvolvimento psicológico, assim, a linguagem inicial surge na interface da criança com o outro e tem fins de comunicação. O bebê, por exemplo, na atividade objetual manipulatória, age manuseando instrumentos, utilizando a inteligência prática e estabelecendo relações mediatas. No processo de desenvolvimento, a palavra muda de estado e passa a ser suporte para o pensamento (originado com a palavra). A criança torna-se capaz de usar a linguagem como um sistema articulado, utiliza o pensamento por complexos e, nesse sentido, o aprendizado, mutável, promove o desenvolvimento. Na brincadeira de faz de conta, a criança transita pelo mundo imaginário, relaciona-se com o significado das coisas e não com o objeto, descolando-se do mundo imediato. No curso do desenvolvimento, a criança passa a sustentar o pensamento por conceitos, tem relações mediadas, apropria-se da cultura, produz-se e reproduz, tornando-se cada vez mais humana e social.

O sujeito é ativo, relaciona-se com o mundo, age e retroage, dialoga e impõe significados apresentando sua subjetividade, não existe uma linha reta, determinada e finita, tampouco totalmente desorganizada.

²⁸ Conforme Marta Kohl de Oliveira, no vídeo *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo histórico* (acesso http://www.youtube.com/watch?v=pZFu_ygccOo em 22 de outubro de 2013), a filogênese é a história da espécie animal que define limites e possibilidades do funcionamento psicológico. A ontogênese é o estudo do desenvolvimento do ser individual de cada espécie e identifica o caminho lógico do desenvolvimento, cada espécie passa por determinado percurso de desenvolvimento. A sociogênese é a história da cultura em que o sujeito está inserido, as diferentes culturas definem e interferem no funcionamento biológico. A microgênese aponta em cada fenômeno uma própria história, singular e heterogênea.

O movimento, constante e dinâmico, tem uma lógica e entendê-la auxilia a compreensão do modo do desenvolvimento e a atividade de ensino.

Nesse contexto e de acordo com Smolka (2009), a ação educacional deve agir sobre o que está em processo e ainda não foi consolidado, razão pela qual Vigotski estuda o conceito de zona de desenvolvimento iminente, quer dizer, busca identificar o conhecimento já apropriado pela criança e os conhecimentos em potencial. A zona de desenvolvimento iminente²⁹ se configura como um elemento do movimento da formação do desenvolvimento e o diagnóstico, necessário para a atividade pedagógica, não ocorre por medição ou aferições metódicas, a zona de desenvolvimento iminente é singular no sujeito e é percebida nas atividades que a criança realiza sozinha e naquelas em que a realização somente é possível com a intervenção do outro, ou seja, na relação com o outro.

O desenvolvimento promovido pela intervenção pedagógica percorre os caminhos da experiência e o resultado da atividade na intervenção com os outros. A generalização do pensamento pode corresponder à ação, assim como a formação dos conceitos é movida pela necessidade criada pelo pensamento. O sujeito age, impulsionado pela necessidade de realizar a atividade e, nesse movimento, tanto a necessidade, quanto a ação são constituídas e aprendidas.

Na atividade pedagógica, a partir de nossa compreensão, existem algumas tendências para a construção de uma sociedade diferente, mas o professor tem de estar mobilizado a compreender os nexos e dimensões da sociedade e a lógica do modo de produção; a estudar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e utilizar esse conhecimento como instrumento pedagógico a fim de ampliar as possibilidades de efetivação do ensino. Nessa orientação, estão envoltos o afeto do professor a uma concepção de conhecimento que articule a complexidade ontológica e epistemológica de mundo. A atividade de ensino visa e procura possibilitar o aprendizado, e interfere na posição teleológica da atividade de aprendizagem³⁰, contribuindo profundamente

²⁹ Utilizaremos este termo atribuído nas traduções e compreensões de Prestes (2012a, 2012b) nas obras de Vigotski, pois concordamos que o termo “zona de desenvolvimento iminente” expressa com maior aproximação a ideia de “*possibilidade de desenvolvimento*”.

³⁰ “O termo “atividade de aprendizagem” [*uchebnaia deiatel'nost'*], que designa um dos tipos de atividade reprodutiva desempenhada pelas crianças, não deve ser confundido com o termo “estudo” [*uchenie*]. Como sabemos, as crianças aprendem por meio dos mais variados tipos de atividades (no jogo, no trabalho,

na constituição das funções psicológicas que englobam a personalidade. Segundo Davidov (1986, p. 91), a atividade de aprendizagem formal (a aprendizagem de conhecimentos e habilidades de formas mais desenvolvidas de consciência social e de reprodução das capacidades do processo de apropriação do conhecimento teórico que é resultado do trabalho na escola), no início da idade escolar,

[...] determina o surgimento das principais formações psicológicas básicas de uma faixa etária, define o desenvolvimento mental geral das crianças em idade escolar e, também, o desenvolvimento de sua personalidade.

Diante do pensamento vigotskiano, aprendemos por vivências, e as condições objetivas, a formação e as vivências do professor são fatores que podem mobilizar a realização da atividade de aprendizagem. Logo, segundo Gomes (2008, p. 126), “a vivência ou aquilo que o sujeito experiencia, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui sua atividade”. Corroborando a essa discussão, Mello (2000) explica que, analogamente, a criança, por meio das condições objetivas, vivências e experiências, oportunizadas e planejadas pelo professor, poderá desenvolver a consciência crítica, que futuramente possibilitará a escolha por uma teoria que critique o existente e informe a prática científica.

A teoria é refletida nas ações do sujeito sobre o meio e, enfim, podemos dizer que o ensino provoca o salto qualitativo e o pensamento crítico, permite que o estudante desenvolva uma personalidade crítica, com compreensões históricas, relacionadas a concepção ontológica crítica. A compreensão mais elaborada acerca da sociedade pode interferir nas escolhas, decisões, intencionalidade e na realização da atividade dos sujeitos.

Veremos, ao longo desta pesquisa, que o germe do conhecimento está na atividade humana, e o homem, ao realizar transformações na natureza, transforma sua própria natureza. Como afirmam Chagas,

no esporte, etc.). Mas a atividade de aprendizagem [baseada na escola] tem um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto nos anos iniciais da escolarização quanto em outros momentos na vida (por exemplo, da atividade lúdica, da atividade sócio-organizacional, da atividade relacionada ao trabalho, por exemplo)” (DAVIDOV, 1986., p. 91).

Torriglia (2008), a consciência surge no processo do trabalho, e a objetividade do homem satisfaz necessidades e supre carências, produz e reproduz a existência, e pressupõe a linguagem, a forma de comunicação com o mundo e com os outros. O homem cria necessidades e perguntas, e com a generalização amplia o campo de possibilidades para suprir a carência, que mobiliza o movimento da atividade, tendo a consciência como guia. Pela apropriação da realidade, pelo processo de educação, o homem faz suas escolhas, age mediante suas decisões, que são condicionadas às condições objetivas, e produz cultura.

Enfatizamos a possibilidade de compreender os conceitos de ensino e de aprendizagem, somente a partir do estudo da gênese do ser. Assim, a compreensão real dos conceitos toma um sentido íntegro, e as dimensões do contexto escolar podem ser projetadas para a vida cotidiana, local onde ocorre o desenvolvimento humano, em meio às condições e possibilidades reais, permeado de objetividades históricas, produto das múltiplas determinações (TORRIGLIA, 2008).

A partir do exposto, organizamos o texto em três capítulos:

No *primeiro capítulo*, expomos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, apontamos o materialismo histórico dialético, a ontologia crítica e a teoria histórico-cultural como fundamentos do estudo. Buscamos delinear alguns apontamentos sobre a formação humana em geral e alguns processos de constituição do sujeito. Apresentamos algumas categorias postas por Marx e Lukács para a compreensão do movimento histórico e a possibilidade do conhecimento contribuir para a formação de uma sociabilidade diferente da capitalista. Aprofundamos a categoria de trabalho concreto, como fundante do ser social, e de trabalho abstrato, principalmente segundo Marx e Lukács, e buscamos mapear o contexto social e a política na qual o PNAIC e a formação continuada do professor alfabetizador estão inseridos.

No *segundo capítulo*, buscamos compreender a formação continuada no PNAIC e suas formas de desenvolvimento. Problematizamos a formação humana em uma sociedade que desumaniza e a política educacional que se desdobra nessa sociedade capitalista trazendo uma política de formação específica para atender às demandas e responder à concepção de Estado capitalista por meio da criação de uma série de programas de formação, como o PNAIC, que, apesar de ter seus antecedentes, mostra uma particularidade. Delineamos os parâmetros que permeiam o PNAIC, seus objetivos, justificativas, finalidades, perspectivas, entre outros, e buscamos compreender a formação do professor alfabetizador, principalmente, nos cadernos de *Alfabetização*

em Língua Portuguesa do PNAIC³¹. Analisamos a estrutura da formação no PNAIC e o entendimento que se expressa nos cadernos da formação sobre alfabetização, ensino, aprendizagem e desenvolvimento para compreender a concepção de formação continuada deste Pacto. No *terceiro capítulo*, buscamos compreender os desdobramentos dos conhecimentos expressos nos cadernos da formação do PNAIC na compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Com base no contexto estudado e explicitado no segundo capítulo, buscamos contribuições da teoria-histórico-cultural para problematizar os conceitos analisados e, sob esse aspecto, ampliar e aprofundar a discussão. Interessa-nos compreender como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, e como organizar uma atividade de ensino que crie as condições para a aprendizagem e o desenvolvimento na perspectiva de uma educação para humanização, já que tais conhecimentos são necessários e essenciais na formação do professor alfabetizador.

³¹ Cadernos da formação continuada do PNAIC correspondentes ao primeiro ano da formação do Pacto, com enfoque em Língua Portuguesa, que ocorreu em 2013.

CAPÍTULO 1 – O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO DA PESQUISA

[...] por um lado, nenhuma educação pode enxertar num homem propriedades totalmente novas e, por outro lado [...] as próprias propriedades não são determinações definitivas, fixadas de uma vez por todas, mas possibilidades, cuja índole específica de se tornarem realidades de modo nenhum pode ser concebida independentemente do seu processo de desenvolvimento, do devir homem socialmente efetuado do homem singular (LUKÁCS, 2013, p. 294-295).

Este capítulo apresenta os fundamentos que norteiam a pesquisa e o método de estudo adotado para compreender os fenômenos da realidade – a formação do professor alfabetizador. A teoria marxista, a ontologia crítica e a teoria histórico-cultural possibilitam a compreensão da produção e reprodução da vida dos homens, que tem caráter dialético e está relacionada a posições teleológicas, ao desenvolvimento processual e as suas múltiplas determinações. O método nos permite compreender que as categorias se constituem mediante um desenvolvimento humano, dinâmico e repleto de plasticidade.

Assim, concebemos o homem como ser social e individual, objetivo e subjetivo, que para produzir e reproduzir sua existência se apropria da cultura, faz escolhas alternativas e realiza atividade. O homem conserva o patrimônio e o legado histórico produzido socialmente e se reproduz, sua interação sobre a natureza é mediada, consciente, concreta e ultrapassa limites, bem como sua ação ocorre pela incorporação de experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos pela humanidade. Somente as posições dos homens tem teleologia e geram consequências para o desenvolvimento, logo, a realidade não segue um fluxo natural, ela é dialética e permeada por contradições.

Tendo em vista que a compreensão sobre o homem e a realidade estão articuladas aos conceitos de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento presentes na formação do PNAIC, em consonância com a exposição metodológica abordamos a historicidade e a concepção de homem no campo da Filosofia e introduzimos alguns conceitos relacionados aos processos de constituição da formação do homem – os processos de objetivação e subjetivação.

1.1 APROXIMAÇÕES DA ONTOLOGIA CRÍTICA PARA O OBJETO DE PESQUISA

Esta sessão tem como objetivo explicar os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa, cujo objeto de estudo é a formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Interessa compreender as concepções de formação, de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como seus nexos e desdobramentos.

Segundo Meksenas (2002), pesquisar é investigar, produzir e reconstruir conhecimento, é a atitude política de um ser ativo e participante do mundo, a ação de um indivíduo que pretende se superar e pode transformar o processo e o resultado do ensino. Entendemos que uma pesquisa mediante a análise baseada na compreensão da teoria marxista, da teoria histórico-cultural e da ontologia crítica impulsiona e provoca ações críticas diante da organização capitalista. Defendemos, conforme Lukács (2012b), que a produção e a reprodução da vida têm caráter dialético, ou seja, estão relacionadas ao desenvolvimento processual e às múltiplas determinações. Nossa concepção filosófica justifica nossa escolha do método, que norteia, direciona e organiza esta pesquisa³².

Ao estudar as bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem é possível compreender em Lukács (1978a), como Marx esboçou uma nova ontologia, histórico-materialista, que supera o idealismo lógico-ontológico ou as deduções lógicas. Dessa maneira, o autor analisa a realidade material e concebe a história como produto da ação humana coletiva, e indica o ser objetivo como ponto de partida. Afinal,

todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte (movente e movida) de um complexo concreto: Isso conduz a duas consequências fundamentais. Em primeiro lugar, o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico; em segundo, as categorias não são tidas como enunciados sobre algo que é ou que se torna, mas sim como formas moventes e movidas da própria matéria: ‘formas do existir, determinações da existência’ (LUKÁCS, 1978a, p. 2).

³² A palavra *método* vem de *méthodos*, que, segundo Meksenas (2002, p. 73), “é composto por duas outras palavras gregas: *metá*, que significa buscar, perseguir, procurar, e *odós*, caminho, passagem, rota”.

O homem, ser social, integra e diferencia-se da natureza, atuando sobre esta, interagindo, modificando-a e modificando a si mesmo. O homem incorpora as experiências e os conhecimentos produzidos e transmitidos por outros homens, conserva o patrimônio e o legado histórico produzido socialmente, e não reinicia no processo de conhecimento de seus anteriores. Diferentemente da relação entre o homem e a natureza, a relação entre os animais e a natureza é caracterizada por ser biologicamente determinada, limitada ao imediato e baseada na adaptação ao meio – o animal busca a satisfação de necessidades básicas de sobrevivência e produz para si mesmo conforme sua espécie. A experiência dos animais é mantida, reproduzida e determinada, principalmente, pelo código genético.

Segundo Lukács (1978a), o homem é um ser que dá respostas, cria soluções. Toda atividade humana surge para resolver um problema, uma necessidade provocada, é o produto de uma pergunta, de uma generalização e das possibilidades de efetivar a vontade, sendo o “ato de responder [...] o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico” (LUKÁCS, 1978a, p. 6). O carecimento material movimenta o processo de reprodução e o complexo do trabalho, pois, com base nas necessidades, o homem busca mediações e alternativas possíveis e concretas para a satisfação de tais necessidades, que também são criadas dentro de uma cadeia de mediações. A satisfação das necessidades humanas demanda um domínio das forças da natureza que possibilita o desenvolvimento das próprias capacidades humanas.

Nas palavras do autor, o processo de produção da existência humana é permanente – com muitas transformações – histórico e social. Nesse movimento, o homem modifica-se, cria necessidades, artefatos, instrumentos e formas de elaborar ideias, coloca finalidades, planeja e adquire consciência, incorpora novas criações e interações. Reelabora caminhos para satisfazer suas necessidades, adaptando-se à natureza a fim de satisfazer suas necessidades, que são transformadas e também são expressão das relações sociais e das relações entre o homem e o meio. A atividade humana envolve formas de organização como a divisão do trabalho e determina as formas de relações sociais. O homem produz sua vida por meio do trabalho e pelas relações de trabalho, sustenta a base econômica da sociedade, determinada pelas formas políticas, jurídicas e ideológicas; por isso, a sociedade é analisada com base no processo de produção do homem.

A transformação dessa base implica a transformação das diversas e diferentes formas produzidas baseadas nela, criando novos modos de produção da existência, organização política e social. No processo de

complexificação, as condições econômicas provocam o conflito entre classes, e a contradição dessas relações e interesses antagônicos reflete a possibilidade de transformação.

Os antagonismos, as produções e as transformações do momento histórico são transpostos às ideias científicas, quer dizer, o homem propõe explicar racionalmente os fenômenos e reflete na atividade metódica, isso significa que o método também reflete as condições históricas concretas da temporalidade histórica em que o conhecimento é elaborado. Transforma-se no curso da História e é historicamente determinado, reflete as necessidades ao mesmo tempo em que interfere sobre as necessidades.

A proposta das teorias e os critérios de aceitação refletem aspectos do próprio método, que, segundo Kopnin (1978), é um meio para obter determinados resultados no conhecimento das leis objetivas na prática. A concepção implica uma forma de compreender a realidade e um novo modo de atuação para a apropriação e a transformação do conhecimento. Lukács (1978a) salienta que as mudanças da ciência pressupõem novas possibilidades da ação humana, pois ampliam o campo das alternativas concretas, aperfeiçoam a posição teleológica e interferem sobre a realidade quando efetivam o pôr teleológico.

Existe uma dinâmica interna na própria ciência, suas produções e produções determinam novos conhecimentos, e o método está sujeito às interferências da ciência. Conforme Marx (2008), para a compreensão real da sociedade e das relações econômicas, é necessária a apreensão das relações históricas, políticas e ideológicas. A totalidade das relações de produção estrutura a economia da sociedade, e o modo de produção da vida constitui o processo da vida social, política e espiritual: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47). Quando a estrutura da sociedade (a economia – as forças produtivas e as relações do processo de trabalho para a produção da vida humana) modifica-se, a superestrutura (a ideologia – leis, ideias, política, religião) também se modifica em um movimento dialético.

Segundo Marx (2008)³³, a matéria existe independentemente da consciência, as ideias traduzem na consciência o significado e o sentido

³³ Marx recupera: de Hegel a dialética, distanciando-se da perspectiva idealista; de Feuerbach, elementos da concepção materialista de homem; dos economistas clássicos (principalmente Ricardo e Smith), noções como a de valor trabalho; dos socialistas utópicos (entre os quais Owen, Fourier e Saint Simon), o propósito de

da matéria, e o homem faz do trabalho o objeto de sua vontade e consciência. Pelo trabalho (a atividade vital, prática e consciente), ele produz os instrumentos e as maneiras para adquirir os meios de subsistência para produzir e reproduzir-se, defrontando-se com suas produções, sendo dependente das condições materiais de sua produção.

A base da sociedade é o trabalho e os seus múltiplos desdobramentos e, a partir do estudo das categorias, podemos buscar a compreensão da sociedade, da história e da constituição do homem, entre outros estudos de fenômenos da realidade. As transformações sociais ocorrem nas contradições, antagonismos e conflitos, em um movimento que não é linear, e é consequência das contradições criadas pelas ações dos homens. De acordo com Lukács (1978a, p. 15), “o progresso econômico objetivo aparece sempre sob a forma de novos conflitos sociais”.

Portanto, as contradições, cada vez mais complexificadas, provocam o distanciamento do homem dos resultados primitivos do trabalho. A tendência é diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário à reprodução dos homens e tornar o processo de produção e reprodução cada vez mais social e complexificado. Mas, ao mesmo tempo, com o recuo das barreiras naturais, a vida social não se desvincula da base dos processos naturais, já que os aspectos biológicos também são partes de momentos sociais.

Como menciona Lukács (1978a), todo acontecimento social é causal e decorrente de posições teleológicas individuais. A teleologia, sempre e somente posta pelo homem, produz objetos que não poderiam ser produzidos pela natureza, e o desenvolvimento da sociedade faz com que as necessidades deixem de ser espontâneas e passem a ser criadas: o modo de manifestação das necessidades passa a ser aquele de induzir os homens a tomarem (ou não) determinadas decisões teleológicas. A discrepância entre as posições teleológicas e seus efeitos causais aumenta com o crescimento das sociedades, revelando tendências materiais no processo de reprodução da sociedade.

Conforme Lukács (1978a), a práxis social tem um caráter contraditório: ela é uma decisão de um indivíduo singular entre um campo de alternativas, contudo, também é uma decisão impulsionada por necessidades reais que pressionam o indivíduo a decidir sob determinada orientação. Nesse sentido, outro autor, Cheptulin (2004), explica que as

conhecer cientificamente a sociedade e as possibilidades de transformação (ANDERY, 2006).

categorias são o reflexo dos aspectos, das ligações e das relações universais reais e, ao mesmo tempo, produtos da consciência, da atividade cognitiva dos homens.

As leis que regem o gênero humano são construídas ao longo da história, são leis humanas, e a atuação do homem como ser individual é também social, pois é a atuação do homem genérico.

Como mencionamos, a criação e a transformação das necessidades humanas implicam um movimento que ocorre em direções opostas e expressa as condições objetivas do momento histórico e as contradições do momento. Dessa forma, as tendências do desenvolvimento econômico são determinantes para a transformação externa e interna do ser social, que é produto das causalidades da sociedade e das atividades humanas.

A essência humana é mutável, constitui-se com a história, e o homem apropria-se da essência de forma universal, relacionando-se com o mundo. De acordo com Marx (1983), o real está em movimento e é contraditório, e todo fenômeno social não está isolado, é sim, constituído por movimentos contraditórios que levam a outros fenômenos, a uma síntese, que contém novas contradições. Consequentemente, o movimento deve ser apreendido com base na premissa de que os processos econômico-sociais são contraditórios. Lukács (1978a, p. 15-16), baseando-se em Marx, esclarece que a

tarefa de uma ontologia materialista tornada histórica é, ao contrário, descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero – nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido – não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se liguem "mudamente"; é mostrar que esses, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si.

Com essa compreensão, a tarefa da ciência é desvendar o movimento contraditório, duplo e de oposições recíprocas, desvelar a

essência manifestada na aparência dos fenômenos e buscar extinguir a confusão entre aparência e essência. Isso significa, entre outros aspectos, analisar a lógica, a coincidência e a diferença, aprofundar a compreensão do fenômeno por meio de um método que revele a aparência (suas determinações e percepções) e compreenda o existente.

Kopnin (1978, p. 58), por sua vez, ressalta que “o materialismo dialético não concebe a apreensão das leis da realidade objetiva fora da generalização dos resultados dos diversos campos da ciência”. Contudo, a filosofia marxista problematiza, em todas as categorias, a relação do ser com o pensamento, a começar pela *matéria*, que aqui é concebida como “todos os fenômenos, coisas e processos que existem fora e independentemente da consciência” (KOPNIN, 1978, p. 60). O referido autor esclarece que todo conceito é entendido na relação do ser com o pensamento, ou de outro modo, na relação com a consciência social, e acrescenta que

a relação do pensamento com o ser é o ponto de partida de todas as categorias filosóficas do materialismo dialético, ponto que desempenha simultaneamente a função quer de ontologia, quer de gnosiologia, não de maneira como se existissem isoladamente sistemas de categorias ontológicas e gnosiológicas, mas de forma que todas as categorias do materialismo dialético sejam ao mesmo tempo ontológicas (no sentido de que têm conteúdos tomados ao mundo objetivo, ao ser) e gnosiológicas (de vez que nelas se resolve o problema da relação do pensamento com o ser e elas mesmas são um degrau no movimento do conhecimento) (KOPNIN, 1978, p. 60-61).

O mundo objetivo e suas leis interessam ao estudo porque é na relação entre eles que o homem satisfaz necessidades sociais. Ademais, a formação e o desenvolvimento da consciência objetivam-se na relação com o mundo exterior e, estando objetivados no sujeito, interferem no mundo objetivo. Cada vez mais o sujeito cria novas objetivações e complexifica as relações objetivas, que interferem na objetividade e subjetividade do mundo e de si mesmo. Trata-se de um movimento do pensamento e da realidade.

Assim, Andery *et al.* (2006), com base em Marx, destacam como aspecto fundamental do materialismo histórico dialético, que a análise do concreto do fenômeno reconstrói o pensamento, tornando-o um abstrato

a ser recolocado na realidade e em sua totalidade como concreto pensado e produto humano da apropriação do conhecimento. O conhecimento proposto por Marx é uma ferramenta, principalmente para os trabalhadores, para a luta de classes e é comprometido com a transformação concreta do mundo e para a extinção da exploração de uns sobre outros.

A dialética é um método para a apreensão do fenômeno, para a análise da realidade e a reprodução da lógica dos conceitos que expressam a realidade. Conforme Lukács (2012b), o pensamento é a base do processo de desenvolvimento e constitui o ser e a realidade. Nesse complexo dinâmico, o ato de responder, e também o conceito, é primário, e as coisas somente são o que são porque o homem realiza a atividade de conceituar, manifestando o ser do fenômeno. De outro modo, Lukács (2012b) aponta que as categorias mais simples são entendidas na relação com as “categorias mais complexas”, que superam por incorporação as mais simples.

Kopnin (1978) destaca em Marx a unidade entre abstrato-concreto e lógico-histórico e salienta a identidade e o caráter universal entre a dialética, a lógica e a teoria do conhecimento, que determinam a essência e as particularidades específicas da dialética materialista. Neste caráter está a coincidência entre as leis do pensamento e as leis do ser obtidas na atividade. As leis do mundo, ao serem apreendidas, convertem-se em leis do pensamento, que representam o mundo objetivo e, mediante o estudo do conhecimento, revelam as leis do objeto.

No marxismo, há na dialética subjetiva o movimento da atividade do pensamento e da atividade histórica do homem, que

[...] se processa e é dirigida por leis objetivas. O momento da dialética geral do sujeito e do objeto vem a ser a relação das leis e formas do pensamento com a realidade objetiva que fora dele se encontra (KOPNIN, 1978, p. 51).

Kopnin (1978) elenca a unicidade entre sujeito e objeto e, diante disso, o princípio do reflexo não é considerado em si mesmo, pelo contrário, as especificidades do pensamento são consideradas pela concepção dialética e o reflexo compreendido como processo de aprofundamento na essência das coisas, não à cópia da realidade: “A compreensão da dialética do processo de reflexo permite conhecer mais a fundo a unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser” (KOPNIN, 1978, p. 52).

A dialética revela as leis dos movimentos e dos processos, e dirige o processo do pensamento segundo leis objetivas. O pensamento concretizado cria um novo mundo de objetos e relações; mas segue as leis existentes na realidade objetiva, as quais o sujeito interpreta e as transforma em leis e formas de pensamento. A especificidade do materialismo sustenta a generalização da experiência do conhecimento e da prática, considerando fundamental o conhecimento das leis universais, da natureza e da sociedade. Como já elencado nesse texto o conhecimento das categorias mais complexas é o ponto de partida para a compreensão das categorias mais simples, mas, o processo de transformação, como evidencia Lukács (1978a), só pode ser analisado *post festum*, depois de o fato ter acontecido.

A lógica do pensamento é entendida na sua relação no processo de espelhamento com a realidade, por isso, para conhecer o objeto, é preciso abrangê-lo, estudar seus aspectos, relações e mediações, tomá-lo em seu movimento. O conhecimento científico implica a descoberta do novo e a demonstração de construção teórica anterior. Koppin (1978), com base nos conceitos de Lenin, evidencia que a verdade constitui-se pelo conjunto dos aspectos do fenômeno da realidade e das relações entre elas, como as transições e as contradições. Os conceitos apresentam-se como reflexos do mundo objetivo e, para “representar a dialética objetiva de modo pleno e profundo, as formas de pensamento devem, por si mesmas, ser dialéticas – móveis, flexíveis, inter-relacionadas” (KOPPIN, 1978, p. 84).

A categoria é compreendida na relação entre o ser e o pensamento e, simultaneamente, a lógica dialética estuda o conteúdo mental, as próprias formas de conhecimento, “se interessa pelos conceitos, juízos, deduções, teorias, hipóteses, etc., justamente enquanto formas de cognição da natureza objetiva das coisas e suas relações” (KOPPIN, 1978, p. 85-86). O processo de conhecimento da realidade objetiva, a prática humana, as categorias universais e suas leis interessam ao estudo porque é na relação entre eles que o homem produz e reproduz a vida.

Segundo Cheptulim (2004, p. 140), as categorias “não são apenas graus do desenvolvimento da consciência, mas também graus do desenvolvimento da prática social dos homens, de suas relações entre eles e deles com a natureza”. Portanto, as categorias (que são significadas pelo homem ao mesmo tempo em que predominantemente o determinam) se expressam nos meios de trabalho e nas formas da atividade humana, no movimento da consciência, que tem por base a natureza da essência que forma o conteúdo da lógica dialética. A lógica e a teoria do conhecimento são deduzidas do desenvolvimento da vida natural e espiritual; por

exemplo, a categoria *alfabetização* estabelece ligações e relações, formando a estrutura da atividade do pensamento dos homens, manifestada pela ordem lógica do conhecimento (aqui tratada como lógica dialética) e pelas formas universais do movimento do pensamento – relembrando, segundo Lukács (1978a), o homem e a realidade social só podem ser compreendidos no processo histórico e toda categoria existente é movente e movida

A forma de como se captura a realidade (expressa em categorias analíticas pelo processo do pensamento) surge e se desenvolve como análise da estrutura do movimento do pensamento que revela as leis do conhecimento e, nessa dialética, é possível relacionar o movimento da objetividade do conteúdo dos conceitos e as teorias da ciência para compreender a realidade objetiva.

A dialética materialista, segundo Kosik (1995), como método de investigação, pressupõe o conhecimento real e histórico do objeto, a análise da sua forma de desenvolvimento e a investigação da coerência ou a determinação dessas formas de desenvolvimento. A lógica dialética mostra-nos que há uma relação entre concreto e abstrato, e pela abstração ocorre a ascensão do abstrato ao concreto por meio da negação de igualar a imediatividade, o aparente ou o evidente com a realidade objetiva. Contudo, na filosofia materialista, a práxis não pode ser definida com a separação entre prática/práxis e teoria:

A praxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2002, p. 222, grifo do autor).

Portanto, segundo o autor, a práxis está na atividade objetiva e, do mesmo modo, na formação da subjetividade humana, e por isso “cria” a realidade, o homem e a história, em todas as manifestações, articulando-se com o todo e determinando a totalidade. Igualmente, “no processo ontocriativo da práxis humana se baseiam as possibilidades de uma ontologia, isto é, de uma compreensão do ser” (KOSIK, 1995, p. 225).

Nesse sentido, Kopnin (1978) elenca o início do método de análise para compreender o ser, considerando o processo de conhecimento da

realidade objetiva do pensamento. De outro modo, ele evidencia o conhecimento originado no movimento entre o sujeito e objeto, conforme as leis e formas da realidade objetiva, elaboradas no processo histórico que criam resultados no pensamento. Podemos pensar tal ideia relativamente à alfabetização e tomar essa categoria, para exemplificar, em um aspecto, o movimento do método na busca por compreendê-la.

Para tal fim, consideramos imprescindível, ao falar de alfabetização, explicitar uma concepção de linguagem, isto é, ao procurar compreender o que significa alfabetizar, não podemos deixar de abordar um elemento constitutivo dessa categoria que é a linguagem. Nesse sentido, a linguagem segue uma linha de desenvolvimento, entretanto, não se trata de uma linha retilínea, a priori ou com segmentos divididos no cérebro, há uma rede de interconexões psíquicas, e as etapas não são meramente evolutivas, em escalas ou biológicas.

Tomando como referência a gênese da linguagem, Lukács (2013) também destaca um longo processo. De acordo com o autor, ela surge da necessidade de intercâmbio com os outros homens, aparece no processo de trabalho (na atividade) ao mesmo tempo em que ele é produto do ser social. A linguagem é um dos elementos que constitui a consciência e garante a transmissão de experiência, configurando-se como componente essencial na produção e reprodução do ser social – como atividade, ela está na ação e operação do homem, e, como instrumento, permite que o homem se aproprie das elaborações anteriores – potencializa a imaginação, a invenção, a antecipação e está na mediação de todo o processo de objetivação, interiorização e exteriorização.

O processo de desenvolvimento da linguagem e a sua relação com o pensamento qualifica-se conforme o maior grau de sociabilidade do ser social, isso quer dizer que na criança tal processo é ainda mais acentuado se compararmos a idade tênue do homem primitivo. No entanto, quanto à apropriação da linguagem escrita, no processo de desenvolvimento humano existe uma essência de caráter mutável e uma lógica dialética em que a criança, no decorrer desse processo, utiliza métodos primitivos para compreender o sentido e o mecanismo da escrita, elabora inúmeras tentativas e passa por diferentes estágios de desenvolvimento. Nesse sentido, inicialmente a ação é fundamental, depois, com a apropriação do código linguístico, a ação externa passa a ser interna, ou seja, a escrita passa a ser operacionalizada pelo pensamento, e o sujeito da atividade compreende que a linguagem escrita é uma relação de comunicação, uma atividade comunicativa. Luria (2012, p. 189) elabora uma síntese que nos auxilia a pensar acerca da interiorização e da exteriorização da linguagem escrita:

A criança de três a quatro anos descobre primeiramente que seus rabiscos no papel podem ser usados com o auxílio funcional na recordação. Neste momento (às vezes muito mais tarde), a escrita assume uma função instrumental auxiliar, e o desenho torna-se escrita por signo. Ao mesmo tempo, à medida que esta transformação ocorre, uma reorganização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas mais primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento, as quais, após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento da cultura.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem é lento e complexo, ou seja, no processo histórico e unificado do desenvolvimento, não há inércia, e a história da linguagem escrita da criança é tão complexa quanto a própria história geral da linguagem escrita. A dialética, como método utilizado para compreender referido processo e orientar pesquisas e práticas pedagógicas, pode contribuir para a atividade de ensino, para a transmissão do legado cultural da escrita.

Entendemos que a linguagem escrita foge à homogeneização, às regras da lógica formal, da lógica interna ou da lógica meramente gramatical, e supomos que tem relação com a lógica dialética. Segundo Luria (2012), a escrita passa a ser apropriada como meio de se comunicar com o outro, de expressar sentimentos e posições conceituais, tem uma pré-história – também analisada e explicada por Vigotski (2000) –, movimenta-se por impulsos de origem cultural e possibilita o desenvolvimento de capacidades.

Constatamos, após o breve exemplo do movimento da lógica da dialética, que as categorias desenvolvem-se e transformam-se em consonância com a realização de atividades, ou, como afirma Cheptulin

(2004, p. 59), “em decorrência do desenvolvimento e da prática”. Citado autor explica que a dialética do conhecimento da realidade representa um processo histórico, está no movimento da correlação entre os conceitos, que refletem as formas universais do ser, e nas categorias de análise das leis da dialética.

O conhecimento começa precisamente com a prática, que funciona e se desenvolve com base na prática e se realiza pela prática. É precisamente com base na prática que se formam as categorias nas quais são refletidas e são fixadas as ligações e as formas universais do ser (CHEPTULIN, 2004, p. 57).

Além de expressar a prática, ao serem refletidas, as categorias são produtos da consciência, e seu conteúdo provém da realidade objetiva. Então, o marxismo identifica os fundamentos e determina o fenômeno para analisá-lo, enquanto se expressam como categorias, que se apresentam com graus determinados do desenvolvimento do conhecimento:

Fixando os aspectos e as ligações universais colocadas em evidência pelo conhecimento em um estágio dado do desenvolvimento, as categorias refletem as particularidades desse estágio e são de certa maneira, graus e pontos de apoio para a elevação do homem acima da natureza, para o conhecimento desta. Em outros termos, as categorias refletindo as ligações e os aspectos universais do mundo exterior, são, ao mesmo tempo, graus do desenvolvimento do conhecimento, momentos que fixam a passagem do conhecimento de certos estágios do desenvolvimento a outros (CHEPTULIN, 2004, p. 57-58).

As novas categorias entram nas relações e ligações com as categorias já existentes, ocupando um lugar particular e determinado no sistema geral das categorias. As categorias não seguem um fluxo historicamente, elas se formam em determinada ordem, podem aparecer ao mesmo tempo e não conservam a forma original. Diante disso, torna-se difícil classificar as categorias; o conhecimento desenvolve-se,

descobre novos aspectos e ligações, capta e distingue as propriedades e as ligações universais.

No desenvolvimento do conhecimento científico, é possível observar a lei do movimento de uma categoria a outra. Conforme Cheptulin (2004), no decorrer das pesquisas, as características qualitativas e quantitativas dos fenômenos são colocadas em evidência. Para elucidar o aspecto qualitativo, tenta-se compreender o que representa o fenômeno, comparando-o com outro fenômeno, generalizando-o e percebendo a heterogeneidade. Com a evidência das propriedades do fenômeno, formamos uma ideia cada vez mais completa de sua qualidade. Cheptulin (2004) explica que, no decorrer da análise da correlação das categorias qualitativas e quantitativas dos fenômenos, tenta-se estabelecer o laço de causa e efeito desses fenômenos, colocando em evidência as causas que os condicionam.

O acúmulo de conhecimentos sobre os aspectos e ligações possibilita a tentativa de estabelecer sua interdependência, de reproduzir a essência. Passando, mais tarde, para um grau elevado do conhecimento, captando a essência e compreendendo os fenômenos em sua ligação necessária e interdependência.

O homem cria as forças produtivas e as condições para a criação como as formas de pensamento e os demais elementos que fixam o que existe, permitindo que a história tenha continuidade. Essa continuação só é possível devido à atividade dos homens. Atividade relacionada à práxis objetivante e objetivada, que sobrevive dependente do indivíduo, mas que é independente dele. O homem está e é parte do meio social, independentemente de sua consciência ou vontade, e ao compreender a situação, para sobreviver, para existir e satisfazer suas necessidades, transforma a realidade. O mundo objetivo e o homem estão em uma relação dialética em que um depende do outro – o que é dado e a ação sobre os pressupostos dados levam à atribuição de um sentido e de uma estrutura significativa.

Contudo, Kosik (1995, p. 246) esclarece que “a realidade não é (autêntica) realidade sem o homem, assim como não é (somente) realidade do homem”. Dessa forma, entendemos que, pela atividade consciente do homem, a realidade é reproduzida com existência, significados e sentido, e com a capacidade de imaginação, o homem produz, cristaliza a materialização de um pensamento, ideia ou objeto. O homem filosofa, define a si mesmo, é sujeito de conhecimento (cognoscente), o ser que vive e sente, sujeito de vida e ação.

O homem busca compreender a realidade, atribuindo a ela significados e sentidos, por isso, a práxis, segundo Kosik (1995, p. 221),

“nasce como resposta ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?”. A natureza em geral, por exemplo, não é social; todavia, ela torna-se uma categoria social porque o homem “a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como *causa sui* suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização” (KOSIK, 1995, p. 246-247).

No entanto, no pensar dialeticamente, cabe considerar a ressalva de Marx (1983) de que a ciência não deve limitar-se à realidade social imediatamente dada, e esta seria supérflua se confundisse essência e aparência. As análises partem das questões da totalidade, mas a elaboração científica das relações determinadas, abstratas e universais, é expressa por meio do exercício da abstração, e o caráter sintético, concreto, aparece no resultado do processo de pensamento.

Conforme Kosik (1995), é necessário compreender a essência da realidade por meio da relação das partes com as partes e destas, com o todo – o estudo da crítica e das contradições. Nesse processo, as categorias são produto da realidade capturada, pensada e elaborada no pensamento, e os conceitos

[...] entram em movimento recíproco, em um caminho de elucidação mútua, de tal forma que compreender dialeticamente a totalidade significa, em última análise, não apenas que as partes se encontram em relação interna entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser cristalizado em uma abstração acima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo “na e pela” interação das partes (MORAES, 2000, p. 24).

Assim, a história, um processo temporal, expressa um movimento de produção e superação e tem como motor a contradição. A mesma autora inspirada em Lukács explica que a contradição

[...] só pode ser compreendida como uma categoria interpretativa do real porque é, em primeiro lugar e com radical anterioridade, constitutiva desse mesmo real, perpassando todas as formas do ser social. Assim, conceber a “metodologia” dialética sem a contradição significa incidir em um modo metafísico de compreender a própria realidade. A racionalidade do real em sua constituição ontológica encontra-se no movimento

contraditório da existência social (MORAES, 2000, p. 22).

Portanto, para estudar o objeto e capturar a essência, extraindo aspectos e ligações, é preciso considerar o momento determinante que o fundamenta e sua formação material, isto é, considerar a contradição, que é a unidade e a luta dos contrários. Segundo Cheptulin (2004), essa força motora permite o avanço do conhecimento, impulsiona a passagem de um nível do desenvolvimento a outro e é representada pelos aspectos que têm sentido, conteúdo, forma e tendências opostos.

De acordo com Cheptulin (2004), os contrários estão constantemente em luta, divergem, mas não se destroem mutuamente, coexistem. A contradição é a dialética viva, exprime diferença e identidade, constitui a contradição dialética:

A equivalência dos contrários é uma das formas de sua identidade, de sua coincidência que aparece no estágio de desenvolvimento da contradição em que se estabelece um certo equilíbrio de forças opostas, em que estas parecem tornar-se equivalentes (CHEPTULIN, 2004, p. 288).

A identidade dos conceitos ou categorias está na passagem de um contrário ao outro, em que a luta dos contrários orienta o objeto para um novo salto qualitativo. Em movimento dialético, ela tem caráter relativo, aparece em determinadas condições e é expressa na coincidência incompleta dos contrários, está presente em todo o desenvolvimento do conhecimento. No mais, Cheptulin (2004) nos lembra, por um lado, de que as contradições estão postas, e delas surgem as diferenças, que constituem a forma geral do ser e podem ser manifestadas mediante a contradição. Aspectos diferentes, com tendências de desenvolvimentos diferentes, estão em contradição e, estando em luta, podem vir a ser transformados em contrários. Por outro lado, Cheptulin (2004) indica que há graus do desenvolvimento da contradição, ela transpõe novos estágios de manifestação, enfim, ela origina o movimento e o desenvolvimento. “[...] os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (CHEPTULIN, 2004, p. 295).

A lógica da contradição não exclui a incompatibilidade de determinados fenômenos da realidade objetiva, não une ou exclui a interpenetração e a intercorrelação dos contrários. O materialismo

dialético reconhece a contradição e a defende como forma universal do ser, pois em todo fenômeno estão as contradições, seus aspectos e tendências:

Sendo uma forma universal da existência da matéria, a contradição – unidade e luta dos aspectos contrários – é a lei fundamental da realidade objetiva e do conhecimento, assim como uma das leis fundamentais da dialética (CHEPTULIN, 2004, p. 300).

Reconhecer a contradição cria a possibilidade de conhecer a gênese do movimento e do desenvolvimento do fenômeno ou do objeto investigado, pois ela é a raiz do movimento e da vitalidade. Assim sendo, o movimento dialético constitui-se pela luta dos contrários e pela transformação e criação de novas categorias. A contradição condiciona mudanças nos aspectos em formação e nos demais que estão ligados, condicionando todo o desenvolvimento e a passagem de um novo estado de conhecimento, mais qualitativo, que impulsiona nova elevação.

Postone (2006), em relação ao assunto em foco, explica que é preciso localizar o dever-ser do objeto com a dimensão de seu próprio contexto, fundamentar a possibilidade da existência de sua natureza imersa em um contexto social que dirige a possibilidade da crítica do objeto. A partir de uma posição crítica é importante identificar que o objeto e o social que dele fazem parte não são uma unidade dinâmica meramente evolutiva ou com direção contínua, e sim, que o objeto tem um desenvolvimento histórico, dinâmico e contraditório. Como assinalamos, as estruturas e as relações sociais são contraditórias e dinâmicas assim como a realidade, e a teoria busca a superfície e o que está subjacente, permitindo possibilidades de explicar a realidade, os ideais e o caráter histórico. Enfim, as categorias devem expressar a contradição, e a crítica é uma possibilidade de considerar que o contexto histórico-social é inseparável do objeto analisado.

Pensar dialeticamente implica considerar que as contradições não são fatos dados, e as categorias têm condição mutável. A dialética do universal e do particular ajuda a melhor entender as relações do modo de produção capitalista, que têm caráter específico, histórico e transitório. Pressupõe formas específicas de produção, de desenvolvimento das forças produtivas e de um processo histórico. Lukács (1978b, p. 87), em *Introdução à Estética Marxista*, destaca que

Marx considera a universalidade como uma abstração realizada pela própria realidade, e então – só então – ela se torna uma justa idéia, isto é, quando a ciência reflete adequadamente o desenvolvimento vital da realidade em seu movimento, em sua complexidade, em suas verdadeiras proporções.

Analogamente, usar o método materialismo histórico dialético para analisar a formação do professor alfabetizador no PNAIC – analisar quais são os nexos da referida formação, realizando um recorte empírico no qual interessa investigar os cadernos de formação e apreender seus pressupostos, articulando com os fundamentos e conceitos da teoria histórico-cultural – presume a captura do movimento do universal e do particular. A dialética do particular e do universal manifesta-se na realidade histórico-social como algo complexo (impossível de se deduzir), como processo histórico, mas, dos fenômenos da realidade podem ser extraídas leis universais que, nos conjuntos de leis, possivelmente tem aspectos singulares.

Mediante o processo de abstração, as diferenças específicas do capital são analisadas como particularidades abstratas que caracterizam o capital como afirmação ou negação. O capital é uma existência real, “por isso, enquanto o universal, por um lado, é apenas a diferença específica pensada, ele é ao mesmo tempo uma forma real e particular ao lado da forma do particular e do singular” (LUKÁCS, 1978b, p. 89).

Neste texto dissertativo, a análise geral e as análises específicas de categorias subjacentes à formação (ensino, aprendizagem e desenvolvimento) nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* do PNAIC são compreendidas na relação com a concepção de formação que se manifesta e está presente nos documentos. Os termos e as significações expressos nos cadernos de formação estão interligados a aspectos universais, fundamentados por uma concepção de política de educação emergente e de um projeto social de compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios³⁴.

³⁴ O PNAIC apresenta-se empiricamente como um acordo firmado entre o Distrito Federal e os municípios e estados que optaram por aderir-lo. Entretanto, a LDBEN (1996) prevê no segundo parágrafo, do Artigo 62/ Título VI, que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Assim, esta lei pode regulamentar a necessidade de

Pelo processo de abstração no pensamento, o movimento contraditório de negação e positividade é investigado, bem como as associações desses termos com as que denominam e contextualizam a alfabetização. Os demais nexos, como a concepção de ensino, desenvolvimento e aprendizagem nos levarão ao horizonte sobre o que é pensado a respeito dessas concepções (suas perspectivas, objetivos e finalidades), possibilitando a articulação com outros estudos a propósito do tema, pondo em evidência os elementos contraditórios e elucidando compreensões acerca da formação do professor alfabetizador no programa de formação continuada do PNAIC.

Conforme Lukács (1978b), segundo Marx, o produto das análises, mais do que um produto do pensamento, é um produto da vida. A subsunção real, realizada na e pela vida, está em movimento, em atividade e ação, e, por motivos históricos, ocorre a divisão entre a vida do indivíduo pessoal e a vida como subsumida a um ramo de trabalho. No capitalismo, os indivíduos são subsumidos a uma força objetiva, mas o que se apresenta é uma inversão do nexo real, e a generalização do trabalho na subsunção é um misto de particularidade e singularidade. Lukács (1978b) evidencia que Marx esclarece dialeticamente a forma concreta das relações e transformações entre o universal e o particular em determinada situação social. O particular representa a mediação entre o homem singular e a sociedade, sendo a manifestação de vida do indivíduo, do ente social, uma afirmação de vida social, o homem não se separa como um ente individual e social. A existência da vida individual tem um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, e a existência da vida genérica tem um modo mais particular ou mais geral da vida individual, em que a economia é a base dessas relações.

Lukács (1978b) esclarece que, em Marx, a particularidade do trabalho é a sua forma social imediata e não a sua generalidade. A contradição das características naturais e particulares está também na mercadoria, que, como particularidade, é produto e, como universal, é valor de troca. A necessidade do meio de troca universal é posta quando o produto passa a ser mais particularizado, múltiplo e independente. O dinheiro como meio de circulação deixa de ser mercadoria, mas também pode ser uma mercadoria, exclusivamente universal e que tem valor de uso para seu proprietário enquanto está sendo utilizada como valor de troca.

Em suma, as ideias que ordenam o material são as relações entre o universal, o particular e o singular, todas determinadas pelo desenvolvimento econômico. O processo de produção do conhecimento é reflexo do desenvolvimento objetivo, e Lukács (1978b) traz a análise de Marx sobre o valor para explicar referido processo. A extrema generalização é produto do reflexo daquilo que ocorreu realmente no curso do desenvolvimento histórico da economia.

O motor provocado por uma ação no desenvolvimento do pensamento (lugar em que refletem as leis do movimento da natureza e da sociedade) vai do singular ao universal por meio do particular. Com efeito, a universalidade não expressa o fim, a mutabilidade e a finitude do conhecimento (que jamais será coroado de modo definitivo em razão do movimento incessante da realidade, da natureza e do mundo). O conhecimento movimenta-se da realidade concreta às abstrações e desta à realidade concreta; não é um sistema idealista objetivo, aplicado ou expandido pelo materialismo mecanicista:

A dialética materialista, ao contrário, na medida em que ela realiza e desenvolve a aproximação à realidade objetiva conjuntamente ao caráter processual do pensamento como meio para esta aproximação, pode compreender a universalidade em uma contínua conversão em particularidade e vice-versa (LUKÁCS, 1978b, p. 104).

Pela dialética chega-se à realidade objetiva ou à aproximação da compreensão da correlação entre o singular, o particular e o universal, que tem caráter contraditório e está em movimento, não pode ser concebido isoladamente ou de modo insolúvel. Dessa forma, para a apropriação da singularidade, é essencial a compreensão dos nexos, e

a singularidade, muito diversamente, é rica de determinações quando ela é o anel conclusivo de uma cadeia de conhecimentos que leva, das leis descobertas da universalidade concreta, à singularidade como fim do processo do pensamento (LUKÁCS, 1978b, p. 98).

A casualidade e a necessidade estão na dialética, e o singular existe na relação com o universal e com o singular de outros gêneros, de outro modo, o universal existe e pertence no singular. Lukács (1978b, p. 109-110) esclarece que “apenas o conhecimento destes nexos permite descer

das leis universais aos casos singulares, e, por outro lado, de estabelecer no singular a atividade específica das leis universais”. Todavia, “o movimento do singular ao universal e vice e versa é sempre mediatizado pelo particular” (LUKÁCS, 1978b, p. 112).

Conforme o referido autor, o particular, como mediador, não é um ponto determinado, estático e de ligação, é uma mediação para o universal e para o singular, uma articulação ou um processo. A análise do particular proporciona um grau mais elevado de compreensão da universalidade, novas conexões ou aprofundamentos, pois há determinações que serão subordinadas a uma determinação. A particularidade tem uma característica própria, e a compreensão da realidade passa a ser deformada quando analisados apenas os extremos da singularidade e da universalidade. No particular, está a posição dos indivíduos condicionada por relações sociais, pois, com o desenvolvimento da sociedade capitalista e as complexificações do ser, as relações pessoais fixam-se como relações de classe. O antagonismo expresso na relação entre singular, universal e particular deve ser considerado, bem como, as determinações sociais. Portanto, o movimento dialético oscila nas categorias do universal, particular e universal, e é preciso assinalar esse processo como marco da ciência:

O movimento dialético da realidade, tal como ele se reflete no pensamento humano, é assim um incontrolável impulso do singular para o universal e deste, novamente para aquele. Naturalmente existem silogismos nos quais o particular não é a mediação, mas sim o ponto de partida ou a conclusão. Isto em nada modifica, porém, a linha essencial principal, por nós estabelecida, do reflexo científico da realidade. Na vida cotidiana, é compreensível que existam operações mentais ligadas largamente com a prática, que a prepararam ou que dela tiram conclusões, nas quais o particular tem uma função de resultado conclusivo. A este respeito, todavia, deve-se observar que a nítida e precisa distinção que, por certo, não exclui passagens e conversões dialéticas – entre universalidade e particularidade, por um lado, bem como entre singularidade e particularidade, por outro, é originariamente pouco desenvolvida no modo de pensar da cotidianidade. O particular se confunde, em sua determinação e delimitação, ora com o universal ora com o singular. Por isso, na

construção conceitual científica e filosófica, os extremos são desenvolvidos antes do que os meios mediadores. Naturalmente, a diferenciação no pensamento científico tem, por sua vez, consequências diferenciadoras sobre o pensamento cotidiano, também no que diz respeito ao particular (LUKÁCS, 1978b, p. 110).

O singular somente existe na relação com o universal, que é criado pela mediação do particular, ou, desse movimento, o universal efetiva-se pelas múltiplas mediações e nos complexos, na particularidade, das relações sociais. As explicitações sobre a relação dialética entre o singular, particular e universal, no materialismo histórico dialético, estão ligadas, segundo Oliveira (2005), à maneira mais viável de conhecer a realidade e transformá-la, pois ultrapassam os limites do pensamento imediato e possibilitam a compreensão de como se tem efetivado o processo ontológico da realidade humana.

O método, aqui trabalhado, contribui na realização desta pesquisa, apresentando-nos um modo de pensar a realidade. Segundo Meksenas (2002), a pesquisa movida pelo método desenvolvido por Marx percebe que a realidade não pode ser compreendida mecanicamente; por meio de um roteiro, os conceitos são analisados e criam a necessidade de compreensão de novos conceitos, não estando reféns a determinadas teorias ou empiria. A crítica não nega a experiência e prática dos sujeitos, mas percebe e elucida as questões que a transcendem, contextualiza o objeto de estudo e o relaciona a outros objetos.

Para apreender o objeto de estudo *formação do professor alfabetizador*, investigamos alguns aspectos da categoria “alfabetização” e alguns programas de formação continuada que antecederam a formação inserida no contexto do PNAIC. Buscamos expor sinteticamente essa contextualização para que o leitor compreenda as relações que evidenciamos e, mais adiante, a opção pela teoria histórico-cultural na análise elencherà nossa postura política em relação à escola, ao ensino e à aprendizagem.

O estudo das mediações incorporadas nos cadernos de formação nos permitirá compreender qual concepção teórica o PNAIC expressa, ou seja, qual sua proposta de formação, de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, já que esses cadernos norteiam majoritariamente a formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC. Entretanto, nosso trabalho não se limita a apresentar as considerações dos documentos oficiais sobre o PNAIC. Os documentos oficiais são

representativos da realidade concreta e da finalidade sobre ela, por isso, pode ser o campo de mediação para compreender a singularidade, ou seja, o singular que está constituído nessas relações, que é expresso e se expressa no movimento da particularidade. Compreendemos que o aperfeiçoamento concreto da realidade somente será possível com a articulação de conceitos mais abrangentes, por uma análise de conjuntura.

Entendemos, conforme Lukács (1978b), que a produção e reprodução da vida têm caráter dialético e estão envoltas ao desenvolvimento processual e às múltiplas determinações. A escola, o professor, o estudante, o ensino e aprendizagem são conceitos permeados por contradições. Esta produção escrita foi realizada considerando os apontamentos do método materialista histórico dialético aqui apresentados e a teoria histórico-cultural como uma teoria que se baseia na materialidade do mundo, estando na mesma linha conceitual, cujo corpo teórico para a elaboração dos conceitos utiliza esse mesmo método e, portanto, evidencia um aprimoramento do nível de compreensão, revelando-nos elementos e aportes que contribuam com a possibilidade de cumprir os objetivos e a finalidade desta pesquisa.

Indicamos anteriormente que esta pesquisa teve início nas perguntas postas no processo da prática educacional, na carência das respostas e na necessidade de busca por explicações. Agora, justificamos como o estudo dialético da realidade é essencial para elucidar o papel da ciência nesta busca incessante por compreender conceitualmente os fenômenos da realidade social. No mais, o estudo acerca da realidade amparado na concepção da ontologia crítica nos faz compreender que o ser humano é produtor e reproduzidor do mundo atual e somente ele poderá pensar e procurar possibilidades de pensar um outro mundo, cujos preceitos, produção e reprodução não estejam subordinados à lógica do Capital e, por consequência, não esteja orientado no sentido de reproduzir uma insaciável desumanização do homem em virtude da valorização do capital.

A finalidade por responder perguntas e cumprir os citados objetivos específicos da pesquisa transcende o trabalho presente. Nesse sentido, trata-se de uma postura crítica diante das condições reais da vida cotidiana do ser humano, dominada predominantemente pela organização social capitalista. Entender a educação em sua amplitude e como papel essencial à produção da existência dos homens não nos coloca como mero sonhadores, ao contrário, entendemos que a escola faz parte de nossa problemática e não foge do motor da contradição existente nessa sociedade específica.

A educação e a escola – como toda prática social – existem independentemente de vontades individuais e ignorá-las iria em contradição com o que se defende neste trabalho, por isso ambas, como um fenômeno social datado e historicamente posicionado na luta de classes, tem, juntamente com outras esferas da totalidade social, muita importância para um processo que diferencie e permita outra sociabilidade, que desejamos objetivamente que seja uma sociabilidade socialista. Com base em uma concepção ontológica, entendemos a educação e seu papel muito diferente de como é expresso no presente:

A concepção de educação aqui referida – considerada não como um período estritamente limitado da vida dos indivíduos, mas como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista na sociedade como um todo – assinala um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. É compreendida como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado mais remoto. Pois esses ideais educacionais tiveram de ser não apenas minados com o passar do tempo, mas ao final, completamente extintos sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro (MÉSZAROS, 2008, p. 79).

Mészáros (2008) ensaia uma concepção de educação socialista, embora esta só possa ser entendida *post festum*, e explicita sobre o objetivo da educação escolar na sociedade capitalista estar voltado prioritariamente à formação da força de trabalho. No movimento contraditório do contexto escolar, por um lado compreendemos que o conhecimento escolar tem contribuído para o aperfeiçoamento das forças produtivas cuja finalidade é a valorização do capital³⁵, mas, por outro lado, a escola é um complexo que possibilita a reprodução e a elaboração

³⁵ A esse respeito, além do livro clássico de Marx (1983) – *O Capital* (Tomo I e Tomo II), que trata dos conceitos de trabalho, trabalho concreto, trabalho abstrato, valor, valor de uso, valor de troca, entre outros –, indicamos a leitura dos textos de Tumolo (2011) e Lazarini (2010).

da cultura humana. A realidade existe e nos provoca, põe-nos a realizar atividades para a satisfação das necessidades, para produzir cultura. Nesse contexto, o que fazer diante da realidade social, como agir na escola? Existem alternativas ou outras possibilidades de posicionamentos na escola? Pretendemos trabalhar no campo da contradição, pois entendemos que o papel da escola é criar as condições para o desenvolvimento do processo de humanização e, assim, transmitir às novas gerações o legado cultural da humanidade. Ao mesmo tempo, sabemos que muitos dos conhecimentos transmitidos na escola não estão deslocados da ideologia dominante, mas compreender isso não retira a “luta” para que nessa instituição concreta e existente se encontrem alternativas a fim de que a maior parte dos conhecimentos elaborados pela humanidade cheguem à maioria (uma maioria limitadíssima nessa sociabilidade) e que esses conhecimentos sejam aprofundados e não transmitidos somente de modo recortado, ou sintético.

É nesse sentido que pretendemos abordar nosso estudo, almejando uma educação voltada para a formação da humanização, compreendida por Lukács (2013) em seu sentido genérico de desenvolver a personalidade e a plenitude da genericidade humana, isto é, com preceitos integralmente humanos. Tal educação está ainda em potencial e é preciso compreender os fenômenos para agir diante das complexidades, dos movimentos dos limites e possibilidades da realidade.

O homem, como temos dito, é provido de uma plasticidade, ou seja, ele forma-se ao longo da vida e só poderá sobreviver no mundo já estruturado, mediante o processo de humanização nas relações sociais. Então, a educação é uma peculiaridade do ser social, quer dizer, é “um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social” (LUKÁCS, 2013, p. 294), em contraste com o que ocorre nos animais, em que o animal adulto leva as habilidades necessárias para a sobrevivência da espécie aos filhotes,

[...] o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua

educação – no sentido estrito – o preparou (LUKÁCS, 2013, p. 176-177).

Sobre a formação do homem no âmbito da educação em sentido *lato* (amplo) e em sentido estrito (específica em um momento histórico), vale destacar, conforme Lukács (2013, p. 178), que ambas as formas têm a essência em comum de “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida de modo socialmente intencionado”. A realização dessa intenção auxilia no movimento da continuidade da reprodução do ser social possibilitando que o desenvolvimento do homem tenha níveis cada vez mais elevados no sentido ontológico-objetivo, ou seja, como diz Lukács (2013), de tornar-se intensamente mais social e de contribuir para o processo de realização do gênero humano e de sua individualidade.

De acordo com Torriglia, Cisne (2012), as funções psicológicas superiores são criadas por meio da atividade e objetivadas pela ação, e, nesse movimento, o processo mental superior caminha da *ação ao pensamento*. O homem age sobre a realidade objetiva, dirige a atividade e produz objetivações. Nessa perspectiva, a educação é determinada no movimento da história e é um campo de possibilidade para o ser humano transformar a sociedade presente tendo como condição necessária a apropriação do conhecimento concreto dos fenômenos.

Lukács (2013) esclarece que a atividade humana transforma os objetos naturais e também projeta sobre a consciência dos outros homens a fim de orientá-los a realizar determinadas posições teleológicas – trata-se do pôr teleológico primário e secundário que será discutido no próximo capítulo. Adiantamos que a educação está inserida nesse segundo modo de atividade e desenvolve-se como necessidade social. Assim sendo, está no decorrer das experiências de vida e inseparável do ser social, não expressa determinismo ou características fixadas e assume um duplo aspecto:

[...] por um lado, a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feito; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. Por outro lado, a menor das crianças já reage à sua educação, tomada nesse sentido bem amplo, por seu turno igualmente com decisões alternativas, e a

sua educação, a formação de seu caráter, é um processo continuado das interações que se dão entre estes dois complexos (LUKÁCS, 2013, p. 295).

Os processos educativos são inconclusos, e os atos dão consistência na formação das individualidades, costumam alavancar as formas históricas presentes para formas cada vez mais complexas, diversificadas, multilaterais e elevadas da existência social e individual, por isso, a reprodução, que determina o ser social, envolve mudanças internas e externas, tornando o homem cada vez mais social (VAISMAN; FORTES, 2011).

Diante do exposto, entendemos que estudar a formação e em especial a formação continuada do professor alfabetizador torna-se importante porque o ato de ensinar desses professores está dirigido a uma etapa – a partir da perspectiva histórico-cultural – em que o desenvolvimento da criança é sumamente importante para a produção de sua própria vida e para o desenvolvimento das etapas posteriores que permitirão outras compreensões mais complexas. Dentro do seu estágio de desenvolvimento, em que o conhecimento abstrato surge de modo rudimentar, com bases e níveis diferentes da fase adulta, a aprendizagem da leitura e da escrita complexifica o posicionamento da criança como ser social. No início da idade escolar, as crianças

[...] reproduzem não somente o conhecimento e habilidades correspondentes aos fundamentos daquelas formas de consciência social, mas também as capacidades construídas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teóricos: reflexão, análise e experimento mental (DAVYDOV, 1986, p. 91).

Cabe destacar, além disso, que a atividade de estudo – neste ciclo – cria algumas premissas para a formação do processo do pensamento abstrato e para o salto qualitativo no desenvolvimento do sujeito, que pode começar a entender o mundo para além das amarras situacionais e do pensamento do senso comum, pois o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico, o conhecimento com generalização e formação de conceitos. Nesse processo de aprendizagem, entendemos que, devido ao fato de a escola ser um espaço permeado de contradição, o tipo de ensino direcionado às crianças no estágio inicial da formação da personalidade e da consciência, pode em alguns aspectos

contribuir não somente para a formação de um sujeito letrado, que futuramente venderá a força de trabalho e, por isso, carrega o “fardo de ser o futuro da nação”, mas para a formação de um ser que se entenda ativo e pertencente da história, que compreenda que

os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (MARX, 2011, p. 25).

Afinal, a atitude do sujeito perante o mundo, ainda que limitada à lógica do Capital, articula-se com a apreensão dos conhecimentos da realidade e da concepção sobre o mundo. A educação escolar pode assumir um papel importante sobre o conhecimento do desenvolvimento histórico-social, pois, ao criar as condições para a apropriação da cultura que transcende a educação espontânea, ela pode criar elementos para a consciência crítica, e, tomando como referência Lukács (2013), a consciência agrega um caráter de possibilidade, que, nesta pesquisa, articulamos à construção de uma sociedade diferente. Nesse enfoque,

o materialismo é a teoria da revolução proletária. Assim é porque sua essência é o resumo ideal daquele ser social que produz o proletariado; determina a totalidade do ser do proletariado; porque, nele, o proletariado em luta por sua libertação encontra uma clara autoconsciência (LUKÁCS, 2012a, p. 29).

Já indicamos que o método materialista dialético tem contribuído para o aperfeiçoamento dos nossos estudos, para a delimitação do objeto de estudo e tem ampliado os nexos de possibilidades de apreensão. Dessa maneira, entendemos a formação e as relações de ensino e aprendizagem com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural e buscamos compreender qual a concepção de formação em voga no PNAIC e sua articulação com a concepção de ensino e aprendizagem, para compreender como está ocorrendo a formação do professor alfabetizador, sem realizar hierarquia de valores positivos ou negativos, mas procurar os elementos da contradição, assim como suas tendências e consequências.

1.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA

Para compreendermos o fenômeno “formação continuada do professor alfabetizador”, que é produto das relações sociais da sociabilidade capitalista, precisamos conhecer o contexto histórico-social no qual ela está inserida. Em continuação a abordagem metodológica para a apreensão do objeto de estudo, buscaremos, agora, fundamentadas nas análises de Marx e Lukács (2013), contextualizar brevemente a gênese das relações sociais, a começar pelo trabalho que originou as demais formas de atividades humanas e relações sociais. Não nos deteremos profundamente ao tema por não ser este o propósito do estudo, mas o consideramos de extrema importância para dar continuidade às explanações seguintes e alertamos que esse exercício poderá deixar lacunas, pois o trabalho concreto em sua forma mais elementar é uma análise *post festum* extremamente complicada.

Abordaremos neste item alguns aspectos que nos permitem compreender que a economia, a produção da vida, propulsiona novas posições e novas complexificações do ser que, ao tornar-se cada vez mais social, complexifica suas faculdades humanas. Ao mesmo tempo, a sociedade é um complexo que interage com uma rede de outros diversos e diferentes complexos heterogêneos, indissociáveis e articulados. Todos os atos teleológicos que movimentam esses complexos são resultados de processos teleológicos anteriores e de atividade humana realizada – como o ensino, a aprendizagem, o formar e o formar-se – que contém em sua essência categorias do processo de trabalho. Temos, como alguns dos intuítos, compreender os fenômenos e as categorias relacionadas com a formação continuada do professor alfabetizador, ou, de outra forma, compreender os nexos causais que evidenciam a contradição e a complexidade da categoria formação, que é histórica e não está descolada da economia.

Então, a abordagem sobre o processo de trabalho na sua forma inicial permite-nos compreender um pouco mais os complexos sociais que surgiram posteriormente (após, inclusive, da divisão do trabalho), ou seja, a legalidade das formas mais complexas e, estando na esfera da reprodução social, a educação, a escola e as políticas educacionais. Lukács (2013, p. 42), antes de expor a nova categoria do ser, o ser social, recupera o materialismo histórico dialético e explica que

[...] primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou

avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real.

Conforme o autor, a base na ontologia materialista dialética firma a consistência do materialismo histórico como ciência. Evidenciar o ser como prioridade ontológica proporciona os fundamentos ontológicos para a compreensão do desenvolvimento histórico da atividade vital humana, o trabalho, e das outras atividades mais complexas que surgem na medida em que as relações humanas tornam-se cada vez mais sociais (LUKÁCS, 2013, p. 196).

Buscaremos trazer à luz alguns modos das forças motrizes do desenvolvimento histórico-social, fazendo uma alusão do quadro geral desse desenvolvimento e de sua conexão universal com a problemática tratada nesta pesquisa. Será também um instrumento que nos auxiliará a pensar a sociedade atual e suas necessidades, e os pores teleológicos existentes na formação do professor, na atividade de ensino e até mesmo subjacente nas políticas públicas da educação.

O trabalho ocupa extrema importância na gênese do ser social, nasce em meio à luta pela sobrevivência humana, e seus estágios são resultados da atividade do homem. Lukács (2013, p. 44) explica que

somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. Com razão, diz Marx: “Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”.

Lembramos que inicialmente trazemos o conceito, segundo Lukács (2013), do trabalho como fundante do ser social; as formas mais

complexas do trabalho e das atividades que surgiram a partir dele serão tratadas nas próximas seções, nas especificidades da nossa pesquisa. O trabalho, esta atividade vital humana, foi fundamental para o surgimento e o desenvolvimento de uma nova forma de ser – o ser social – e, por isso, é a categoria de base para a compreensão das posições teleológicas – que é uma das características fundamentais do trabalho – e dos demais complexos sociais, ou seja, o germe de todas as determinações do ser social. O trabalho útil ou trabalho concreto, conforme Marx (1983), é a mediação entre homem e natureza; com ele e por ele, o homem reconhece além do que é posto e desenvolve seu psiquismo e a capacidade de refletir, com a força de trabalho cria os valores de uso, os meios para a subsistência, e reproduz o gênero humano.

De acordo com Lukács (2013), a transição da animalidade ao ser social, o salto ontológico do animal ao homem, implica um processo lento e uma mudança radical da qualidade e da estrutura do ser, não é meramente biológico. Ao longo do processo do trabalho, as causas são determinadas pela estrutura social e não pelas determinações biológicas, o homem encontra problemas ou casualidades, prevê idealmente e cria um resultado que já existia em mente. No trabalho, realiza-se o *pôr teleológico*, originando a objetividade e o grau mais elevado do ser, a nova espécie de ser da qual sobressai a consciência como não mais um epifenômeno: o ser social.

O homem, além de buscar a satisfação de suas necessidades, cria a necessidade de a existência ter um sentido; assim, no ato de pôr, cujo caráter é ontológico, a consciência inicia o processo teleológico. Marx e Lukács esclarecem que a teleologia como categoria operante surge no processo do trabalho e coexiste com a causalidade, isso significa que toda teleologia, além de ter finalidade, tem conhecimento de causa. A coexistência dinâmica entre teleologia e causalidade e seus princípios heterogêneos é explicada por Lukács (2013) tomando por base Nicolai Hartmann (1882-1950)³⁶, que separa o processo do trabalho em dois atos: o *pôr do fim* e a *investigação dos meios*.

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social e busca satisfazê-la, opera com o caráter de possibilidade e sempre transforma a consciência; porém,

³⁶ Além de N. Hartmann, Lukács utiliza as análises dos trabalhos de Aristóteles e Hegel; em virtude da sistematização do tema, destacamos apenas a divisão analítica feita por Hartmann.

[...] a possibilidade de realização ou fracasso do pôr do fim depende absolutamente de até qual ponto se tenha, na investigação dos meios, conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade – falando em termos ontológicos – posta (LUKÁCS, 2013, p. 56).

O fim regula e domina os meios, mas, embora não seja possível compreender todas as propriedades do objeto, a investigação dos meios garante o desenvolvimento ulterior do trabalho e, por conseguinte, o conhecimento dos meios pode ser mais importante que o pôr do fim. A satisfação das necessidades promove o desenvolvimento da continuidade social; no entanto,

[...] qualquer experiência e utilização de conexões causais, vale dizer, qualquer pôr de uma causalidade real, sempre figura no trabalho como meio para um único fim, mas tem objetivamente a propriedade de ser aplicável a outro, até a um fim que imediatamente é por completo heterogêneo (LUKÁCS, 2013, p. 60).

Para a finalidade tornar-se real, o conhecimento precisa ser apropriado de modo adequado a atingir a finalidade posta. Quando há erro dos nexos causais da realidade, ou o objeto não foi apreendido corretamente, o *pôr teleológico* não é efetivado e o processo ou o produto do trabalho não chegam ao fim posto e a causalidade posta, terminam apenas como uma posição. Todavia, na preparação dos meios está a pesquisa da natureza, a seriedade de que os resultados dos processos de trabalho possam desenvolver-se e ser concretizados. Neste momento está, também, o domínio do homem sobre a natureza, sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade e a sua submissão à posição da finalidade (do fim). O homem

[...] só pode dominar as leis da realidade material, tomando conhecimento delas, reconhecendo-as como incondicionalmente dominantes, mas descobrindo proporções, combinações, etc., com o auxílio das quais, de sua efetivação legal, também pode surgir algo qualitativamente distinto daquilo que aconteceria em seu funcionamento existente em si sem essa interposição do pôr teleológico (LUKÁCS, 2013, p. 406-407).

Inclusive, o meio é constituído por atos cognitivos reais, e o fim da posição da causalidade pode ser objetivamente aplicável a outra finalidade. Assim, a investigação dos meios é constituída por atos cognitivos reais e contém a gênese da ciência, o pôr da causalidade real contém um nível maior de abstração do que a consciência prática, e as generalizações no processo de trabalho podem ser convertidas em fundamentos científicos.

Como produto do trabalho, a consciência humana ultrapassa a adaptação ao meio ambiente, impulsiona e orienta o processo de humanização, e está no pôr do fim, na investigação dos meios e no pôr teleológico. Demonstradas na práxis, as realizações advindas do trabalho integram a realidade como nova forma de objetividade e não como derivação da natureza. Nos pores teleológicos está a finalidade concretizada, mas, de acordo com Lukács (2013), as realizações das possibilidades reais só são possíveis porque antes de serem convertidas em ações prático-materiais são fixados os norteamentos, para a devida realização, no pensamento do homem que executa o trabalho:

A novidade ontológica dessa interposição na gênese do ser social consiste, portanto, em que, na consciência do homem, surge uma imagem correspondente à realidade objetiva, cuja análise mais minuciosa, cuja aplicação cada vez mais diferenciada à realidade, é que possibilitam a práxis material, a realização dos pores teleológicos. Essa imagem, esse espelhamento da realidade na consciência dos homens, adquiriu, portanto, uma autonomia imediata na consciência, defronta-se com esta como objeto próprio e peculiar, mediante o qual pode surgir uma análise tão indispensável, uma comparação contínua dos seus resultados com a própria realidade. O pôr teleológico exige, desse modo, certo distanciamento da realidade por parte da consciência, um pôr da relação do homem (da consciência) com a realidade: como relação sujeito-objeto (LUKÁCS, 2013, p. 407).

Sobre as manifestações e expressões da consciência, Lukács (2013) evidencia que constituem no complexo do trabalho dois atos heterogêneos e indissociáveis, a interdependência entre o *espelhamento* e o *correlato pôr das cadeias causais*. Ambos fazem parte da base da

peculiaridade do ser social e são condição para o meio e o fim do trabalho. O espelhamento atua em direção ao controle e ao aperfeiçoamento da generalização, a experiência ou os atos do espelhamento fixam a generalização e criam princípios para outras ciências, mesmo que essa intenção não esteja inicialmente no pôr do fim:

Isso mostra que a consciência relativa às tarefas, ao mundo, ao próprio sujeito, brota da reprodução da própria existência (e, junto com esta, daquela do ser do gênero), como instrumento indispensável de tal reprodução. Essa consciência se torna certamente sempre mais difusa, sempre mais autônoma, e no entanto, continua ineliminavelmente, embora através de muitas mediações, em última análise, um instrumento da reprodução do próprio homem (LUKÁCS, 2013, p. 87).

Segundo Lukács (2013), com o espelhamento, tem-se a condição decisiva para as cadeias causais, para o pôr nexos causais, e a ação da consciência provoca a separação entre o sujeito e o objeto. Nessa relação, o sujeito figura os objetos, observa e reproduz o mundo objetivo, forma o mundo conceitual que retroage sobre a representação, que é sempre influenciada pela sociedade e sua imagem; por mais que o ser social pretenda ter um aspecto fiel do real, não é uma cópia objetiva ou simples reflexo da realidade, a imagem é fixada no homem como objeto da consciência. O objeto independe dos sujeitos e, nessa interação, entre opostos, o sujeito que escolhe é ser social e tem um ser que independe dele, é capaz de observar e de reproduzir o ser-em-si observado.

Conforme Lukács (2013), o ser social separa-se do seu ambiente, distanciando-se do objeto, confrontando-o e subdividindo-se em dois momentos heterogêneos e opostos: o *ser* e o seu *reflexo na consciência*. O reflexo determinado pelo objeto não elimina a dualidade e, ao separar-se da realidade, dirigindo-se à totalidade do objeto, busca a apreensão do ser-em-si do objeto. Nesse processo de objetivação e de distanciamento, a reprodução da realidade é determinada pelos pores do fim, pela reprodução da vida; assim, o espelhamento é o oposto do ser, a transição do não ser para o ser social (a realização do salto qualitativo no desenvolvimento humano), bem como para novas objetividades e para a reprodução do ser social. O aumento da distância entre sujeito e objeto permite a maior complexificação do objeto, embora a consciência que reflete adquira o caráter de possibilidade.

O espelhamento constitui dinamicamente a alternativa e a escolha de uma alternativa. “A alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente” (LUKÁCS, 2012, p. 73). Assim sendo, com as transformações do pôr teleológico, a barreira natural tende a retroceder, e a alternativa, com base nos erros e acertos da decisão alternativa, inicia a decisão e uma cadeia de novas alternativas, devendo sempre ser concreta. Lukács (2013, p. 76) esclarece que

para entender bem as coisas não se pode esquecer que a alternativa, qualquer lado que seja vista, somente pode ser uma alternativa concreta: a decisão de um homem concreto (ou de um grupo de homens) a respeito das melhores condições de realização concretas de um pôr concreto do fim. Isso quer dizer que nenhuma alternativa (e nenhuma cadeia de alternativas) no trabalho pode se referir à realidade em geral, mas é uma escolha concreta entre caminhos cujo fim (em última análise, a satisfação da necessidade) foi produzido não pelo sujeito que decide, mas pelo ser social no qual ele vive e opera.

Desse modo, o pôr teleológico, no qual o projeto é resultado das cadeias alternativas, é sempre possibilidade criada pela decisão em alternativa, e o campo das alternativas é determinado pelo complexo do ser que existe independente do sujeito. Os pores teleológicos podem, inclusive, tornar-se reflexo condicionado, não deixando de ter a origem no espelhamento e na alternativa orientada pelo pôr do fim – a atividade da consciência pode transformar os pores teleológicos em reflexos condicionados fixos, que, fixados por experiências acumuladas, podem ser modificados por outros pores fixos ou revogáveis.

Em outro aspecto, em tal relação, as cadeias causais devem se transformar em realidade posta e, mesmo que não eliminem todas as possibilidades das propriedades do objeto, têm como objetivo submeter as causalidades naturais e ser a passagem da possibilidade à realidade, ou, da potência a um ente. Caso contrário, permanece um não existe mesmo se obtiver um espelhamento correto da realidade e poder vir a ser, em outra relação, um existente. Portanto, o processo social da realidade no processo de trabalho determina as possibilidades e nas alternativas, e, no momento da decisão e da escolha, está a consciência humana e o conhecimento. A ação de conhecer, esse caráter cognitivo, é, de acordo

com Lukács (2013), o conteúdo ontológico essencial da alternativa, no qual o homem, diante das necessidades e satisfações imediatas, introduz o trabalho como mediação na cadeia de alternativa. A consciência permite que o homem crie o autodomínio, do instinto e do puramente emocional, possibilitando o maior espelhamento objetivo e a compreensão concreta do objeto. Similarmente, o homem adapta-se e cria a adaptação das circunstâncias não criadas pela natureza, estabelece pores, teóricos e práticos.

O homem faz escolhas com base em alternativas concretas e, no reflexo e em sua elaboração na consciência (na observação e experiência), são identificadas as propriedades do objeto que o tornam adequadas ou não para uma finalidade. A consciência surge como instrumento indispensável da reprodução do sujeito e

[...] tendo se originado no trabalho, para o trabalho e mediante o trabalho – a consciência do homem intervém em sua atividade de autorreprodução. Podendo pôr as coisas assim: a independência do espelhamento do mundo externo e interno na consciência humana é um pressuposto indispensável para o nascimento e desenvolvimento ascendente do trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 87).

Consequentemente, na alternativa do processo de trabalho está o que Lukács (2013) chamou de germe da liberdade. Um dos pressupostos de Lukács para chegar a essa questão vital é abordar a dupla relação de vínculo e dependência entre teoria e práxis, aliás “não existe nenhum problema humano que não tenha sido, em última análise, desencadeado e que não se encontre profundamente determinado pela práxis real da vida social” (LUKÁCS, 2013, p. 119).

Todavia, a práxis só é possível com o pôr teleológico do sujeito, trata-se de um processo cognitivo que age sobre o natural ou sobre a espontaneidade biológica e intenciona o reflexo da realidade objetiva. Para a realização do trabalho, o sujeito singular precisa capturar a realidade objetiva e escolher o mais adequadamente possível os fins e os meios. Nesse processo, encontram-se a ação determinante sobre o sujeito humano e o salto no desenvolvimento – a adaptação do homem transforma-se em consciência e desdobra-se às circunstâncias escolhidas pelo próprio homem –; nesse processo, o homem inicia e efetiva as posições, acumula experiências, elimina e conserva movimentos. Ao

firmar as posições teleológicas, cada vez mais objetivas e com conhecimento, o homem determina sua práxis, que é fundada na totalidade social e orientada para esta, justificando, em toda a práxis, o critério para a teoria. A experiência, nesse sentido, tem em vista a generalização, pois permite o julgamento de valor em nível de generalização, no qual a representação é influenciada pela sociedade e influente na práxis social.

Em virtude disso, o homem atua sobre as relações causais para realizar o fim que só será efetivo se conduzir a realização do que deve-ser; sendo assim, o pôr do fim movimentada toda a cadeia causal (já que é o ato decisivo do ser), o fim chega à consciência antes da realização, e o agir é conduzido pelo dever-ser do fim. Conforme Lukács (2013, p. 98-99), o dever-ser caracteriza a práxis, e

o momento determinante imediato de qualquer ação intencionada que vise à realização deve por isso ser já esse dever-ser, uma vez que qualquer passo em direção à realização é determinado verificando se e como ele favorece a obtenção do fim. O sentido da determinação inverte-se deste modo: na determinidade normal biológica, causal, portanto tanto nos homens quanto nos animais, surge um desdobramento causal do qual é sempre inevitavelmente o passado que determina o presente. Também a adaptação dos seres vivos a um ambiente transformado decorre da necessidade causal, na medida em que as propriedades produzidas no organismo por seu passado reagem a tal transformação, conservando-se ou destruindo-se. O pôr de um fim inverte, como já vimos, esse andamento: o fim vem (na consciência) antes da sua realização e, no processo que orienta cada passo, cada movimento é guiado pelo pôr do fim (pelo futuro). Sob esse aspecto, o significado da causalidade posta consiste no fato de que os elos causais, as cadeias causais etc., são escolhidos, postos em movimento, abandonados ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início.

O que decide o ato do sujeito é o *pôr teleológico*, por isso o que os determina é o dever-ser da práxis (vale ressaltar que, entre teleologia e causalidade, a teleologia assume o momento predominante), cuja essência

ontológica no trabalho atua sobre o sujeito que trabalha, determinando o comportamento no trabalho e na relação ao próprio sujeito do processo de trabalho. Nesse aspecto, o fim consciente é posto antes da realização, e todos os movimentos são guiados à posição do fim futuro, a saber, o espelhamento correto da realidade é efetivado quando conduz à realização do que deve-ser, e toda decisão, alternativa e meios podem ser avaliados a partir da finalidade da realização. Conforme Lukács (2013), o trabalho pode ter êxito quando sua base estiver na objetividade, e a subjetividade desempenhar um papel apenas auxiliar, isto é, as capacidades mobilizadas do homem são orientadas pela objetividade do processo e para a transformação do objeto e

disso se segue que o **comportamento** concreto do trabalho é, para o trabalho, de modo primário, o fator decisivo; o que acontece no interior do próprio sujeito não tem por que exercer necessariamente uma influência sobre este. Certamente já vimos que o dever-ser do trabalho desperta e promove certas qualidades dos homens que mais tarde serão de grande importância para as formas da práxis mais desenvolvida [...] (LUKÁCS, 2013, p. 104-105, grifo nosso).

O fim, o objeto e o meio determinam, também, a essência da ação e do comportamento subjetivo. No dever-ser o objetivo futuro teleologicamente posto determina a práxis e, ao final, a autotransformação do sujeito torna-se um objeto imediato de posições teleológicas (mais complexas e, por isso, diferentes das encontradas no processo de trabalho concreto). O dever-ser, por outro lado, tem valor para o homem e torna-se realidade quando insere no trabalhador o dever-ser de sua realização como critério da práxis, logo, está ligado ao problema do valor.

As categorias dever-ser e valor estão unidas em um mesmo complexo, o valor influi sobre a posição e avalia o produto realizado, e ainda conta com o valor de uso, que define o produto final como válido ou não, enquanto o dever-ser funciona mais como regulador do processo em si mesmo.

Decidido pela intenção que se manifesta no dever-ser social, o valor tem caráter sócio-ontológico, um momento importante da práxis e da reprodução, e representa a forma de objetividade social, distinguindo-se por constituir uma característica em todas as formações sociais, que não está sujeita, em sua universalidade, às mudanças históricas. Isso quer

dizer que o valor não é obtido diretamente pelas propriedades do objeto ou atribuído pela determinação moral, o valor que aparece no trabalho decide sobre a alternativa no pôr teleológico e no fato de a realização ter sido valiosa ou com valor. De acordo com Lukács (2013), todo ato teleológico intenciona um valor socialmente objetivo (até mesmo quando a alternativa torna-se interna), e todos os seus componentes são partes moventes e movidas do desenvolvimento social, ou seja, exprimem o desenvolvimento desigual e contraditório do processo histórico.

Na mesma corrente de pensamento, Marx, para compreender a realidade social existente, seu funcionamento e modo de organização, elabora uma análise sobre a mercadoria e, por conseguinte, sobre o valor, valor de uso e valor de troca. Segundo o autor, o valor no trabalho que produz valor de uso é característica de todas as formações sociais, produto concreto do trabalho e uma forma objetiva de objetividade social, tendo as formas concretas modificadas conforme o desenvolvimento do trabalho. A objetividade do valor é histórico-social e constitui-se com a realização do trabalho. Já a mercadoria que é produto do trabalho é útil porque o homem faz dela um valor de uso, isto é, o homem faz da mercadoria um objeto capaz de, por meio de alguma forma (imediate ou não), satisfazer necessidades humanas:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia não altera nada na coisa (MARX, 1983, p. 45).

De acordo com Marx (1983), com a divisão do trabalho ocorre a possibilidade de a mercadoria ter valor de troca e, na esfera da circulação, o valor de uso passa a ser expresso na forma social dinheiro, que funciona como guia dos intercâmbios sociais e como medida de valor ou meio circundante, e cria-se o processo simples de trabalho como condição necessária para a vida em sociedade. A satisfação das necessidades por meio do trabalho concreto não põe a força de trabalho como mercadoria e não produz mais valia. Entretanto,

o próprio valor está presente objetivamente e é exatamente a sua objetividade que determina – mesmo que objetivamente não com a certeza adequada e subjetivamente sem uma consciência

adequada – os pores teleológicos singulares, orientado para o valor (LUKÁCS, 2013, p. 113).

A partir das novas complexificações da divisão do trabalho e da atividade em cooperação, o valor de uso, que é medido pela quantidade de tempo do trabalho, quer dizer, pela duração deste, deve conter o tempo do *trabalho socialmente necessário*³⁷. Com as condições históricas favoráveis, a intensificação do trabalho e o surgimento da mercadoria força de trabalho, o homem transforma o processo simples de trabalho em processo de valorização de valor, e, por consequência, o dinheiro em capital³⁸.

Ainda que as circunstâncias humanamente históricas tenham criado as tendências para o desenvolvimento da sociabilidade capitalista, como contraste, a natureza objetiva e embrionária do valor de uso é tornar consciente a sua utilidade objetiva, ou seja, firmar atos subjetivos, valorativos. Nessa relação teleológica, o valor de uso é parte da essência do objeto, torna útil a propriedade das coisas e determina o modo de ser do objeto.

[...] o trabalho simples, orientado apenas para o valor de uso, era um submetimento da natureza pelo homem, para o homem, tanto em sua transformação de acordo com suas próprias necessidades como na aquisição do domínio sobre seus instintos e afetos puramente naturais e, por meio destes, da inicial formação de suas faculdades especificamente humanas (LUKÁCS, 2013, p. 114).

³⁷ O tempo de trabalho socialmente necessário segundo Marx (1983) é o tempo necessário para produzir um valor de uso em determinadas condições de produção. O conceito de tempo de trabalho socialmente necessário não é um tempo médio de trabalho e sim um tempo de trabalho imposto socialmente. Marx exemplifica que tear na Inglaterra, com a máquina a vapor, passou a demorar a metade do tempo de antes para ser produzido. Então, o tempo de trabalho socialmente necessário do tear passou a ser meia hora, mesmo que ainda exista alguém que demore uma hora para produzir. O tempo de trabalho socialmente necessário é modificado conforme o tempo histórico – é determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e pelas condições tecnológicas.

³⁸ Para compreender a transformação do dinheiro em Capital, o processo de trabalho e o processo de valorização, recomendamos a leitura de Marx (1986), principalmente os capítulos I, II, III, IV e V.

Contudo, o valor é fator real do ser social e origina níveis de sociabilidade cada vez mais puros, impõe realizações e determinações, mesmo que suas estruturas sejam modificadas com o desenvolvimento da sociedade, aliás, o homem atribui valor, em todo ato que realiza, seja em situações rotineiras, no trabalho ou em outros complexos sociais. O valor na alternativa não está além da decisão individual, e o resultado da decisão alternativa depende do valor correspondente às possibilidades reais da práxis orientada para uma alternativa social, afirma-se ou nega-se valor e criam-se exemplos positivos ou negativos, que passam a ser transmitidos em virtude da finalidade da reprodução e, com ela, do processo de mudança e conservação; sendo assim, os valores têm objetividade e são parte do processo social. Aqui, segundo Lukács (2013, p. 124), é expressa a singularidade do valor: “sua tendência diretamente oriunda da personalidade do homem, sua autoconfirmação como continuidade do núcleo íntimo do gênero humano”.

O ser humano no trabalho elenca e elege possibilidades com base nas alternativas concretas e possíveis, então, a liberdade no trabalho é delimitada por uma dependência do campo de mediações e possibilidades concretas e econômicas, realmente possíveis de serem atingidas. O trabalho como produtor de valor de uso dá início ao devir homem do homem e agrega tendências de ir além do estágio inicial, demarca a interação entre ser natural e ser social, tendo como resultado do pôr teleológico a realização própria do homem e sua formação como pessoa.

Lukács (2013) explica que, com o trabalho, o homem separa-se do objeto para estudá-lo e na concreticidade, nos atos que realiza, cria alternativas, faz escolhas e é conduzido pela consciência, que surge potencialmente desde o nascimento, é posta em movimento pelos pores de finalidade e, em síntese,

a consciência que efetua o pôr teleológico é a de um ente social real, que, como tal, necessariamente também tem de ser, ao mesmo tempo e de modo inseparável, um ser vivo no sentido biológico; trata-se de uma consciência cujos conteúdos, cuja faculdade de apreender corretamente objetos e suas conexões, generalizar suas experiências e aplicá-las na práxis estão necessariamente ligados de modo inseparável ao homem biológico-social, do qual ela é consciência (LUKÁCS, 2013, p. 290).

Nesse sentido, os componentes desse processo têm aspectos determinantes para o devir homem do homem e o ser social, na qual a

consciência exerce um domínio que põe finalidade no homem, alcança primeiramente no trabalho a função universal e dominante. Assim, também, ela forma uma continuidade em nível mais elevado, e o indivíduo torna-se membro do gênero humano, pois, mesmo pertencendo ao gênero desde o nascimento, é com o desenvolvimento da sociedade que são produzidas ações e a centralização de complexos sociais para a orientação de determinados tipos de práxis, de alternativas, decisões, valores, etc. Lukács (2013, p. 298) explica que

o decisivamente novo nesse tocante é que o pertencimento ao gênero, mesmo surgindo, via de regra, ao natural – pelo nascimento –, é plenamente formado e tornado consciente pela práxis social consciente, já pela educação (tomada no sentido mais amplo possível), que esse pertencimento forma, na linguagem comum, um órgão próprio socialmente produzido etc.

Para tanto, as raízes da práxis da pessoa singular é cada vez mais social, e a sociedade torna-se a expressão mais adequada do gênero, permitindo que os fins, capacidades e sentimentos do homem estejam imbricados às objetivações com valor que incidem sobre os pores teleológicos dos sujeitos. Lukács (2013, p. 299) complementa afirmando que,

quanto maior o número de decisões que o homem singular tem de tomar, quanto mais multifacetadas estas forem, quanto mais distantes estiverem do seu fim imediato, quanto mais a ligação com elas estiver baseada em conexões complexas de mediações, tanto mais o homem singular precisa formar dentro de si uma espécie de sistema de prontidão para essas possibilidades de reação múltiplas e muitas vezes heterogêneas, caso queira manter-se dentro desse complexo de obrigações cada vez mais numerosas e diversificadas. Portanto o campo de ação para esse desenvolvimento é socialmente determinado, sendo que, no entanto, dentro desse mesmo campo de ação, os diversos homens singulares, em situações “parecidas”, podem tomar decisões alternativas distintas. Como, porém, suas consequências não dependem mais deles mesmos, surge com intensidade cada vez

maior a necessidade de que eles ajustem seus diferentes tipos de comportamento uns aos outros, às suas próprias necessidades, às consequências sociais previsíveis destas etc.

A práxis do trabalho, a consciência e o distanciamento entre sujeito e objeto criam a base para o surgimento da linguagem, que, no trabalho e decorrente dele, distancia o objeto do seu conceito. Parafraseando Lukács (2013), não é viável assinalar a existência primeira da linguagem ou do trabalho, ainda que esta, assim como a sociabilidade, seja derivada do trabalho. Cabe assinalar que a linguagem é resultado de um processo histórico-social e, no surgimento simultâneo do trabalho e da linguagem, está o fundamento ontológico-genético do conceito (e nesse ínterim, palavras, frases), uma abstração que possui uma aplicabilidade universal e expressa uma generalização, provinda de um processo de generalização que tem a linguagem como objetividade. Distinta dos *sinais*, que os animais emitem uns para os outros e que é utilizado também na vida social dos homens, a linguagem está ligada a formas de expressão linguísticas específicas:

Em si, no enunciado linguístico, externa-se tão somente a fixação no pensamento de uma factualidade, de início de modo aparentemente independente do posicionamento humano em relação a ela. Aparentemente porque a gênese ontológica inclusive das palavras sempre tem uma origem prática. A conclamação para um comportamento necessita de formas de expressão linguísticas específicas que, justamente por também terem intencionado objetivações, precisam ir além do mero caráter de sinal (LUKÁCS, 2013, p. 409).

Pela linguagem, o homem organiza seu pensamento, comunica-se com os demais e produz procedimentos. A cooperação nas atividades cria uma mediação para a aproximação da singularidade: a particularidade. A palavra expressa a universalidade do objeto por estar voltada a ela a intenção da apropriação da legalidade do objeto, ou seja, a palavra é provida de significação e expressa a aproximação mais concreta possível do objeto, embora cada objeto tenha uma infinidade de determinações e a práxis somente não comporta todo o conhecimento da totalidade das

determinações do objeto. A linguagem, este novo instrumento social, tenta espelhar e fixar os objetos interiormente infinitos.

[...] a linguagem é a satisfação de uma necessidade social que surge ontologicamente, em decorrência da relação dos homens com a natureza e entre si, e que justamente nessa duplicidade de exigências contrapostas, justamente nessa contraditoriedade dialética, deve e pode ser realizada em termos práticos (LUKÁCS, 2013, p. 222).

Segundo o autor, a expressão do conceito do objeto, a linguagem, consoma o lento processo do salto do ser natural para o ser social, portanto o distanciamento intelectual que surge passa a ser comunicável e fixado, e a transformação do homem consciente consiste no domínio da sua consciência sobre seu corpo, já que essa relação implica uma exigência do trabalho e marca as representações do homem sobre si próprio. Em suma, a consciência torna-se um elemento ativo do ser social, pois no pôr do trabalho está o fim delineado no pensamento, ou seja, toda a estrutura teleológica existente na consciência, que com seus desdobramentos cria novos pores e, ao planejar e verificar constantemente o seu plano, aumenta a possibilidade de obter os melhores resultados. Mas, vale destacar que a consciência continua ligada ao curso biológico, porém tem a função de guiar e dominar o corpo, de pôr finalidade sobre o homem, seu corpo e comportamento.

Contudo, essa separação entre sujeito e objeto, como vimos, é uma relação existente somente no homem e permitiu a comunicação e a fixação do patrimônio comum da sociedade; entretanto, cabe ressaltar a unidade objetiva entre corpo e consciência, em que o *ser* da consciência existe simultaneamente com o *ser* do corpo, mas a imagem na consciência da realidade objetiva desvincula-se da prática que reproduz a imagem do objeto como ele é em si, independentemente da relação que o homem estabelece com ele. Como diz Lukács (2013), trata-se de superar a ligação entre o objeto e suas inter-relações com o meio ambiente e de reconhecer as propriedades do objeto em sua multilateralidade e iniciar o processo de abstração.

Portanto, o mais primitivo dos trabalhos deve ser precedido na prática das mais diversas espécies de generalizações, abstrações. Não muda nada na questão se o homem que executa esses atos tem ou não a mais tênue noção de estar efetuando

abstrações; nesse ponto se aplica a verdade marxiana já tantas vezes citadas por nós: “Eles não o sabem, mas o fazem”. Contudo eles não o fazem cada um para si mesmo, mas socialmente. A pedra mais rudimentarmente trabalhada, até mesmo a pedra recolhida do chão para o trabalho, já é um objeto no mundo, para o mundo do ser social: cada qual pode usá-lo. Essa se torna, nesse ponto, uma propriedade inerente à própria objetividade que os objetos naturais no plano de seu ser originário não possuem. A partir desse ponto de vista sua utilidade social é casual. (O que naturalmente não exclui a sua determinação causal.) A objetividade social, portanto, é sempre uma objetividade universal. Paralelamente à sua aplicação na práxis do trabalho, esse processo espontâneo de generalização se objetiva “teoricamente” na linguagem (LUKÁCS, 2013, p. 408).

Nessa abordagem, o autor menciona o fenômeno da liberdade com o ato humano, consciente, que origina o novo ser posto pelo ser social, no qual o homem (ser consciente), faz escolhas entre alternativas, decide em meio às cadeias de decisões, atribui valor e investiga os meios e os instrumentos de trabalho para a realização, demonstrando, assim, a intenção de transformar a realidade e agindo conforme a consequência que deseja causar. Todo pôr do trabalho tem o fim delineado no pensamento, um campo de liberdade (que representa objetividades e forças naturais e sociais) e não apenas terá sua liberdade ampliada quanto mais aprofundado for o seu conhecimento sobre as propriedades do objeto e dos procedimentos, ou seja, dos nexos naturais e causais. Há, também, relação com a necessidade do sujeito e, por isso, tem determinidade sob esta e deve ser ontológica e concreta para aumentar a possibilidade de transformação dos nexos reais em nexos postos.

O sujeito que põe é determinado por suas necessidades e pelo conhecimento que possui; de outro modo, quanto maior o conhecimento dos nexos causais, maior será o domínio do sujeito e, enfim, a liberdade que ele poderá alcançar. Esse fato juntamente com a possibilidade da diminuição do tempo de trabalho para a produção dos meios de subsistência fornece indicativos para pensar a liberdade dos homens em outra sociabilidade possível de existir. Todavia, esse conceito de liberdade nada tem a ver com a liberdade defendida pelas correntes científicas do positivismo ou da fenomenologia, tampouco com a

concepção da política neoliberal difundida na sociedade capitalista. Segundo Lukács (2013), o trabalho, como modelo da liberdade, justifica-se pelo fato de a liberdade mais alta e espiritualizada poder ser conquistada com os mesmos métodos das realizações do trabalho primitivo, cujo resultado é “o domínio do indivíduo genérico sobre a sua própria singularidade particular, puramente natural” (LUKÁCS, 2013, p. 156).

Conforme Lukács (2013, p. 149), existe oposição e contrariedade entre conhecimento do ser e sua mera manipulação, que também atua com base no conhecimento de causa, mas com intenção e orientação distintas:

[...] enquanto nos estágios primitivos era a precariedade do trabalho e do saber que impedia uma autêntica indagação ontológica do ser, hoje é exatamente a ilimitada ampliação do domínio sobre a natureza que cria obstáculos autoerigidos à generalização ontológica do saber, o que significa que este último não tem de lutar contra fantasmagorias, mas contra o próprio fato de ser tomado como fundamento da universalidade prática em si.

Todo pôr teleológico é socialmente determinado e generaliza conexões, tem interesse social e influi no pôr das cadeias causais, mas há formas distintas do pôr teleológico e são elas que nos auxiliam, de acordo com Lukács (2010, 2013), a compreender o desenvolvimento do homem a partir do trabalho originário. O pôr teleológico primário, este que se desenvolve como primeira atividade humana e tem finalidade imediata (ligada à imediaticidade), atua sobre o objeto natural, desenvolve a genericidade própria do homem, funda o ser social e desenvolve necessidades mais complexas quando cria o distanciamento no espelhamento do real, a relação sujeito e objeto, no qual surge a apreensão conceitual dos fenômenos da realidade por meio da linguagem e, analogamente, do pensamento conceitual. Nessa forma originária “o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso” (LUKÁCS, 2013, p. 83). Por sua vez, o pôr teleológico secundário, que também tem início nos estágios iniciais do trabalho, segue com a divisão do trabalho e com as complexificações da relação entre homem e homem, quando o trabalho torna-se social, passa a depender da cooperação, e o homem modifica seu objetivo, da intervenção imediata sobre os objetos da natureza para a provocação de intervenções por parte de outras

pessoas. Aqui, independe se o produto do trabalho tem valor de uso ou valor de troca, seu conteúdo essencial “é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos” (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Com essas considerações, nos estágios mais primitivos já se mostravam características, que foram fortalecidas, com a complexificação do trabalho e o desenvolvimento social, de modo mais generalizado e abstrato nas formas mais evoluídas da práxis social. O desenvolvimento social possibilita que o resultado do trabalho seja a transformação do objeto e da consciência de um grupo humano; com a manipulação, a práxis como critério para toda a teoria é modificada, pois a causalidade posta é introduzida na conexão total da realidade, no seu ser-em-si, de modo que o homem julgue e elabore o julgamento em maior grau de generalização com a interpretação dos nexos quantitativos factuais, obtendo o conhecimento em que o objetivo de aprimorar o próprio conhecimento é o de aprofundar os conhecimentos dos outros; enfim, o fenômeno é apreendido em sua especificidade real e sua essência é articulada com outros modos de ser produzidos cientificamente.

É claro que o homem busca transformar os acontecimentos e, nas posições, imprime as marcas da sua vontade. Desde o estágio primitivo do trabalho, o fim e o meio têm relação de contraditoriedade, permanece o determinismo da realidade social e da liberdade da decisão alternativa, mas, nos estágios mais evoluídos, são mais extensos e intensos, as posições causais são medidas com outros critérios. As novas tentativas de vencer as casualidades superam os conhecimentos dos meios, mas incluem métodos manipulatórios e, com a investigação dos meios, é possível organizar uma tabela que orienta a ação dos homens para apontar os meios admissíveis e não admissíveis, tornando-os partes da práxis social desde que representem os interesses do ser social.

Como tal, a realidade ontológica do comportamento depende da contribuição real que os valores emergentes transferem para conservar ou eternizar esses valores, pois a decisão subjetiva na alternativa é um fenômeno social, suas valorações estão concretizadas na objetividade social dos valores e em seu significado para o ser social, são resultados do processo social objetivo.

Assim, a escolha do homem é construída imersa a um campo social, no processo de produção de conhecimento e desenvolvimento da sociedade, é objetiva porque não basta que exista na imaginação, necessita ser objetivada e possível de ser efetuada, ao mesmo tempo, é subjetiva porque entre as alternativas concretas, criadas socialmente, o sujeito escolhe por uma delas. Mesmo que o homem seja formado e

reconstruído pelo meio social, por ser um sujeito ativo, a todo o momento ele valora e faz decisões, tem a liberdade de escolha ainda que ela seja impulsionada pela necessidade de sobrevivência e determinada pelas condições externas.

No trabalho está o determinismo da realidade social e da liberdade da decisão alternativa. No entanto, a liberdade do sujeito é proporcional ao seu entendimento sobre a realidade e as alternativas, é limitada a finalidade e, com a complexificação do desenvolvimento social, aos meios econômicos. Além do mais, as modificações do trabalho a partir dos pores e posições teleológicas contribuem ou interferem na práxis de outros homens, pois, em sua atividade, o homem imprime suas marcas, valor, vontades, decisões, posições.

Em relação a isso, quando o modo de comportamento e a interioridade do homem passam a ser o objeto do pôr teleológico surge a possibilidade da manipulação, o modo de regular o conhecimento com a finalidade de enganar ou induzir manifestações no pensamento e na práxis dos outros. O homem como fenômeno fica ainda mais condicionado ao social e ao histórico, e a teoria converte-se em poder material, permitindo que a classe dominante seja aquela cuja força espiritual é a dominante. Todavia, o capitalismo, segundo Lukács (2013), é a formação econômica que movimenta o processo de reprodução com base nos fins postos pelos pores teleológicos direcionados para a instauração de algo futuro, o que mostra o quanto, na objetividade e concreticidade da realidade, estão os fatores subjetivos. Inicia-se um movimento ascendente em que surgem novas necessidades a serem satisfeitas com modos de satisfação em nível mais social; contudo aparece também o fenômeno histórico-social do estranhamento em todas as suas formas, no plano socioeconômico imediato e ideológico.

Os pores teleológicos vinculam-se à objetividade por seus fundamentos objetivos e subjetivam a vida do homem singular; no mais, as decisões e demais nexos causais se dão sob condições concretas e estão ligadas às outras formas de ser como os pores políticos. Conforme Lukács (2013), esse entrelaçamento entre o pessoal e o social mostra-nos que todo pôr origina-se de motivos pessoais ao mesmo tempo em que é socialmente determinado; de outro modo, toda subjetividade tem em sua raiz e determinidade o caráter social e, ontologicamente, o homem singular constitui o ser social. Em decorrência disso, os diferentes pores tendem a formar condutas uniformes, a sintetizar tarefas heterogêneas, a formar categorias do pensamento cuja expressão é o mundo objetivo. Assim sendo, mudar a forma e o conteúdo da personalidade, da constituição e da atuação da individualidade humana, que, entre outros agrega valor;

influencia na decisão alternativa e na essência ontológica da necessidade; e origina os desdobramentos das capacidades dos homens.

Portanto, os pores teleológicos movimentam as cadeias causais, e a singularidade do homem move e é movida em direção ao desenvolvimento da personalidade, que, com toda a sua problemática, é uma categoria social. Com efeito, Lukács (2013) destaca que todas essas relações referem-se à esfera vital do homem, como a formação dos seus sentidos e da sensibilidade, ou seja, com o desenvolvimento do processo de trabalho, ocorrem no homem, também, transformações da relação natural entre homem e homem.

O pôr teleológico no processo do trabalho, a necessidade de antecipar em pensamento os resultados do trabalho já antes de sua efetivação, significa uma transformação do homem inteiro, inclusive da sua sensibilidade original, de origem biológica (LUKÁCS, 2013, p.593).

Enfim, o homem afirma-se como homem quando as relações com seus semelhantes assumem formas especificamente humanas e mobilizam o processo de humanização. Nesse sentido, há um caráter de progresso, que não pressupõe necessariamente melhorias e sim a ideia de que, apesar das contradições, o desenvolvimento ontológico do ser social afirma-se em movimento com o progresso das faculdades humanas, mesmo que o progresso possa provocar, conforme Lukács (2012b) e Marx (1983), a deformação dessas faculdades.

Com o desenvolvimento social, aumenta constantemente a tendência à socialidade dos elementos naturais e, nesse processo, as categorias sociais, por serem mais sociais, passam a ter caráter ainda mais heterogêneo e criam tendências de desenvolvimento desiguais:

Desigualdade do desenvolvimento significa, “simplesmente”, que a grande linha do movimento do ser social, a crescente socialidade de todas as categorias, vínculos e relações, não pode se explicitar em linha reta, segundo uma “lógica” racional qualquer, mas se move em parte, fazendo com que os complexos singulares, cujos movimentos reunidos formam o desenvolvimento global, encontrem-se individualmente numa relação de não correspondência. Mas tais desvios da grande linha do desenvolvimento global

conforme as leis dependem todos, sem exceção, de circunstâncias ontologicamente necessárias (LUKÁCS, 2012b, p. 390).

Segundo Lukács (2012b), o processo histórico é também um processo de complexificação, em que os complexos são entendidos como tudo o que está posto nesse movimento histórico, percebido em um conjunto de relações. Nessa inter-relação de heterogeneidades, ocorrem modificações contínuas e relações desiguais, como no caso do vínculo entre desenvolvimento econômico e direito.

No progresso, que está ligado ao progresso das faculdades humanas, estão as ações humanas e suas decisões alternativas, no qual, mesmo que tratem de decisões singulares, elas não são independentes do desenvolvimento da totalidade, isto é, Lukács (2012b) evidencia a relação dinâmica entre atos singulares e o movimento de conjunto ou da totalidade. O desenvolvimento desigual existe conforme os avanços da divisão social do trabalho, mas somente no capitalismo, quando o sistema de relações econômicas é complexificado e intrincado, é dado início a esse desenvolvimento de modo global. Entretanto, antes disso, com o surgimento das diferenciações de classes, cria-se a necessidade de aparatos particulares, vale dizer, assim é que “surge a necessidade de se criarem órgãos e instituições, a fim de cumprir determinadas regulamentações do relacionamento econômico, social, etc. dos homens entre si” (LUKÁCS, 2012b, p. 385).

Lukács (2012b) salienta que a heterogeneidade é acentuada quando surge a propriedade privada e destaca a relação entre economia e direito, dois sistemas de pores teleológicos diversos, para melhor compreendermos o desenvolvimento desigual.

O direito é ainda mais nitidamente um pôr do que a esfera e os atos da economia, já que só surge numa sociedade relativamente evoluída, com o objetivo de consolidar de modo consciente, sistemático, as relações de dominação, de regular as relações econômicas entre os homens etc. Basta isso para notar que o ponto de partida de tal pôr teleológico tem um caráter radicalmente heterogêneo com relação à economia. Em oposição à economia, não visa produzir algo novo no âmbito material; ao contrário, a teleologia jurídica pressupõe todo o mundo material como existente e busca introduzir nele princípios ordenadores

obrigatórios, que esse mundo não poderia extrair de sua própria espontaneidade imanente (LUKÁCS, 2012b, p. 386).

As novas situações implicam novos atos e vice versa, e em ambos estão as necessidades e as consequências, como também a precisão de estabelecer a conexão entre os meios e as mediações em sua máxima completude para a realização do pôr teleológico. No processo histórico, criam-se meios para o mandado social ser cumprido com base em justificativas, fundamentados e critérios próprios, também, organizado e elaborado a fim de se tornar homogêneo. “Isso significa que, para a regulamentação jurídica do intercâmbio social humano, há necessidade de um sistema ideal específico, homogeneizado juridicamente, feito de prescrições etc.” (LUKÁCS, 2012b, p. 387). Dessa forma, a formação do direito não tem caráter jurídico:

Tal pôr teleológico da formação do direito é necessariamente resultado de uma luta entre forças sociais heterogêneas (as classes), não importando que se trate de um conflito levado às últimas consequências ou de um compromisso entre as classes (LUKÁCS, 2012b, p. 388-389).

O direito apresenta-se imbricado com a finalidade político-social, e todo o sistema de regulamentação pode não ter coerência com o objeto a ser regulado. Isso posto, do espelhamento que parte do real, são estabelecidas situações diferentes nas quais os sujeitos deverão adequar-se a elas tranquilamente, sem conflito. Contudo, as correntes teóricas e tendências do ser social são constituídas por atos individuais, e o desenvolvimento desigual apresenta-se como superior por possibilitar novas relações, situações, posições, etc., de outra maneira: “no interior de um desenvolvimento desigual, pode ocorrer um desenvolvimento ulterior, a uma potência mais elevada” (LUKÁCS, 2012b, p. 394-395).

Enfim, da referida problemática, nasce a questão do gênero humano, ou seja, a confirmação do homem, a partir do trabalho, como *ser genérico* – indivíduo e ser social, que surgem do desenvolvimento da sociedade –, um ser que se relaciona com seus semelhantes por meio de categorias sociais e que realiza atividades com consciência. De acordo com Lukács (2012b), a genericidade natural do homem transforma-se em gênero humano quando o ser, no complexo social, torna-se consciente da sua genericidade nesse complexo. No entanto, o autor ressalta que, junto desse fenômeno, está outro de caráter concreto da consciência genérica,

que justifica contrariedades no interior do ser humano e o distingue do gênero mudo, assumido basicamente por características biológicas e naturais.

Enquanto o gênero mudo, biológico, é algo puramente objetivo, não transformável pela ação do exemplar singular, a relação do homem com o complexo social no qual realiza sua consciência genérica é uma relação ativa, de cooperação, em sentido construtivo ou destrutivo. Por isso, o sentimento de pertencer a uma comunidade concreta, ou, pelo menos, o habituar-se a ela, é pressuposto imprescindível para que surja o gênero em sentido social. Isso não quer dizer, naturalmente, que se trate de mero fenômeno da consciência. A consciência é, antes de tudo, a forma de reação (de caráter alternativo) a relações concretas objetivamente diversas no plano social; e também o campo de ação das alternativas surgidas em cada oportunidade é objetivamente delimitado no plano econômico-social. É a reação – frequentemente obscura, puramente emotiva – do indivíduo ao mundo social circundante que se apresenta a ele com algo dado (LUKÁCS, 2012b, p. 401).

Assim, no desenvolvimento social, os processos são contínuos, mas sua realização pode ocorrer fora da consciência ou contra a vontade dos sujeitos desse desenvolvimento econômico; porém, ao mesmo tempo, os complexos sociais são cada vez mais extensivos e intensivos. Ainda mais, a consciência está ligada à complexificação das formas do ser e aos processos cognitivos, existindo dois modos de pensamento que constituem o humano, o empírico e o teórico, somente por este último (pelo pensamento teórico) é possível um verdadeiro sentir-se partícipe do ser genérico. Muitas pessoas não se entendem como ser humano genérico, o que ressalta contradições no gênero humano e no desenvolvimento social.

De acordo com Marx (2012) e Lukács (2012b), os atos teológicos, nunca naturais, intervêm na consciência e têm uma legalidade objetiva singular, ademais as necessidades que põem os valores sociais, a escolha e a decisão alternativa são pressupostos, resultados e consequências dos atos sociais. Nesse aspecto, o valor econômico é o motor do processo, pois assume a característica de transformar algo natural em social,

movimentação o processo de reprodução e leva à realidade novas mediações sociais com uma diversidade de valores humanos objetivos da vida social, extraeconômicos, como a violência – e talvez hoje podemos pensar na problemática em torno da alfabetização. A economia é destacada como base para a autoconstrução humana e dela advêm as faculdades humanas e a energia dos complexos sociais, contudo,

tendo concebido a sociedade como um complexo, vemos agora que ela é composta, por sua vez, de uma intrincadíssima rede de complexos heterogêneos que, por isso, agem de modo heterogêneo uns sobre os outros. Basta pensar, por um lado, na diferenciação em classes que se movem em sentido antagônico e, por outro, nos sistemas de mediação (direito, Estado etc.) que se desenvolvem em complexos relativamente autônomos. Nesse tocante, jamais se deve esquecer que também esses complexos parciais são, por sua vez, formados por complexos, por grupos humanos e por indivíduos humanos, cuja reação ao próprio mundo circundante – que constitui a base de todos os complexos de mediação e diferenciação – repousa irrevogavelmente sobre decisões alternativas (LUKÁCS, 2012b, p. 404).

Os pontos do que aqui tratamos fundamentam os textos posteriores e as análises realizadas, por isso, com as explanações aqui reverenciadas, podemos agora dar continuidade à discussão sobre a formação do professor alfabetizador. Como enfatizamos, para este estudo é preciso ao menos um aceno à realidade histórica e à totalidade social, um breve resumo e um convite à leitura dos referenciais bibliográficos àqueles que desejarem aprofundar os conceitos trabalhados neste subitem.

Para fins didáticos, escrevemos a respeito de alguns elementos que nos levaram à exposição do esboço desses conceitos. Em primeiro lugar, as categorias implícitas no processo de trabalho, bem como as cadeias causais, as relações entre teleologia e causalidade, teoria e práxis, sujeito e objeto, ser e seu espelhamento na consciência, etc., estão também em funcionamento nas outras atividades humanas, ou seja, estão tanto nos pores teleológicos primários, quanto nos pores teleológicos secundários, embora tenham especificidades, posições e finalidades distintas, as categorias que determinam a existência do pôr coincidem. Logo, movimentam-se igualmente na atividade de ensino e podem nos auxiliar

a pensar o desenvolvimento da criança, embora Vigotski, como veremos nos capítulos seguintes, seja mais enfático nesse conceito por estar entre a centralidade de seu interesse científico.

Em segundo lugar, a análise de Lukács e Marx justificam conceitualmente que todos os pores são teleológicos, originam e são resultados de atos humanos, não são naturais ou fluxos do desenvolvimento, que contêm determinações econômicas e sociais, mas sua legalidade tem uma essência plástica, relacionada ao conjunto de atos singulares, que movem e são movidos na e pela totalidade histórico-social. As objetivações são sociais, e o ser singular não é puramente individual, ao contrário, o processo de apropriação do conhecimento que o ser singular realiza na realidade parte do reflexo e espelhamento da realidade externa na relação com esta, torna-se objetivamente interno, singular e elemento intrínseco das posições teleológicas e da rede de causalidades.

Terceiro, pela complexificação social surgem outras e várias atividades mediadas por outros homens ou grupos – como explicamos, o pôr teleológico secundário – e dentre estas se encontram atividades relacionadas à educação e outras que mostram seus desdobramentos, como a formação em geral e, na sua especificidade, a formação continuada do professor alfabetizador. Esses pores, ou posições, interferem na posição de outros pores e têm caráter de extrema importância, uma vez que o pôr teleológico passa a influenciar profundamente a vida de outros seres humanos, a existência e a reprodução do ser social. Com a compreensão dos nexos causais, ampliam-se as chances de transformar a posição em pôr do fim, o dever-ser em ser, assim, o resultado assume a característica do movimento contraditório, pode ter caráter humanizador, no sentido de desenvolver o ser social e orientar a formação da consciência e da práxis cada vez mais genérica, ou assumir obstáculos à generalização ontológica do saber, agregar a manipulação e os empecilhos do homem no seu reconhecimento como pertencente ao gênero humano e, da mesma forma, ao reconhecimento dos seus semelhantes.

Todo esse movimento de pôr finalidades, escolher entre alternativas, etc., também permeia o programa de formação continuada e está no trabalho do professor. Assim, a formação continuada integra e provoca nas atividades de formar o docente e de ensinar o estudante uma grande responsabilidade social sobre os sujeitos envolvidos na relação pedagógica – professores e estudantes. Ela causa determinações na história social e individual em diversos aspectos como: no desenvolvimento das capacidades ou potencialidades humanas e também

da personalidade; e na constituição humana em sua totalidade. Por outro lado, essa responsabilidade pode ser tomada como resultado de pores teleológicos, idealizados e desejados, e ser objetivada em consonância e coerência com esses pores, que, na sociedade de classes, assume ideais específicos, de apaziguamento da luta social e da manipulação da consciência dos homens.

Em quarto lugar, entender que o desenvolvimento torna o ser humano cada vez mais social e, por isso, intensifica e estende as faculdades humanas (isto é, complexifica, amplifica, o pensamento teórico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2000), podendo provocar continuidade e mudanças. O ser humano não tem um fim em si mesmo, não é acabado, está sempre em processo de autoconstrução, no movimento da contradição entre positividade e negatividade. Isso serve para pensarmos o desenvolvimento da totalidade, das políticas de formação, da particularidade do PNAIC, do ser docente e do ser criança, todos em um processo complexo de desenvolvimento movido pela contradição. Nessa complexidade, está imbricada uma essência, a linha do desenvolvimento desigual, conforme Lukács (2013); a linha de desenvolvimento cultural, como veremos especialmente no terceiro capítulo, com Vigotski; e a lógica do capital no desenvolvimento da sociabilidade capitalista, conforme o clássico ensinamento de Marx (1983).

Ao quinto aspecto, destacamos a beleza imensurável da consciência genérica e nossa preocupação sobre esta. A defesa de lutar para que, dentro das condições concretas e objetivas, e nas contradições da escola, essa consciência seja desenvolvida, transformando a práxis dos homens. A transformação não é entendida aqui em sentido drástico, queremos apenas explicitar que atos singulares poderão vir-a-ser conjunto de atos. A escola é um espaço privilegiado para transmitir às novas gerações o legado humano e a formação do pensamento conceitual, o conhecimento da realidade, é o que aumenta a possibilidade (na investigação dos meios) da posição do fim. O desenvolvimento do pensamento e da linguagem, contudo, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de generalização, da apropriação do melhor espelhamento possível da realidade, e, com isso, qualificar o desenvolvimento social.

A consciência genérica é destacada por ser ela a responsável por imprimir e influenciar atos que exprimem também a consciência genérica. Nesse movimento, está a educação voltada e orientada para a humanização, que, estando na formação, no ensino e na aprendizagem, pode interferir na rede multifacetada de pores teleológicos e na vida

presente dos homens, e torná-los mais livres, isto é, pode ampliar o leque de possibilidades de escolhas entre alternativas. Diferentemente, o processo de formação da consciência na escola nessa sociabilidade capitalista tende a desumanizar, retira a ideia de pertencimento ao gênero e tende a ter o objetivo ligado à valorização do capital, mesmo que esse objetivo não seja consciente em todos os sujeitos que realizam pores teleológicos voltados a esse fim, devido ao desconhecimento e à manipulação das legalidades da linha do desenvolvimento desigual. Portanto, o complexo do processo da posição do fim e da busca dos meios é essencial também para pensar, na totalidade, a formação da consciência genérica nos homens (referindo-nos a esta pesquisa: no formador, no professor e na criança) e, na singularidade, as categorias e conceitos ligados ao ensino, para o planejamento das condições que potencializam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (para a alfabetização e os demais conteúdos do currículo escolar). Mas, importa-nos evidenciar essa relação na perspectiva de humanização e não da destruição do gênero humano como muito temos visto no modo de produção e organização social capitalista.

Em conjunto, esses cinco aspectos ressaltados (poderíamos, ainda elencar outros, mas supomos ser esses suficientes para o recorte pesquisado) são alvo de nossa preocupação; por isso, buscamos compreender os fenômenos articulados a ele, os nexos causais necessários para a intervenção, bem como o conhecimento das categorias implicadas na atividade de ensino. Contextualizaremos, no próximo item, o PNAIC e entenderemos com maior profundidade por que esta síntese foi imprescindível para pensar e compreender os pores teleológicos implícitos e explícitos no programa de formação continuada, e apreender a complexidade e os complexos jurídicos e políticos envolvidos.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): OS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país. Sabemos que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção, carinho e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda a sociedade. É um direito de cada uma delas e um dever de todos nós. O Brasil está pronto para concretizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma ação inédita que conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar o melhor dos seus esforços e recursos, valorizando e apoiando professores e escolas, proporcionando materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e implementando sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, s.d. p. 6-7).

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012z, p. 28).

Neste capítulo, por uma breve descrição buscamos compreender a gênese da formação no PNAIC em um contexto social em que a temática da alfabetização e a formação do professor alfabetizador não são preocupações tão recentes³⁹. Realizamos um mapeamento geral sobre os

³⁹ Importante lembrar que embora nosso estudo esteja voltado para a formação do professor alfabetizador, não é o nosso foco analisar a alfabetização. Dentre

princípios formativos que regem o Pacto e a formação do professor alfabetizador. A singularidade do PNAIC é analisada em sua articulação com o modo de produção da vida na atual organização social, concebida como um fenômeno histórico da realidade e também em suas especificidades tal qual a de formar um perfil específico de professor alfabetizador.

Buscamos compreender qual é a concepção de formação no PNAIC de maneira geral e, para aprimorar a análise, estudamos a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil segundo o manual *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece*; os cadernos *Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação*; *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa*; *Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões*; e nos 24 cadernos *Alfabetização em língua portuguesa* do curso de formação para professores alfabetizadores.

Portanto, relembramos que não estudamos a implementação e a realização da formação do PNAIC, as sínteses que aqui apresentamos são resultados de uma pesquisa teórica. Todavia, o material citado acima, que norteia e orienta a formação em âmbito nacional, também expressa o movimento de um fenômeno da realidade e de posições teleológicas, convertendo-se em fonte documental riquíssima para compreender a formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC.

2.1 POLÍTICA EDUCACIONAL E O PNAIC

O PNAIC é produto da situação atual da política educacional nacional e internacional, e tem a finalidade de homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social. Está articulado a uma cadeia de pores teleológicos de segunda ordem, com fundamentos e objetivos de diversas instituições⁴⁰. Uma das premissas para compreender essa política que nasce e se constitui na atividade do sujeito é movimentá-la na dialética, já que ela é a expressão do próprio método existente na realidade social e

uma vasta literatura acerca da alfabetização indicamos Braslavsky (1993), Smolka (2012) e Soares (2014).

⁴⁰ Entre as quais Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Também, o PNAIC tem relação com outros programas como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

manifesta-se como tendência do desenvolvimento e das complexificações da sociedade.

Em 1985, Soares (2014) alertava que, por volta de quarenta anos atrás, frequentemente, a maioria das crianças que estudavam na primeira série não aprendiam a ler e a escrever, e as causas para esse fracasso em alfabetização eram tratadas por diferentes áreas de conhecimento de forma desarticulada. Havia várias justificativas para o problema, sendo elas centralizadas em uma vertente: no aluno, no professor, no contexto cultural, na metodologia de ensino, no material didático ou no código escrito.

Esse dado da realidade de cerca de setenta anos é um exemplo de que os problemas, como o da alfabetização, pertencem à realidade objetiva e imediata, isto é, têm gênese na materialidade do mundo. Em seu ser, a política educacional – e a política de formação continuada, por exemplo – possui historicidade, desenvolve-se por um dever e produz uma tendência a inserir no contexto social necessidades e possibilidades de novos vir a ser. Assim, existe um processo de movimento na práxis que expressa categorias, como a política e, para compreender seu significado, é preciso pensá-las dentro desse movimento dialético da realidade.

Com os processos de complexificações do ser social, a formação continuada dos professores⁴¹ surge como um desdobramento da política educacional, ambas amparada pelas formas jurídicas para responder demandas de algum fenômeno da realidade que imprime preocupação. O complexo jurídico tem forma e conteúdo, e expressa a totalidade no movimento dialético em que é uma mediação para normatizar comportamentos, orientar decisões e materializar concepções de educação e formação (TORRIGLIA, 2004).

Estando o germe da política educacional essencialmente no pôr teleológico secundário, a contradição que a impulsiona e chega ao interesse de um grupo de sujeitos que vivem na realidade objetiva, insere-se na reprodução das relações econômicas. O complexo jurídico,

[...] acompanha o desenvolvimento de uma sociedade consolidada e dividida em classe, gerando um contínuo desenvolvimento na esfera civil e política que já apresentam um alto grau de autonomia. Então, a constituição do estado político, um estado de direito específico, se dá e

⁴¹ A formação continuada é amparada pela LDBEN, Lei nº 9.394, especificamente no *TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO*.

teve sua gênese, parafraseando Marx, com a decomposição da sociedade burguesa em indivíduos independentes, em que as ditas relações são regidas pelo direito (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 190-191).

Segundo os autores, o complexo jurídico é movido pela totalidade ao mesmo tempo em que acompanha e determina o desenvolvimento da sociedade e dos seres singulares, tornando-se um conjunto de relações que constituem as políticas educacionais. O homem em sociedade atribui sentido e significado nas categorias que existem na natureza e seus atos, criações e atividade são sempre em sua essência ontológicos, o produto de um processo de momentos sociais determinantes e do processo do conhecimento.

A instituição e a implementação do PNAIC apresentam múltiplas dimensões e sofrem interferência de âmbitos que não estão apenas na educação, mas que fazem parte do meio social e se relacionam com essa totalidade – o Pacto que atua na formação dos professores alfabetizadores só existe devido a essa totalidade. A práxis da totalidade, que é indissociável da historicidade, constitui o Pacto e leis relacionadas a políticas de formação (mais adiante discutiremos algumas dessas leis).

No entanto, a singularidade da política educacional apresenta em sua imediatez um deslocamento aparente do modo de produção e reprodução das relações sociais e dos sujeitos singulares. Na realidade objetiva estão as relações que tornam possível ao homem se orientar, e a não fragmentação da política educacional dos nexos que a constituem e a desenvolvem possibilita a compreensão necessária para pensar o ensino e suas especificidades.

Se, ao realizar a análise das políticas educacionais, considerarem-nas como uma mera imposição sistemática (lembrando que elas se expressam mediante formas jurídicas que as legitimam) sem compreender as múltiplas mediações que geram em sua relação com o projeto sociopolítico, no contexto de um Estado representado por um projeto de governo, e se o fenômeno, a coisa em si da política se concebe na superficialidade dos efeitos discursivos, e em suas propriedades distribuídas entre objetos diversos e sem conexão, não se conseguirá entender o objeto como uma “unidade de contrários”. Em outras palavras, não se

entenderá que no mundo real o campo das mediações, da particularidade, tem que ser considerado como um elo que une [desune] o singular e o universal (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p. 195).

Compreender a singularidade da política de formação e a complexidade dos elos que determinam sua forma e conteúdo, e estabelecer as relações possíveis que saltam da realidade objetiva – isto é, compreender a formação como uma parte movente e movida, inserida e expressa em outras partes e nas relações com estas e com a totalidade – é algo necessário, mas que exige cuidado. É de fato um desafio difícil capturar o movimento dialético e a contradição, mas compreender o PNAIC como uma unidade singular e articulada com outros nexos nos permite compreender melhor a concepção de formação que ele expressa.

Mas, por que é necessário compreender essa dinâmica? Soares (2014), ao analisar as diferentes perspectivas que buscavam resolver o problema da alfabetização – nas áreas da Psicologia, Linguística e Pedagogia –, explica que a pluralidade de enfoques sobre o tema não trará contribuições efetivas enquanto forem estudadas isoladamente. A autora propõe no conceito de letramento⁴² a articulação com as diferentes análises para pensar as implicações educacionais, os métodos de alfabetização e a formação do alfabetizador. Conclui que, no processo complexo de alfabetização em suas múltiplas facetas no campo do conhecimento, devem ser acrescidos os condicionantes econômicos e políticos.

O método torna-se importante para compreender a alfabetização (o objeto principal do PNAIC) e a formação do professor. Soares, no contexto histórico brasileiro do ano de 1985, evidenciou que os problemas da alfabetização estavam sendo enfrentados apenas de forma parcial e escreveu:

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 (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais,

⁴² Neste capítulo explicaremos que os cadernos da formação do PNAIC, como os de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, enfatizam a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização em colaboração e uso adequado 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 (SOARES, 2014, p. 24-25).

No contexto atual, aparentemente a formação do PNAIC expressa a sistematização da formação do professor alfabetizador, pois o PNAIC permite a formação continuada homogênea no país, em uma inspiração democrática e em um liame comum de organização e estrutura⁴³. Entretanto, temos algumas questões: Essa formação pretende inserir e aprofundar conhecimentos das facetas e dos condicionantes? Para melhorar o ensino, a formação busca compreender os processos das múltiplas facetas de modo aprofundado e articulado com outros fenômenos e complexos sociais? A formação se constitui como produto e processo de um trabalho ou projeto coletivo? A formação possibilita que o professor se aproprie dos conhecimentos para a atividade complexa de ensinar? O que de novo a formação do PNAIC traz?

Buscamos compreender o PNAIC e a formação continuada deste Pacto em sua gênese, no campo das mediações que o fazem ao mesmo tempo ser um desdobramento das políticas de formação e também um motivo para outros desdobramentos na realidade social. O Pacto e os seus desdobramentos estão articulados a uma política determinada que orienta o liame de um projeto de educação e, nesse sentido, para apreender nosso fenômeno de estudo, colocamos algumas problemáticas e buscamos desvelar quais são as conexões que o definem e o criam. Existem campos de mediações que nos aproximam da gênese do programa, entre as quais

⁴³ Uma síntese do Projeto Alfaetrar, uma alternativa contemporânea (iniciada em 2007) de formação continuada vivenciada por Magda Soares em parceria com a Secretaria Municipal de Lagoa Santa (MG), pode ser encontrada no debate da pesquisadora Magda Soares sobre o tema *Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as* no encontro promovido pelo Cenpec em parceria com a Fundação Volkswagen, que ocorreu em 18 de setembro de 2013. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=T5j31d5EhaA>>. Acesso em: novembro, 2014.

a preocupação no âmbito da política nacional – presente, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento da Educação (1997) e no Plano Nacional de Educação (2001) – com a alfabetização das crianças do país e a proposta de formação continuada para os professores.

Consideramos que a política do Estado moderno exclui a complexidade das relações e desloca o debate das classes sociais ao político, evidenciando a base econômica e os complexos que dela se originam, como algo natural. Nesse sentido, essa concepção de Estado assegura a liberdade dos sujeitos comprarem e venderem a força de trabalho, busca manter a ordem, controla as forças possíveis de combater a organização social em vigência e propaga a ideia de cidadania na teoria liberal. Assim, compreender o Estado, seus programas e ações, implica articulação com a totalidade histórica, ou seja, com a base econômica e suas relações particulares e singulares (MONTAÑO, DURIGUETO, 2011). A Economia, como conceito entendido com base marxiana, que se estende a todo modo de produção da existência, está posta na totalidade do modo de produção da vida social, nos elementos das relações sociais, na contradição entre forças produtivas e relações sociais de produção. Refere-se à organização do trabalho e às suas inter-relações e, também, ao perfil dos trabalhadores definido nas redes em que atuam e nas diversas atividades. Nesse contexto, o papel clássico do Estado, segundo Fontes (2012, p. 216), é

[...] defender as condições gerais que permitem a expansão do capital, legitimando e legalizando uma forma de ser, gerindo uma sociabilidade adequada, educando-a, além de coagir os renitentes pela violência, aberta ou discreta.

Os processos sociais são causais, e as intenções jurídicas ocultam outras possibilidades e alternativas. Ao compreender a história dos acontecimentos, as leis da formação do professor e as manifestações jurídicas, passamos a melhor entender como e com que finalidade a formação tem acontecido, efetivando-se e contribuindo para modificar a singularidade do professor.

Em termos ontológicos, o ser social constrói o seu mundo externo e a si mesmo, contribui para o aperfeiçoamento do mundo e constitui sua individualidade no interior da sociedade conforme suas ações nas decisões alternativas e seu respectivo encadeamento. De acordo com Lukács (2013, p. 284), essas ações são “atos concretos de um homem concreto dentro de uma parte concreta de uma sociedade concreta”.

Buscamos apreender o objeto em sua historicidade, mas estamos cientes sobre não ser possível abarcar toda a história relacionada à gênese do PNAIC, pois,

se a primeira premissa fundamental da história é que ela é criada pelo homem, a segunda premissa igualmente fundamental é a necessidade de que nesta criação exista uma continuidade. A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre do princípio e se toda ação fosse destituída de pressupostos, a humanidade não avançaria um passo e a sua existência se escoaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto (KOSIK, 1995, p. 237).

Com esse entendimento, não omitimos a gênese, mas não podemos ter a pretensão de fazer todas as relações possíveis já que todos os pores teleológicos, como completa Lukács (2012), têm uma pré-história antes de se realizarem e de funcionarem homogeneamente. Diante de um contexto multifacetado, escolhemos algumas alternativas para compreender o objeto imerso a um complexo maior e aos complexos de complexos.

O PNAIC é um programa do Ministério da Educação (BRASIL, 2012z, p. 27), que se desenvolve em parceria com as universidades públicas e secretarias de educação do Brasil, e é uma decorrência do curso de formação Pró-Letramento, que criou a necessidade de formalizar o compromisso de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade por meio do Pacto entre as partes envolvidas. O MEC, que instituiu o PNAIC, tem uma gênese e está ligado a uma história mais ampla, pertence a uma continuidade (sem determinismo) de posições e atividades humanas anteriores e, ao mesmo tempo, provoca a continuidade da história. Cabe ressaltar que a fundação do PNAIC não foi literalmente de responsabilidade do MEC (a este órgão colocou-se a competência de generalização e legitimidade jurídica do compromisso referente à alfabetização). Grupos de pessoas com intencionalidades específicas e com apoio e interesses políticos fazem parte da pré-história do ato de “instituir”; no entanto, o levantamento dessa historicidade ainda não é possível, pois não há registros oficiais que tratem do assunto e somente uma pesquisa voltada ao propósito de desvelar a origem do PNAIC e seus

nexos com outros complexos sociais, poderia expor esse desenvolvimento. Por ora, o que podemos é afirmar (justificaremos mais adiante) a parceria explícita predominantemente (antes da legalização e implementação do Pacto⁴⁴, do contrato firmado com os estados, municípios e Distrito Federal) entre o governo federal, o Ministério de Educação, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL – núcleo de pesquisa e extensão da UFPE criado em 2004⁴⁵).

O MEC é uma instituição governamental federal com trajetória iniciada em 1930⁴⁶ no governo de Getúlio Vargas, que, inspirado na tendência internacional de Estado, visa manter a ordem interna no país e buscou o apoio das classes populares, os interesses distintos das elites dominantes e o projeto de modernização. Nesse período, aproximadamente até 1945 e antes da política nacionalista, houve transformações na economia para diversificar a pauta de exportação e importação, foi criado um sistema de proteção à indústria nacional e também a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para os trabalhadores urbanos (COSTA, 2006).

A estrutura do MEC é composta por sete secretarias⁴⁷, entre elas a Secretaria de Educação Básica (SEB), que “zela pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”⁴⁸. O PNAIC e a *Formação continuada para professores* são duas entre as quatorze ações

⁴⁴ Disponível em <[HTTP://pacto.mec.gov.br/](http://pacto.mec.gov.br/)>. Acesso em: 4 novembro 2014.

⁴⁵ Disponível em <[HTTP://www.portalceel.com.br/principal/](http://www.portalceel.com.br/principal/)>, <[HTTP://www.ufpe.br/ce/](http://www.ufpe.br/ce/)>. Acesso em: 4 novembro 2014.

⁴⁶ Surgiu com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública e após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e da nova constituição federal, é nomeado de Ministério da Educação e da Cultura (MEC), depois de Ministério da Educação e do Desporto e, por fim, em 1995, é renomeado de Ministério da Educação. Disponível em:

<[HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164)>. Acesso em: 5 março 2014.

⁴⁷ Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior; Secretaria de Educação Superior

⁴⁸ Ver site do MEC, Institucional e Educação Básica: <[HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=293&Itemid=810)>.

desenvolvidas pelo MEC na SEB⁴⁹. O campo *formação continuada para professores* comporta sete fenômenos com especificidades de cursos de capacitação diferenciados⁵⁰ e, para nossa análise, destacamos a *Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* e o *Pró-Letramento*, que recebe o subtítulo *Mobilização pela Qualidade da Educação*, remetendo-se a melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em termos gerais, é válido recapitular brevemente elementos teóricos e políticos que marcam a pré-história do PNAIC, entre os quais a preocupação com a qualidade da educação e a disputa pelos modos ou métodos de ensino. Mortatti (2006), em “História dos métodos de alfabetização no Brasil”, explica que depois de 1980 houve a disputa pela hegemonia de um método de alfabetização e com isso a discussão acerca da alfabetização, do processo de aprendizagem da criança à desmetodização do ensino. A partir de 1980 o destaque foi a proposta construtivista⁵¹ sobre alfabetização e os estudos de Emilia Ferreiro⁵²:

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores mediante divulgação massiva de

⁴⁹ As ações da SEB são: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Mais Educação; Ensino Médio Inovador; Proinfância; Saúde na Escola; Atleta na Escola; Formação continuada para professores; Livros e materiais para escolas, estudantes e professores; Tecnologia a serviço da Educação Básica; Apoio à Gestão Educacional; Infraestrutura; Avaliações da aprendizagem; Prêmios e competições; TV Escola.

⁵⁰ Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Proinfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Proinfo integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II.

⁵¹ Conforme Smolka (2012), o construtivismo, com base em Piaget, considera que o sujeito conhecedor é o mesmo em todas as culturas; o conhecimento ocorre devido ao universal cognitivo, na base lógico-matemática. A linguagem é um produto da inteligência e há um processo de construção individual do conhecimento onde está a interação do sujeito com a escrita.

⁵² Emilia Beatriz Maria Ferreiro Schavi, no texto *A representação da linguagem e o processo de alfabetização* (FERREIRO, 1985), evidencia as concepções das crianças sobre a escrita e a necessidade de mudança das discussões do método para a consideração da escrita como representação da linguagem. Demonstra o sistema de representação alfabética da linguagem como objeto de estudo e as concepções deste objeto dos que ensinam e dos que aprendem.

artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo (MORTATTI, 2006, p.10).

A autora explica que, ao fim do século XIX, houve disputas políticas e discussões a respeito dos diferentes métodos de alfabetização, mas a corrente teórica do construtivismo passou a ser hegemônica, tornando-se presente, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Juntamente da desmetodização da alfabetização, criou-se o consenso de que a aprendizagem ocorre independentemente do ensino, e a apropriação do Sistema da Escrita Alfabética faz-se pela interação com diferentes textos em atividades de leitura e produção de textos. No entanto, em 1989, é publicado pela primeira vez o livro *A Criança na Fase Inicial da Escrita*, no qual Smolka (2012) questiona a prevalência das produções de Ferreiro⁵³, aponta as limitações do construtivismo e elucida as contribuições de Vigotski.

A expansão das oportunidades de escolarização nos anos de 1970 e 1980, e os altos índices de repetência e evasão provocaram a revisão do projeto educacional do Brasil, como consta no PCN (1997). É possível afirmar que as concepções de ensino e aprendizagem, os movimentos educacionais, os pressupostos pedagógicos e as concepções metodológicas que subjazem nos PCN (1997) estão atrelados à prática docente e foram alvos de preocupação para a política nacional e internacional. Em 1990, da participação do Brasil na *Conferência*

⁵³ Smolka (2012, p. 19-20) destaca outras pesquisas relativamente à aquisição da linguagem escrita e questiona: “Como e por que as constatações e as contestações de Ferreiro se legitimam e se convencionalizam neste momento?”. A autora cita as seguintes referências de Emilia Ferreiro: **(1)** FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno, 1978. **(2)** FERREIRO, Emilia; PALACIO, M. *Análisis de las perturbaciones en proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: SEP-OEA, 1982. **(3)** FERREIRO, Emilia. (Org.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno, 1982. **(4)** FERREIRO, E. Los problemas cognitivos involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje. Trabalho apresentado em Las Jornadas sobre “Nuevas Perspectivas de la Representación Escrita en el Niño”, Barcelona, maio 1982. **(5)** FERREIRO, Emilia. The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In TEALE, W. H.; SULZBY, E. (Org.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex. p. 15-49.

Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD⁵⁴ e Banco Mundial, e da *Declaração de Nova Delhi*, foram criadas posições consensuais para tornar universal a educação fundamental. Assim, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), buscando a equidade e a qualidade da educação, e a avaliação das escolas diante dos pressupostos da Constituição Federal de 1988, objetivando a adequação dos ideais democráticos, assumindo a responsabilidade de fornecer a educação de todos. Outra casualidade foi a consolidação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 (que prioriza o ensino fundamental, com a colaboração do financiamento de Estados e Municípios) e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, que reforça o acesso a todos à formação básica nacional comum para propiciar a todos a formação básica para a cidadania).

Então, até 1996 o Ensino Fundamental estruturou-se nos termos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, fixando norteadores para um currículo comum e obrigatório, e partes diversificadas a serem formuladas pelos estados por meio de propostas curriculares que levassem em consideração as especificidades das escolas estaduais, municipais e particulares.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto consolida os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Aponta metas de qualidade para a educação do Ensino Fundamental do Brasil e, no lugar da seriação inicial, os PCN adotam o ciclo básico no intuito de efetivar a alfabetização e expõem como seus fundamentos e princípios a oferta de formação de qualidade para todos os estudantes:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos,

⁵⁴ Unesco, Unicef e PNUD correspondem, respectivamente, às siglas de: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL, 1997, p. 27).

No contexto das discussões pedagógicas predominantes e em voga, os PCN (BRASIL, 1997) renovam e reelaboram a proposta curricular, e serve de referencial para o trabalho docente e para a atualização profissional. Além disso, têm como objetivo formar os estudantes para atuarem em conformidade com as mudanças da sociedade moderna e capacitá-los “para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional” (BRASIL, 1997, p. 28).

Para atender às novas necessidades do capital, surgem outras formas de pensar e agir, novas relações de teleologia e causalidade, características que deverão mover-se no desenvolvimento social (como vimos no segundo item do capítulo anterior com base em Lukács (2013)). De acordo com Shiroma, Evangelista (2011), a profissionalização foi uma das causas para as reformas educacionais da década de 1990 no Brasil, e os professores, por constituírem a maior categoria em ocupações profissionais, segundo a UNESCO, são alvos de preocupação:

Trata-se de monitorar este imenso contingente de funcionários públicos que mantém encontro diário com uma população que precisa ser adequadamente formada e disciplinada, tanto pelo papel que parte dela desempenhará no mercado de trabalho, quanto pela necessidade de conformação dos que ficarão à margem ou dele farão parte de forma precária (SHIROMA, EVANGELISTA, 2011, p. 135).

Podemos agora, por exemplo, citar ações dos entes federados a esse compromisso de formar continuamente o professor no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). No PNE (2000), a formação continuada dos professores⁵⁵, inserida no trabalho pedagógico, é, também, elencada como uma das prioridades, suas metas estão associadas à formação, capacitação

⁵⁵ Nesse aspecto, o PNE é amparado pela LDBEN, Lei nº 9.394, principalmente no título VI, *DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO*; e inciso VII/ Valorização do profissional da educação escolar, art. 3º - Título II, *DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL*.

e valorização do magistério, e trazem entre os objetivos estimular com recursos públicos as instituições de educação de nível superior na construção de programas para capacitação de docentes. Por sua vez, o PNE alerta que a qualidade da educação depende da formação dos professores e, em regime de colaboração com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o PNE, busca dar sequência a ações como a de fornecer formação continuada aos professores e alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Em consonância com as determinações legais, nacionais e internacionais, criam-se programas políticos para a formação do professor, com objetivos específicos e prazos definidos de atuação, ou seja, objetivos que configuram em caráter imediato, cuja finalidade tem tempo previsto. Parafraseando Soares (2014)⁵⁶, temos vivenciado o futuro de programas de alfabetização, e toda a política presente defende ser a mais acertada; no entanto, falta uma proposta assentada nos conhecimentos construídos na alfabetização com perspectiva de letramento, pois às políticas em geral falta continuidade. Conforme Soares (2014), é preciso determinar e esclarecer quais são as propriedades, os atributos e as condições da qualidade da alfabetização, e avaliar em conformidade com esses critérios, tarefa complexa que deve conduzir à universalização ou à particularização, assim como fundamentar discussões a respeito da qualidade da alfabetização e considerar, nessas discussões, a relação de dependência com o contexto histórico, cultural e político.

No decorrer da história, os programas de formação continuada oferecidos ao professor alfabetizador da escola pública foram muitos. Estados e municípios, muitas vezes, têm programas ou projetos próprios na busca por superar o problema da alfabetização. Em âmbito nacional, sob instituição do MEC, no período de 1999 a 2014, os programas de formação de professores alfabetizadores na rede pública foram os seguintes⁵⁷ (Quadro 1):

⁵⁶ Ver entrevista com Magda Soares acerca do PNAIC:

<[HTTP://www.plataformadoletramento.org.br](http://www.plataformadoletramento.org.br)>. Acesso em 10 julho 2014.

⁵⁷ No Apêndice B, na página 310, apresentamos tabelas com informações sistemáticas sobre cada um destes cinco programas: Características Gerais; Tempo – Finalidade – Formadores; Metodologia – Recursos – Conteúdos; Atividades e Avaliação.

Quadro 1 – Programas de formação continuada para professores alfabetizadores: 1999-2014

| INÍCIO | FORMAÇÃO CONTINUADA |
|---------------|--|
| 1999 | Programa Parâmetros em Ação |
| 2001 | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) |
| 2005 | Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação |
| 2009 | Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER) |
| 2012 | Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) |

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa sobre a formação continuada do professor alfabetizador.

Em 1999, foi desenvolvido, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), o *Programa Parâmetros em Ação*, que

[...] tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999b, p. 4).

O curso foi direcionado a professores que atuavam no Ensino Fundamental, em Educação Indígena, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, e a especialistas em Educação, como diretores e supervisores de escolas. Desenvolvido em parceria “com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs (BRASIL, 1999b, p. 6)”, o programa ocorreu por meio de doze módulos presenciais, sendo seis módulos com o tempo previsto de 16 horas cada um, e outros cinco módulos com a duração prevista de 12 horas cada um. A formação foi diferenciada conforme as modalidades de ensino. Para os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, professores da primeira à quarta-série, voltou-se à formação “Alfabetizar com Textos”.

Ainda, em suas ações, estavam inclusas, entre outras, a distribuição e a implementação dos Referenciais para a Formação de Professores⁵⁸, e o início do curso tratou diretamente das temáticas envolvendo as competências profissionais e a reflexão acerca da prática docente.

Em 2001, o MEC lançou o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA), cujo objetivo foi desenvolver as competências profissionais aos professores que ensinam a ler e a escrever (crianças, jovens e adultos), tendo a justificativa de oferecer aos professores os conhecimentos didáticos de alfabetização. O curso teve a duração de 160 horas (75% do tempo é ocupado em formação de grupos e 25% em trabalho pessoal), durante quarenta semanas, e recurso didático composto por materiais escritos e vídeos. Conforme a apresentação do PROFA, criam-se condições para o desenvolvimento de competências necessárias para esse profissional:

Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2001a, p. 5).

O PROFA, sobre o ciclo de alfabetização, engloba a proposta de superar a retenção escolar, apoiando-se na descrição psicogenética de que o processo de alfabetização é o mesmo, independentemente das diferentes classes sociais e das propostas de ensino do professor, e aponta como diferença as experiências prévias dos alunos com práticas sociais de leitura e escrita. Tem como base os pressupostos e objetivos dos *Referenciais de Formação de Professores*, e busca o desenvolvimento de competências profissionais, entre as quais a utilização do conhecimento da economia e da política social na prática educativa; a intervenção com sensibilidade, acolhimento e autoridade; a avaliação e o aprimoramento

⁵⁸ O documento *Referenciais para Formação de Professores*, tornado público pela primeira vez em dezembro de 1997 e publicado em 2002 pelo MEC, alega valorizar o magistério, reafirmar a importância de implementação de políticas públicas para a formação dos professores e propor ações e políticas que socializem discussões e propostas que possam elevar o nível de qualidade da educação escolar e efetivar mudanças (uma nova educação escolar, com novas práticas pedagógicas, e um novo papel de professor).

das ações propostas; a identificação e análise do percurso da aprendizagem dos alunos e das formas de processar o conhecimento (BRASIL, 2001b e 2001c). O PROFA tem a tese de que a escola deve valorizar os diferentes saberes dos alunos, os professores devem ter assegurados o direito de aprender a ensinar e devem assegurar o direito do aluno de aprender a ler e a escrever. Também, evidencia que é preciso contextualizar a formação dos professores e não os culpabilizar unicamente pela não aprendizagem.

A partir de 2004, passou a ser discutida a implantação do *Ensino Fundamental de Nove Anos*, que, com a promulgação governamental, foi efetivado entre os anos de 2005 a 2010 (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005; e Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006). A justificativa de fazer as crianças de seis anos estarem na escola foi a de assegurar a elas mais tempo no convívio escolar e oportunidades de aprender, finalizando a escolarização básica aos 14 anos.

A partir de 2005, o MEC tornou pública a *Rede Nacional de Formação Continuada* (BRASIL, 2005a), e o governo Federal lançou o programa de formação continuada de professores *Pró-Letramento* com o intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ALFERES, 2009). Conforme guia do referido programa (BRASIL, 2012z), o Estado tem como objetivos oferecer suporte à prática pedagógica dos professores; propor condições para a construção do conhecimento na formação docente e nos processos de ensino e aprendizagem; desenvolver e desencadear ações que incentivem a formação continuada. O programa estipula a organização, características, bolsa, avaliação e relatórios. Fundamenta-se nos conceitos de língua e ensino de língua; alfabetização; letramento; e ensino da língua escrita. Adota como pressupostos as seguintes concepções: a centralidade da língua é a interação verbal, e o ensino da língua deve valorizar seu uso em diferentes contextos sociais; a alfabetização corresponde aos processos de conhecimento que permitem a habilidade de codificar e decodificar, ler e escrever; o letramento é o uso da linguagem escrita em práticas sociais; a ação pedagógica produtiva contempla, de modo articulado, a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2012aa). Para formarem o professor cursista (professor dos anos iniciais) em 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 horas a distância, foram selecionados e formados orientadores de estudos mediante curso de 180 horas. O material de formação era composto por dois volumes, Alfabetização e Linguagem e Matemática – cada um deles subdividido em oito fascículos.

Em 2009, o MEC, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), o Departamento de Políticas Educacionais (DPE), o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) e demais políticas educacionais de investimento na alfabetização no ciclo inicial criam o *Programa de Apoio a Leitura e Escrita* (Praler), que busca

[...] resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade. Sendo assim, os materiais e procedimentos colocados à disposição não constituem um “pacote inflexível” e valorizam a autonomia do professor (BRASIL, 2007, p. 7).

O programa aponta a valorização da correspondência grafema-fonema e a construção de procedimentos de leitura em diversos gêneros, construídos dentro de uma prática social, com sentido, argumentos e intenções. Exploram-se os motivos para a produção textual, levando-os para situações didáticas de sala de aula. O curso teve duração de um ano, e seus materiais de ensino e aprendizagem foram o *Guia Geral* do programa, o *Manual Geral do Formador* e doze *cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos*, sendo seis cadernos com a versão do professor e outros seis com a versão dos alunos. A formação do formador ocorreu em dois encontros presenciais de 40 horas, e a formação, semipresencial, dos professores ocorreu em reuniões quinzenais de três horas e estudo individual.

Na política atual, a educação básica é norteada pela LDBEN, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2013 (DCNEB) e pelo PNE, tendo como elemento importante para a avaliação as metas de qualidade e a integração curricular apontadas pelo PCN, que delinea a operacionalização do processo de educação, os objetivos e os conteúdos do ensino.

Assim, legalmente: (1) a LDBEN disciplina a educação escolar que está vinculada ao mundo do trabalho e à prática social; (2) As DCNEB promovem o aperfeiçoamento da educação, considerando as demandas educacionais que surgem com as transformações sociais e econômicas, e com as complexificações da produção de conhecimento; (3) e o PNE, um projeto de lei, que estabelece vinte metas para a Educação (com base no

modelo do PDE⁵⁹), entre elas o incentivo à formação continuada de professores.

O MEC ressalta igualmente, como fundamentos da Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), e a Constituição da República Federativa do Brasil. Porém, acrescentamos a influência do Decreto nº 6.094, que promulga o Plano de Metas denominado “Compromisso de Todos pela Educação” que pretende até 2022 assegurar a todos o direito à Educação Básica de qualidade e lança cinco metas, sendo uma delas *Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos*.

Nesse contexto, em 2012 é instituído o PNAIC, mas a formação continuada não é algo recente, embora tenha sido potencializada nas últimas décadas, e existem vários motivos para a criação de programas, como por exemplo, os índices quantitativos dos sistemas nacionais de avaliação e a ideia de que a formação continuada pode aumentar os índices de qualidade da educação. Desde 2003 estão sendo desenvolvidos, pelo MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB), diretrizes, ações e processo de implementação da política de formação continuada, [e em 2005 tornou-se público o documento Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica] (BRASIL, 2005a), que institucionaliza a formação docente e sua articulação com a formação continuada,

As concepções e os objetivos das políticas nacionais, que representam o Estado, tendem a se propagar na singularidade do ser professor. Levando em conta que o Estado é organizado para a sociedade capitalista, representa a universalidade e a ideia de que o homem tem direitos naturais e consensuais, então podemos considerar que o PNAIC simboliza o contrato social e expressa uma necessidade para a democracia e a liberdade?

A formação continuada dos professores alfabetizadores é marcada por intervenções do Estado, e a apreensão da história ocorre com a articulação da base econômica da sociedade e as necessidades do modo de organização social. Não se trata de levantar aspectos positivos ou negativos, mas de compreender as relações presentes, os elementos políticos, as concepções teóricas, as causalidades, consequências e tendências. O objetivo central da pesquisa é compreender a formação do professor alfabetizador no âmbito dos cadernos de formação do PNAIC,

⁵⁹ O PDE é um plano de ação plurianual, de quatro anos, que reúne 52 ações com a alegação de melhorar a qualidade da educação. Sobre o assunto, recomenda-se a leitura de *O PDE: novo modo de regulação estatal?*, de Krawczyk (2008).

mas para refinar a compreensão e apreender a essência, faz-se necessário estudar o motor desse movimento dialético da realidade: a contradição. Portanto, mesmo que o PNAIC constitua-se como particularidade, se considerarmos a totalidade das políticas de educação e de formação docente, e a singularidade do professor alfabetizador, dentro dele também estão expressas a totalidade, a particularidade e a singularidade – o movimento da dialética.

Na formação docente, o espaço da sala de aula e da atividade de ensino relaciona-se com outras mediações, ligadas por uma estrutura ainda mais abrangente, a sociedade capitalista. De acordo com Aguiar (2011, p. 566), a educação escolar é um campo repleto de tensões e intenções contraditórias, e

[...] discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente. Conclui-se que a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social, é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos.

Ademais, a formação do professor alfabetizador é tomada como preocupação dentro do contexto da reforma educacional (TORRIGLIA, 2004) que ocorreu entre os anos de 1980 e 1990 como ação da política neoliberal e, após os anos 90, com as mudanças sociais, entre as quais as tecnologias mais avançadas, o crescimento econômico, o desenvolvimento do capitalismo, as novas propagações, como "crescimento sustentável" e "globalização", e a mudança do discurso do Banco Mundial (que, depois de acusado de corroborar com o aumento da pobreza, passa a aparentar preocupação com o acesso às informações, ao conhecimento, e anuncia esforços para unir crescimento econômico e melhores oportunidades a todos) busca-se um novo modelo de educação que oriente a formação docente com o apoio de elaborações políticas. Assim,

neste marco, é inegável a contemporaneidade do debate sobre a função que a educação deverá ou deveria ter nessa nova etapa. As mudanças no mundo social desafiam, de modo geral, o sistema educacional em seu conjunto, os currículos, a gestão e a organização das escolas e dos institutos, das universidades, entre outros aspectos. Assim, o complexo educativo tem sido fortemente chamado a responder às questões que inquietam e preocupam tanto a pedagogos como a especialistas de distintas áreas do conhecimento, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia, Linguística, entre outras (TORRIGLIA, 2004, p. 49).

Conforme a autora (2004, p. 51), entende-se “a reforma educacional como um instrumento jurídico, constituída por elementos inerentes ao direito e, portanto, contém aspectos e particularidades que são característicos desse complexo”. As reformas da educação expressam a concretude de ideias e políticas, realizadas com mediação de instrumentos legais e permitem que os grupos humanos realizem as finalidades postas na legislação, ou seja, que eles orientem suas ações em correspondência às definições das leis. Segundo Lukács (2013, p. 245-246), na esfera do direito o princípio do ordenamento jurídico apresenta um sistema unitário para a práxis social:

Em primeiro lugar, a intenção é que o domínio de uma classe, enquanto condição social que passou a ser óbvia e reconhecida como tal, determine as atividades de todos os seus membros de tal maneira que, em sua práxis, estes se submetam "voluntariamente" aos preceitos dessa condição, que inclusive a sua crítica teórica seja admitida somente dentro dos limites – amplos ou estreitos – do quadro traçado a partir daí. Este sistema, que representa o curvar-se de todas as classes diante da dominação de uma classe – muitas vezes naturalmente com base em acordos entre classes –, tem como forma necessária de manifestação um dever unitário para a sociedade tanto em seu todo como no detalhe; em muitos aspectos singulares, esse dever pode até ser meramente técnico-manipulador, mas deve expressar, tanto para fora como para dentro, a vontade de viver dessa

sociedade, sua capacidade de viver enquanto totalidade.

Assim, a educação, uma das vias para o desenvolvimento da sociedade, tende a ser homogeneizada e, consensualmente, criou-se a ideia de a qualidade da educação ser imprescindível para o desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a formação docente vem se efetivando dentro das normas jurídicas ou do complexo jurídico, por exemplo, os cursos de formação que antes eram sugestivos, agora são promulgados em meio a uma ideologia mais fortalecida e regulamentada, que inclusive tende a levar os professores a assumirem seus papéis com um ideário comum ao proposto na formação.

As políticas educacionais, como vimos, respondem e são elaboradas conforme o contexto histórico mais amplo de políticas internas. Assim, desde 2003 (embora a formação continuada tenha iniciado em data anterior) é institucionalizado “a Formação docente articulando a formação continuada à pesquisa e à produção acadêmica desenvolvida nas Universidades” (BRASIL, 2006, p. 3). A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005a) articula-se aos órgãos gestores do sistema educacional e aparece com a finalidade de contribuir para a qualidade do ensino e a melhoria do aprendizado dos estudantes, tem amparo na LDBEN⁶⁰, sobre o dever das instituições formativas terem programas de formação continuada e sobre o dever dos sistemas de ensino promoverem tal formação, inclusive com licença remunerada; na Lei nº 9424/96, que institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o provimento de 60% dos recursos destinados ao Ensino Fundamental serem investidos na remuneração e na capacitação dos professores; na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, em que os sistemas de ensino comprometem-se a se esforçar para implementar programas de formação continuada; e na Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece os objetivos e metas para a formação continuada.

No contexto do PNAIC, os cadernos da formação continuada apresentam claramente ideais do que aqui tratamos e a finalidade por melhorar a qualidade da educação, incluindo alguns conteúdos e produções dos programas de formação de professores anteriores. Com o intuito de melhorar a prática docente, o Manual do Pacto expõe o seguinte planejamento:

⁶⁰ Lei nº 9.394/96, Inciso II, art. 67 e Inciso III art. 63, principalmente.

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do ensino fundamental. O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro (BRASIL, s. d., p. 13).

Uma base sólida em cada um dos cursos ocorridos em 2013 com ênfase em Linguagem são oito cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, que têm os mesmos princípios gerais sobre a Educação e tem o enfoque central nas mesmas temáticas. Porém, a formação no PNAIC

é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012z, p. 28)

Por isso, cada curso tem suas especificidades conforme a etapa da escolaridade do ciclo de alfabetização. Diante desta organização dos cursos, ficamos com algumas dúvidas: Por que professores alfabetizadores, que trabalham no ciclo de alfabetização, têm formação diferenciada?

Conforme citação acima (BRASIL, 2012z) o objetivo da formação é melhorar a prática do professor. Em coerência com este objetivo, os cadernos *Alfabetização em Língua Portuguesa* atendem as especificidades da prática docente, os cursistas do *Ano 1* recebem formação para a *prática* no primeiro ano do ciclo de alfabetização, e os cursistas do *Ano 2* e do *Ano 3* têm formação para a *prática*, respectivamente, no segundo e no terceiro ano do ciclo. Qual a relação entre teoria e prática na lógica de organização dos cursos desta formação?

Ainda, o Manual do PNAIC explica-nos que

o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, s. d., p. 17).

Segundo o referido documento, o ciclo de alfabetização deve garantir o direito de aprendizagem da criança⁶¹ e tem relação com os objetivos do programa. Nesse sentido, até o final do ciclo de alfabetização a criança tem o direito de ter se apropriado dos saberes necessários e obrigatórios como está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

⁶¹ Em nosso processo de análise encontramos duas expressões “direito de aprendizagem” e “direitos de aprendizagem” (no singular e no plural), entendemos que estes estão associados aos componentes curriculares do ciclo de alfabetização, isto é, as aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização (BRASIL, s.d.). No entanto, embora os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa listem quais são estas aprendizagens, não está claro se esta nova nomenclatura, “direito de aprendizagem”, é utilizada como sinônimo dos conteúdos curriculares ou se traz ou significa algo novo. Qual o significado de “direitos de aprendizagem”?

A avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças no PNAIC tem duas vertentes (BRASIL, s.d.): a) Avaliação permanente e formativa – a formação, ao abordar o tema “planejamento”, prevê estratégias para avaliação permanente do desenvolvimento da criança; e será aplicada a Provinha Brasil⁶², no início e ao final do segundo ano do ciclo de alfabetização; b) Avaliação diagnóstica e externa – ao final do terceiro ano do ciclo será aplicada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O PNAIC considera estas avaliações importantes, “pois não afere somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta” (BRASIL, s.d., 34). Segundo o Pacto, estas avaliações permitem que os docentes e os gestores analisem os resultados e adotem ajustes; e possibilitam que as redes implementem “medidas e políticas corretivas” (BRASIL, s.d., p. 13).

O desenvolvimento da implementação e as metas do Pacto e da formação são avaliados, pela aplicação dessas provas – anualmente: duas Provinha Brasil, para as crianças do segundo ano e uma prova ANA para as crianças que completarem o ciclo de alfabetização – que são promovidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com isso, logo após o primeiro ano da formação do PNAIC, a prática do professor cursista também será avaliada conforme os resultados da prova aplicada as crianças. Mas, será possível uma avaliação padronizada trazer resultados consistentes sobre sujeitos heterogêneos inseridos na dinâmica da vida social?

A prova ANA aplicada aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental no período de 11 a 21 de novembro de 2013⁶³, recupera os objetivos do PNAIC para justificar suas ações:

⁶² Trata-se de uma avaliação diagnóstica, iniciada em 2008, para avaliar o nível de alfabetização das crianças. As provas são distribuídas para as redes de ensino e aplicadas pela escola, que, em virtude das ações do PNAIC, poderão lançar os resultados para o INEP por meio de um Sistema on-line.

⁶³ A Coordenação Geral de Concepções e Análises Pedagógicas/Diretoria de Avaliação da Educação Básica/INEP encaminhou às escolas *Carta Informativa* contendo determinações centrais da ANA, da qual destacamos: “A ANA será realizada em dois momentos: no primeiro serão disponibilizados questionários contextuais que serão respondidos via *on-line* pelos professores das turmas avaliadas e diretores de escolas. No segundo, serão aplicados testes de desempenho [...] Os testes foram construídos tendo por base uma Matriz de Referência que contempla os conhecimentos básicos para esse nível de ensino. Os testes de Língua Portuguesa são compostos por 17 questões de múltipla escolha e 3 questões de escrita e os testes de Matemática são compostos por 20

(Art. 1º) Referindo-se ao compromisso dos entes federados de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico”; (Art. 1º, II) Indicando a abrangência do compromisso que inclui “a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais” (BRASIL, 2013, p. 5).

Contudo, a prova ANA fornecerá os indicadores sobre os processos de aprendizagem dos estudantes ao final do ciclo de alfabetização aferindo: (1) a Infraestrutura das Instituições; (2) a Formação de Professores; (3) a Gestão; (4) a Organização do Trabalho Pedagógico; (5) o nível de Alfabetização e Letramento. Entre as *Matrizes de Referências da Avaliação*, cabe destacar: “Recorte justificado tanto pela limitação dos instrumentos quanto por uma opção política e técnica sobre o que deve ser analisado” (BRASIL, 2013, p. 12). Considerando as implicações e possíveis repercussões dessa avaliação, inclusive ao que dizem respeito ao *Prêmio Professores do Brasil*⁶⁴, já existe a elaboração de simulados a serem aplicados às crianças antes da realização da prova ANA⁶⁵. Este fato evidencia que os professores têm se preocupado com o resultado das provas aplicadas às crianças, mas nos perguntamos de que modo os professores alfabetizadores e as crianças do ciclo de alfabetização estão sendo participes do processo de formação humana? E quais têm sido as condições objetivas, o campo das alternativas de escolhas para a atividade de ensino e para a atividade de aprendizagem nas escolas e na formação que tem ocorrido em todo o país?

No discurso do PNAIC, a referida formação é justificada pelo fato de o professor ser o responsável por organizar os conhecimentos e

questões de múltipla escolha. Metade da turma avaliada responderá as questões de Língua Portuguesa e a outra metade responderá as questões de Matemática. Todos responderão os itens de escrita” (CARTA INFORMATIVA, 2013, p. 1).

⁶⁴ O prêmio, criado pelo MEC, teve início em 2005 e busca *reconhecer o mérito dos professores das redes públicas* que tenham as melhores experiências pedagógicas, sustentadas pelas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Somente nos anos iniciais, os cinco melhores professores receberão R\$6.000, e o melhor deles participará da Cerimônia de Premiação do concurso e receberá mais R\$5.000.

⁶⁵ Por exemplo, o site <<http://profwarles.blogspot.com.br/>> dispõe dezoito provas para simulados da ANA, causando, também, repercussão e propagandas nas redes sociais. Acesso em 7 de novembro de 2013.

propiciar boas condições de aprendizagem e de exercer um papel fundamental na sociedade. As complexificações da sociedade criam a necessidade do professor se preparar cada vez mais para acompanhar as transformações sociais e o PNAIC explica que uma possibilidade sobre a dificuldade de ser professor na modernidade “deva-se ao fato de assistirmos a tantas mudanças na ordem do conhecimento e da vida em sociedade que exige conhecimentos mais especializados e abrangentes” (BRASIL, 2012y, p.8). Deste modo, o Pacto, visa assegurar a formação continuada para os professores alfabetizadores, pois

no Brasil, há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada. Não são raros os casos em que o professor designado para as turmas de alfabetização é o professor com menos experiência. Há também casos em que os professores que podem escolher a turma em que estarão lotados preferem não permanecer nas turmas de alfabetização. Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo (BRASIL, s. d., p. 23).

Para o professor adquirir as competências necessárias para atuar na atividade docente, o PNAIC concebe que a formação ocorre ao longo da vida e a formação continuada no movimento de políticas da formação deverá garantir “dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento” (BRASIL, s. d., p. 23). A formação continuada no PNAIC busca valorizar a trajetória profissional do professor alfabetizador e tornar o ensino mais atrativo. Mas, será possível que a formação do PNAIC consegue motivar o professor a alfabetizar? Como a formação pode promover entusiasmo do professor por ensinar? Se o professor trabalhar com entusiasmo e se apropriar dos novos conhecimentos da sociedade moderna ele vai aprimorar o ensino e contribuir para a aprendizagem das crianças? Quais são os novos conhecimentos que a sociedade demanda se os conhecimentos enfatizados pela formação no PNAIC estão associados a prática pedagógica – planejamento e avaliação,

por exemplo? Os problemas relacionados a prática pedagógica ou a não aprendizagem poderão ser resolvidos a partir das estratégias elencadas pela formação do PNAIC? Esta formação permite que o ciclo de alfabetização seja uma etapa de ensino atrativa?

O curso ressalta também a prioridade com

[...] os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo (BRASIL, s. d., p. 24).

Portanto, evidencia-se que o professor é um grande responsável por aumentar a qualidade da educação. Nesse sentido, o PNAIC, alegando valorizá-lo, utiliza palavras consensuais e alega entender a posição do professor, indicando nessa postura que referido curso poderia subsanar esses problemas e desenvolver as competências necessárias para o exercício docente.

Para melhor compreensão das competências a serem formadas nos cursistas (também nos orientadores de estudo, formadores e coordenadores, já que o referido caderno legitima parâmetros norteadores para esse programa de formação continuada), separamos três categorias encontradas no caderno *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012y), que esclarecem e identificam os fundamentos da proposta de formação:

1. Princípios gerais da formação continuada: prática da reflexividade; mobilização dos saberes docentes; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; colaboração.
2. Proposta de sujeito, sociedade e escola: “baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades” (BRASIL, 2012y, p. 20), sendo o objetivo da escola o de “transformar a vida das pessoas e da sociedade” (BRASIL, 2012y, p. 20).
3. Pilares fundamentais:

1. como afirmou Paulo Freire, conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e

(re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;

2. propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações;

3. levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012y, p. 20)⁶⁶.

O mesmo documento anuncia que “o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual” (BRASIL, 2012y, p. 27). O foco no compromisso institucional e individual é assim explicado e justificado:

O compromisso institucional (do Governo Federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Se concebemos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão **repetidores** em suas salas de aula daquilo que lhes foi **aplicado** na formação para orientar a sua **nova** prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar

⁶⁶ O caderno de formação do PNAIC não menciona os Referenciais de Formação de Professores (que na página 80 expõe de maneira detalhada os objetivos da formação dos professores e as competências que se pretende desenvolver neles). Destes pilares percebemos uma incoerência entre a o que está legitimado no PNAIC (BRASIL, 2012y) sobre compreender o professor como sujeito produtor. Qual foi a participação dos professores alfabetizadores e de muitos formadores que atuam no PNAIC no processo de construção desta formação continuada? Veremos no próximo capítulo que a participação é condição imanente para criação de motivos, significado e sentido, para a realização da atividade do sujeito.

e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano. O compromisso individual é compreendido no sentido de o professor entender-se como pessoa que está sempre sendo desafiada a conhecer novos caminhos e a experimentar novas experiências. Nesse sentido, para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que esse processo visa a contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (BRASIL, 2012y, p. 28, grifo do autor).

Relembrando a justificativa do PNAIC, veremos que a formação do professor alfabetizador tornou-se uma necessidade em razão de um suposto problema mais abrangente e universal:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (BRASIL, s. d., p. 6).

Diante disso, foi importante incentivar o professor a participar do curso. Para que não houvesse resistência, as propostas formativas anunciam que buscam “entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação” (BRASIL, 2012y, p. 28). A formação planejou suas ações diante dos seguintes princípios:

- potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;
- favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de

estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;

- refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;
- compartilhar boas práticas;
- executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;
- valorizar diferentes experiências;
- escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados (BRASIL, 2012y, p. 28).

Frente a análise dos documentos que estamos citando ao longo desta dissertação, percebemos que a formação continuada busca formar um perfil de professor que atenda às necessidades educacionais da sociedade. Mas qual é o significado das palavras *potencializar*, *favorecer*, *refletir*, *compartilhar*, *executar*, *valorizar* e *escolher*? Por exemplo, de que modo a aprendizagem é favorecida? Nessa situação, o que seria refletir criticamente em um contexto em que é preciso compartilhar “boas práticas” dentro de um campo possível e limitado de alternativas e de escolhas?

Como já explicitamos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 5 de julho de 2012, no Diário Oficial da União, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, que, no uso de suas atribuições, age sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) e abre a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. O artigo 5 desta portaria resolve que as ações do Pacto têm por objetivo:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012)

No PNAIC, os entes governamentais Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios comprometem-se legalmente a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, s. d., p. 11).

Na concepção teórica do documento apresentado pelo PNAIC, a alfabetização, ou melhor, o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) deve ser sistemático, problematizador e iniciado na Educação Básica. O processo de ensino e de aprendizagem deve permear a ludicidade e o cuidado, e as diversas áreas de conhecimento devem ser apropriadas, possibilitando que as crianças participem na sociedade, ouvindo, falando, lendo e escrevendo. Assim,

dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática⁶⁷ (BRASIL, 2013c, s.p.).

Conforme o PNAIC na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento⁶⁸, que está nos cadernos da formação do PNAIC⁶⁹, a

⁶⁷ Entendendo o pacto (BRASIL, 2013C). Disponível em:

<[HTTP://pacto.mec.gov.br/o-pacto](http://pacto.mec.gov.br/o-pacto)>. Acesso em: 24 setembro 2013.

⁶⁸ No item 2.4 desta dissertação voltaremos a falar da alfabetização na formação do PNAIC.

⁶⁹ Veremos no Quadro 6 (p. 152) que compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento é um dos principais objetivos dos cadernos das unidades 1, 2, 3, 5, 6 e 7. Principalmente estes cadernos nos trouxeram compreensões acerca da alfabetização na formação do PNAIC.

criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema. Lê, escreve e compreende textos escritos, ainda que de modo simples e dentro de um desenvolvimento a ser complexificado constantemente. O documento considera que existem diversos métodos e estratégias de alfabetização, mas aponta serem insuficientes os métodos e estratégias que levam em consideração o sistema da escrita apenas como um código a ser memorizado:

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, s. d., p. 20).

Nesse contexto, segundo esse mesmo documento, para o processo de alfabetização, é necessário que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças (assim como uma concepção de alfabetização, o programa de formação defende uma concepção de professor alfabetizador, que apresentaremos na seção a seguir). Contudo, é preciso disponibilizar o acesso de instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, *figura central* nesse processo, saiba utilizá-los. Todavia, o PNAIC entende que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo. Assim, o PNAIC considera que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012y, p. 6). Assim sendo, existe a necessidade de o professor acompanhar as transformações da sociedade, e o PNAIC propõe a formação dos professores alfabetizadores, direcionando maneiras para a atuação docente.

A intencionalidade do PNAIC (BRASIL, s.d., 2012y) é citada e estruturada em quatro eixos de atuação:

1. Formação: presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com duração de 120 horas por ano, e com base no Programa Pró-Letramento. Abrange propostas de estudos e

atividades práticas ministradas por orientadores de estudos, que são professores da rede municipal ou estadual e que participam de um curso de formação dirigido por formadores das universidades públicas com duração de duzentas horas por ano. Na escolha dos orientadores de estudo, foram priorizados aqueles que foram tutores no Pró-Letramento.

2. Materiais Didáticos: livros didáticos e manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁷⁰ e obras de literatura e de pesquisa distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)⁷¹. Caberá ao MEC “fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias” (BRASIL, Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012) desta ação do PNAIC e os demais materiais da formação continuada dos professores alfabetizadores em todas as redes de ensino que aderirem ao Pacto:

Art. 8. O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

⁷⁰ O referido programa distribui coleções de livros didáticos aos alunos de educação básica; a cada ano é distribuído para um segmento, seja dos anos iniciais ou finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Então cada segmento, recebe o material a cada três anos, que deve ser conservado na escola, usado pelos alunos e devolvido no fim do ano.

⁷¹ Referido programa existe desde 1998 e tem por objetivo fornecer obras e outros materiais de apoio à educação básica. Nos anos iniciais, a distribuição é feita nos anos pares.

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012).

3. Avaliações: no curso de formação, são processuais, podendo ser desenvolvidas pelo professor junto com os alunos. Docentes e gestores acompanharão o desenvolvimento da aprendizagem com base nos resultados da Provinha Brasil e da ANA. Além disso, o programa dispõe de um caderno com o nome *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, que contém, além das reflexões e sugestões sobre a avaliação, indicativos acerca do registro e exemplos de avaliação de leitura, de produção de textos, de oralidade e dos Sistemas de Escrita Alfabética (SEA), e ortografia.
4. Gestão, mobilização e controle social: a gestão é composta por um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal. Cada orientação deve seguir estratégias que atendam aos objetivos do pacto e existe ainda um monitoramento, chamado de SisPacto, para assegurar a sua implementação. Além disso, o MEC destaca os conselhos de educação, de escolas e de outras instâncias, que estejam comprometidas com a qualidade da educação, e informa que será publicado um edital para que os professores que mais avançarem na alfabetização das crianças sejam premiados (BRASIL, s. d.; BRASIL, 2012y).

A ênfase dos nossos estudos está no eixo Formação. Relembrando, em 2012, a formação de professores alfabetizadores no PNAIC com ênfase em linguagem compõe quatro cursos, direcionados cada um para os professores do 1º, 2º, 3º ano, e outro para os professores das classes multisseriadas (não focaremos nosso estudo neste último curso). Cada curso tem duração de dez meses, está organizado em oito unidades e é ministrado por um orientador de estudo que deverá, na prática, considerar os princípios formativos aprendidos no curso Formação de Professores ministrado por formadores e coordenadores das universidades federais. Para cada unidade dos cursos há um caderno, e a análise desses cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* vamos expor nos itens posteriores, primeiramente de maneira geral e posteriormente em suas especificidades em relação a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

2.2 CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CADERNOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* foram organizados para favorecer o desenvolvimento do trabalho de formação continuada do professor alfabetizador e contêm sugestões de atividades para que o professor reflita sua ação e articule com os estudos teóricos:

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica. Todos trabalharam juntos para inserir nos textos sugestões de atividades e reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012y, p. 34).

Referido programa de formação propõe que o professor favoreça a aprendizagem e afirma que, para tal fim, propicia reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização e o uso dos materiais distribuídos pelo MEC. Dessa forma, os cadernos da formação são representativos das possibilidades de reflexões e para o uso dos materiais didáticos disponibilizados nas escolas.

Vejamos como as temáticas abordadas nos cadernos de formação dos diferentes cursos coincidem, embora tenham peculiaridades distintas de acordo com o ano letivo, parecendo incluir um maior nível de qualidade nos conteúdos conceituais dos cursos direcionados para os anos mais avançados do ensino (Quadro 2).

Quadro 2 – Títulos dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC e o tempo estimado para o estudo de cada caderno

| Unidade dos Cadernos e o tempo do estudo | Ano Escolar do Ensino Fundamental | Cadernos do programa de Formação Continuada no PNAIC |
|---|--|--|
| 1 (12 horas) | 1º | Currículo na alfabetização: concepções e princípios |
| | 2º | Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem |
| | 3º | Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado |
| 2 (8 horas) | 1º | Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa |
| | 2º | A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento |
| | 3º | Planejamento e organização da rotina na alfabetização Educação do Campo Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade Formação |
| 3 (8 horas) | 1º | A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética |
| | 2º | A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização |
| | 3º | O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos |
| 4 (12 horas) | 1º | Ludicidade na sala de aula |
| | 2º | Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias |
| | 3º | Vamos brincar de reinventar histórias |

| Unidade dos Cadernos e o tempo do estudo | Ano Escolar do Ensino Fundamental | Cadernos do programa de Formação Continuada no PNAIC |
|---|--|---|
| 5 (12 horas) | 1º | Os diferentes textos em salas de alfabetização |
| | 2º | O trabalho com gêneros textuais na sala de aula |
| | 3º | O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas |
| 6 (12 horas) | 1º | Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas |
| | 2º | Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento |
| | 3º | Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares |
| 7 (8 horas) | 1º | Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais |
| | 2º | A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização |
| | 3º | A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades |
| 8 (8 horas) | 1º | Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem |
| | 2º | Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças |
| | 3º | Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização |

Desse modo, podemos considerar que a temática central em torno das unidades 1 é o *Currículo*; das unidades 2 é o *Planejamento*; das unidades 3 é a *Escrita alfabética*; das unidades 4 é a *Brincadeira*; das unidades 5 é *Gêneros textuais*; das unidades 6 é *Áreas de conhecimento*; e das unidades 7 é *Heterogeneidade*. As unidades 8 apresentam maior disparidade nas temáticas de estudo. No curso para os professores do 1º ano, destacamos *Promoção da aprendizagem*, já, ao destinado aos professores do 2º ano, *Progressão e continuidade das aprendizagens*, e, por fim, aos do 3º ano é *Progressão escolar e avaliação*.

Todos os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* seguem uma padronização organizada em quatro seções e, segundo o caderno intitulado *Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012y), elas podem ser entendidas da seguinte maneira:

- *Iniciando a Conversa*: encontra-se a “introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno. Apresenta também, para o professor, os objetivos da unidade, com indicação do foco central das discussões” (BRASIL, 2012y, p. 34). As unidades de mesmo número, independentemente do ano, apresentam os mesmos objetivos. Por exemplo: as unidades 1, dos cadernos destinados à formação dos professores dos anos 1, 2 e 3, apresentam o mesmo objetivo (voltaremos aos objetivos no próximo item).
- *Aprofundando o Tema*: encontram-se textos com discussões teóricas que podem estar articuladas com os relatos de práticas de professores, relacionando teoria e prática acerca da alfabetização.
- *Compartilhando*: apresenta a proposição de direitos de aprendizagem a serem considerados no planejamento de ensino, os materiais disponibilizados pelo MEC a serem utilizados pelo professor e “relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros” (BRASIL, 2012y, p. 35). Aqui, vale ressaltar que

o principal objetivo dessa proposição é que tal exemplo possa servir de ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas (BRASIL, 2012q, p. 22).

- *Aprendendo mais*: contém sugestões de atividades e estratégias formativas semelhantes entre os cadernos de unidade em comum (apresentando alguns fragmentos idênticos) e quatro sugestões de leituras para o grupo escolher uma delas para ser estudada e discutida.

Para adentrar um pouco mais no modo de organização e estrutura dos cadernos da formação, apresentamos brevemente posições que poderão ser refletidas posteriormente à luz das contribuições da teoria histórico-cultural ou de outros autores da corrente teórica do marxismo.

Relembrando, o programa de formação de professores inclui três cursos de formação voltados para os professores do ciclo de alfabetização: um para os professores do *Ano 1*, outro para os professores do *Ano 2* e outro para os professores do *Ano 3*. Cada curso tem oito cadernos de formação⁷², e alguns textos não têm a autoria declarada e especificada, levando-nos a considerar a autoria do coletivo presente na página 4 de todos os cadernos da formação.

Após a análise da totalidade dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, identificamos que na seção *Compartilhando*, há um texto que se repete nos cadernos dos cursos *Ano 1*, *Ano 2* e *Ano 3* – o texto chama-se: *Materiais didáticos no ciclo de alfabetização* – e um texto que se repete nos cadernos dos *Ano 1* e *Ano 2* – com o título *Obras Complementares: cada livro, uma viagem*⁷³. Nesta mesma seção estão, em cada curso, seis textos que tratam sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização nas seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Geografia e Arte. Dentre estes textos, somente dois apresentam claramente a autoria (o de História e o de Arte).

Contudo, ainda nesta seção, há os quadros de direitos de aprendizagem – para cada uma dessas áreas de conhecimentos – que delimitam os conhecimentos e as capacidades que estão subjacentes aos direitos de aprendizagem, isto é, contemplam o que se espera que o professor ensine e apontam o que as crianças têm o direito de aprender,

⁷² Apresentamos no Apêndice C, na página 322, os sumários dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação dos professores do primeiro ano (*ANO 1*), do segundo ano (*ANO 2*) e do terceiro ano (*ANO 3*), juntamente com os nomes dos autores dos textos que aparecem discriminados objetivamente nos textos dos cadernos. Percebe-se que em muitos textos a autoria não é claramente indicada – não está junto do título do texto e sim, aglomerada na contra capa dos cadernos.

⁷³ O Apêndice C (p. 322) indica os autores destes textos.

de modo geral e específico em cada ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012aa). Exceto a autoria dos quadros de direitos de aprendizagem de História e de Arte, consideramos a autoria que está descrita na contra capa dos cadernos que trazem os outros referidos direitos.

Seguem os dados, conforme a página 4 dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* nas unidades que trazem esses quadros (Quadro 3).

Quadro 3 – Autores dos quadros dos Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*

| Direitos de aprendizagem | Autor (es) dos quadros dos Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização e o título |
|---------------------------------|--|
| Língua Portuguesa Unidade 1 | Contribuição de 50 autores: Entre eles, professores do ciclo de alfabetização citados nos cadernos; e 26 autores da seção Aprofundando o Tema Participação do Grupo de Trabalho Técnico para Elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa/MEC Leitura e sugestões dos Participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012 Profissionais de secretarias de educação visitadas por profissionais da equipe pedagógica do MEC |
| História Unidade 2 | Adriana M. P. da Silva |
| Matemática Unidade 4 | Rosinalda Teles |
| Ciências Unidade 5 | Francimar Martins Teixeira, Ana Beatriz Gomes Carvalho |
| Geografia Unidade 5 | Francimar Martins Teixeira, Ana Beatriz Gomes Carvalho |
| Arte Unidade 7 | Não aparece a autoria no corpo do caderno e nem na contra capa |

Fonte: Elaborado a partir do estudo de todos os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* do curso de formação do PNAIC.

Todos os textos que tratam dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização têm como fundamento principal o artigo 32, da Lei nº 9.394, que rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e prevê

o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

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

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

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

Quando os autores dos textos dos cadernos da formação referenciam os direitos de aprendizagem, eles tomam como base o artigo da LDBEN, os textos que os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* trazem sobre esses direitos (cuja produção é norteadada pela legislação vigente em relação ao Ensino Fundamental de 9 Anos) e os quadros de direitos de aprendizagem contidos nestes cadernos, que sugerem aos professores os parâmetros para ensinar e avaliar (BRASIL, 2012aa).

Estudamos todos os textos dos cadernos da formação do PNAIC e, para melhor analisar as concepções teóricas (de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento) que nos possibilitam compreender com mais profundidade essa formação continuada, destacamos principalmente citações dos textos da seção *Aprofundando o Tema* que são base para os cursistas aprofundarem a teoria⁷⁴. Constatamos que os autores que mais escreveram texto na seção *Aprofundando o Tema* foram Telma Ferraz

⁷⁴ No Apêndice D (p. 343) identificamos os 32 autores que escreveram os sessenta textos da seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC.

Leal, que escreveu quinze textos, e em seguida Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque⁷⁵, com onze textos escritos.

⁷⁵ Pesquisas dessas autoras são citadas por outros autores constituindo referência bibliográfica dos cadernos. Também são indicadas como sugestão de leitura para os professores cursistas: (1) Em BRASIL 2012d, duas: *Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita* – LEAL, Telma Ferraz. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético de escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. & *Jogos de Alfabetização* – BRANDÃO, Ana Carolina P.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. **Jogos de alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (2) Em BRASIL 2012h, duas: *Organização do trabalho escolar e letramento* – LEAL, Telma Ferraz. **Organização do trabalho escolar e letramento**. In: Santos, Carmi F. & Mendonça, Márcia (Org.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 & *Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental: o que os alunos aprendem?* – CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Práticas de alfabetização no 1º ciclo do Ensino Fundamental**: o que os alunos aprendem? Anais da 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 2008. (3) BRASIL 2012i: *Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica* – LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Letramento e alfabetização**: pensando a prática pedagógica. In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. (4) BRASIL, 2012m: *Produção de textos na escola reflexões e práticas no ensino fundamental* – LEAL, Telma Ferraz e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (5) Em BRASIL 2012o, duas *Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola* – LEAL, Telma F. *Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola*. In: MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. (Org.) **Alfabetização**: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. & *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica* – ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; MORAIS, Artur G. *Avaliação e alfabetização*. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (6) Em BRASIL 2012q: *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão* – LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes. **Avaliação e aprendizagem na escola**: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007, v. 1, p. 97-107. (7) Em BRASIL 2012r: *Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa*:

Diante dos dados que coletamos, a análise apontou a participação expressiva do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa e extensão do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que busca desenvolver atividades para melhorar a Educação Básica, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares e tem como uma de suas competências firmar convênios e parcerias que visem à formação continuada de professores da Educação Básica⁷⁶. Também, está clara a hegemonia dos professores da UFPE, dezoito autores são professores dessa universidade e mais dois são formadores do CEEL, e firmam uma ligação com a UFPE, totalizando vinte autores, 62,5% do total (não contabilizamos a UFRPE e os textos desses autores que estão em outra seção dos cadernos). Ademais, quatro autores têm vínculo com grupo de pesquisa ou é professor da Universidade Federal de Juiz de Fora, e os restantes estão vinculados a universidades distintas (UFRPE, UFRSA, UNICAMP, UNEB, UFSCAR, UFRJ, UNESP, UEPG) e têm participação tímida no total de textos da formação. O Quadro 4 apresenta a relação do número da participação dos autores na seção *Aprofundando o Tema* – dos cadernos *Alfabetização em Língua Portuguesa*, da formação continuada do PNAIC – com a instituição na qual eles têm vínculo.

computadores, livros ..e muito mais – LEAL, Telma Ferraz.; SILVA, Alexandro da (Org). **Recursos didáticos e ensino da Língua Portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011, v. 1, p. 95-114. (8) Em BRASIL 2012w: *A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos*. CRUZ, Magna do Carmo Silva Cruz e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos**. In: 35ª Reunião Nacional da ANPEd, 2012, Caxambu. Anais da 35ª Reunião Nacional da ANPEd, 2012, p. 1 – 15. Padronizar a forma dos títulos/ou negrito... ou itálico

⁷⁶Disponível em:

<http://www.ufpe.br/ce/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=234> e no Regimento Interno do CEEL <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/1.pdf>>. Acesso em: 2 julho 2014.

Quadro 4 – Vínculo institucional dos autores da seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC

| UNIVERSIDADE | QUANTIDADE DE AUTORES |
|---------------------|------------------------------|
| UEPG | 2 |
| UFERSA | 3 |
| UFPE | 106 |
| UFRJ | 4 |
| UFRPE | 3 |
| UFSCAR | 1 |
| UNEB | 3 |
| UNESP | 2 |
| UNICAMP | 3 |

Fonte: Elaborado a partir dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*

Assim, os autores e o CEEL que elaboraram os textos da seção *Aprofundando o Tema* constituíram os elementos teóricos imprescindíveis para nortear uma formação continuada comum no Brasil. Mas, o CEEL é o único grupo de estudos relacionados ao tema da alfabetização?

A Rede Nacional de Formação Continuada (BRASIL, 2006), ao tratar das diretrizes da formação continuada, informa que os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação existentes nos estados brasileiros são parceiros para a formação continuada, que visa contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e melhorar a qualidade do ensino. Esses centros de pesquisas mantêm uma equipe que coordena o programa de formação nos sistemas estaduais e municipais de educação, deve articular-se com outros grupos de trabalho na própria instituição e, estando

vinculados a uma Universidade, a função do Centro é desenvolver pesquisas, articular-se com outras Universidades e com as Secretarias de Educação, produzir materiais didáticos para cursos de

formação semipresenciais, preparar/orientar o coordenador de atividades de cada Secretaria. Cada Centro tem um coordenador que organiza os trabalhos com uma equipe de professores e colaboradores e é gerido por um Comitê Gestor (BRASIL, 2006, p. 32).

Cabe destacar que não encontramos explicitados os critérios pela qual a UFPE é a instituição e o CEEL o centro de pesquisa o grupo majoritário na produção dos materiais do PNAIC. Existem outros Centros de Pesquisa com ênfase em Alfabetização e Linguagem (Quadro 5).

Quadro 5 – Vínculo entre Universidades e Centros de Pesquisa em Alfabetização e Linguagem

| Universidade | Centro de Estudo |
|---|--|
| Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) | Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) |
| Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) |
| Universidade Federal de Ponta Grossa (UFPG) | Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC) |
| Universidade de Brasília (UnB) | Centro de Formação Continuada de Professores (CFORM) |
| Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem (CEFIEL) |

Fonte: Brasil (2005a e 2006)

Há questionamentos sobre em meio a um campo de alternativas postas para a escolha de pesquisadores e centros de pesquisas, a UFPE e o CEEL terem sido a universidade e o centro de pesquisa escolhidos para predominantemente elaborarem os cadernos da formação do PNAIC. Sinalizaremos, no próximo item, que a opção teórica que mais se expressa nos cadernos são o sociointeracionismo⁷⁷, o construtivismo e a psicogênese e nos perguntamos: Estas perspectivas teóricas estavam entre

⁷⁷ Esta teoria é também citada nos cadernos da formação do PNAIC com outras nomenclaturas: interacionismo, sociointeracionista e sócio-histórica.

os critérios para a escolha dos autores dos cadernos da formação deste Pacto? As demais universidades do país terão sido convidadas a participar das discussões sobre a idealização e a implementação do Pacto (ou da escrita dos textos que compõem os cadernos desta formação) antes de o PNAIC ser instituído? Na Educação Nacional, que deve ter como princípio e finalidade a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (LDBEN, art. 3º, inciso VIII) é possível a participação de diferentes instituições superiores, grupos de pesquisa e, até mesmo dos sistemas de ensino, para discutir os processos da formação continuada desde o seu início?

Os cadernos da formação servem “de apoio para os professores matriculados no curso de formação” (BRASIL, s.d., 31) e contêm textos teóricos sobre os temas abordados na formação, relatos de professores, sugestões de atividades, avaliações e leituras, sugestões da dinâmica da formação, estratégias para a reflexão sobre a prática do professor, discussões sobre o uso dos materiais didáticos, etc. (BRASIL, 2012y, 2012z). Portanto, os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* são norteadores para os professores cursistas, orientadores, formadores e coordenadores da formação continuada implementarem e transformarem o planejado pela formação do PNAIC em um fenômeno da realidade concreta.

Compreendemos que os sujeitos envolvidos na formação são histórico-cultural e que as posições teleológicas nem sempre são efetivadas tais quais foram planejadas, os processos de desenvolvimento são dialéticos e contraditórios. No entanto, entendemos que os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* representam a estrutura, a organização, as diretrizes e os parâmetros da formação – o cerne que está articulado a outras políticas da educação – e carregam em-si um dever correspondente à finalidade posta e almejada pelos organizadores e produtores desses cadernos, do PNAIC e da formação do PNAIC.

2.3 APRESENTAÇÕES GERAIS DE PARÂMETROS QUE PERMEIAM OS CADERNOS DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Como exposto, cada curso da formação do PNAIC está organizado em oito módulos, e os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* têm oito unidades. Mas, embora os cursos sejam diferenciados conforme o ano de atuação do professor-cursista no ciclo de alfabetização, os objetivos indicados na seção *Iniciando a conversa* dos referidos cadernos

são os mesmos para cada unidade. Assim, todos os cursos apresentam em cada unidade os mesmos objetivos (Quadro 6).

Quadro 6 – Objetivos de cada unidade dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC

| UNIDADE 1 | UNIDADE 2 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; • aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; • construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012a, 2012i, 2012q). | <ul style="list-style-type: none"> • aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; • conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; • planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; • criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; <p>compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula (BRASIL, 2012b, 2012j, 2012r).</p> |

| UNIDADE 3 | UNIDADE 4 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; • analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; • entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; • analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados (BRASIL, 2012c, 2012k, 2012s). | <ul style="list-style-type: none"> • conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; • compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; • compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; • conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados (BRASIL, 2012d, 2012l, 2012t). |

| UNIDADE 5 | UNIDADE 6 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;• analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;• conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados (BRASIL, 2012e, 2012m, 2012u). | <ul style="list-style-type: none">• compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;• aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;• analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;• conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;• compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012f, 2012n, 2012v). |

| UNIDADE 7 | UNIDADE 8 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; • criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; • compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; • planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; • analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto; • conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados (BRASIL, 2012g, 2012o, 2012w). | <ul style="list-style-type: none"> • planejar o ensino na alfabetização; • compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; • construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012h, 2012p, 2012x). |

Fonte: Elaborado a partir da citação na íntegra dos objetivos que estão na página 5 de cada um dos 24 cadernos *Alfabetização em Língua Portuguesa* (BRASIL, 2012a-2012x)

Para efetivar esses objetivos, os cadernos de cada unidade propõem reflexões pedagógicas com base na perspectiva da *Educação Inclusiva* em todas as categorias educacionais abordadas, como alfabetização, avaliação, planejamento, currículo, etc. Nesse modelo de educação, está a defesa da *heterogeneidade* ou de educar na diversidade, do alfabetizar letrando e do currículo multicultural, entre outros. E, além disso, nessa prática da educação inclusiva, é preciso estabelecer o que ensinar, construir estratégias didáticas, acompanhar e não excluir aqueles que não atingirem as metas pretendidas. O caderno do programa de formação esclarece desta maneira os princípios da educação inclusiva:

Acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva (NAKAYAMA, 2007 apud BRASIL, 2012a, p. 12).

É com base nessa perspectiva também que a defesa do ciclo de alfabetização é justificada, recupera-se a necessidade de assegurar os direitos de aprendizagem específicos de cada ano do ciclo de alfabetização e o respeito à heterogeneidade das turmas, elucidando os direitos de aprendizagem (mencionados no item anterior) apresentados na seção *Compartilhando*:

[...] os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos. Um deles repousa na ideia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da

diversidade (FERREIRA; LEAL, ano apud BRASIL, 2012a, p. 28).

Os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* informam que o sistema escolar em ciclos, embora resista à lógica da seriação, não deve naturalizar a progressão dos estudantes que não aprenderam, deve favorecer a aprendizagem, colaborar para o desenvolvimento integral dos estudantes. Segundo Ferreira e Leal (BRASIL, 2012h), o ciclo estabelecido em três anos reconhece a complexidade da aprendizagem e da consolidação da escrita, e tem como foco favorecer e ampliar o domínio autônomo da escrita e o uso da oralidade. O ciclo existe

[...] porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação e para engajarem-se na cultura escolar: entender a rotina e o funcionamento da escola, os modos de interação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, os papéis que precisam desempenhar (BRASIL, 2012h, p. 9).

Nessa perspectiva de regime ciclado, no primeiro ano, o professor facilita o contato do aluno com a escrita e o ajuda a construir os conhecimentos de modo gradativo; o eixo central é a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e espera-se que o aluno atinja a etapa da hipótese alfabética. No segundo ano, os alunos precisarão aprofundar e consolidar alguns conhecimentos e habilidades já introduzidos no primeiro ano, dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, e consolidar as relações som-grafia. E, no terceiro ano, devem ser promovidos a consolidação e a fluência de leitura, e a desenvoltura na escrita, a inserção das crianças em situações de leitura e produção de textos mais complexa, e o aprofundamento da reflexão sobre o SEA.

A concepção expressada do currículo no ciclo de alfabetização é a do *currículo multicultural* e, uma vez que as mudanças nas práticas de alfabetização têm relação com as mudanças curriculares, é preciso repensar práticas de ensino na relação entre currículo e cultura, tendo em vista que o currículo é um lugar em que se produz e reproduz cultura, e contribui para a construção das identidades e, por isso, suas propostas devem seguir a perspectiva da proposta da *Educação Inclusiva*, ou seja, portar-se no desafio de *educar na diversidade*. Assim o documento afirma:

Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos, a seguir, que se reescrevam os conhecimentos escolares, que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que nossos princípios possam nortear a escolha de novos conteúdos, a adoção de novos procedimentos e o estabelecimento de novas relações na escola e na sala de aula (MOREIRA; CANDAU, 2007 apud BRASIL, 2012a, p. 14).

O currículo multicultural, com seus “valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades” (BRASIL, 2012h, p. 7), preza a autoimagem, a autoestima, o desenvolvimento pleno, o respeito e a construção da identidade das crianças, e possibilita a igualdade de oportunidades, pois considera que todos são diferentes. É esse currículo que delinea os princípios didáticos que orientam o planejamento do cotidiano escolar, mas existe

[...] uma estrutura essencialmente aberta de currículo, deixando ampla margem de atuação ao professor, que deve adaptá-lo a cada situação particular, conforme as características concretas dos alunos e outros fatores presentes no processo educativo (COLL, 1997, p. 63 apud BRASIL, 2012n, p. 7).

Tem-se a ideia de tal currículo, inclusivo e multicultural, ser construído coletivamente, na prática, partilhado por diretrizes coletivas e produzido por meio de sucessivas negociações e reconhecimento dos acordos registrados nos documentos oficiais. Assim, o currículo é calcado no reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e no esforço conjunto de todos os envolvidos no processo para a consecução de um fim, é uma construção coletiva, mas também é construído na prática diária dos professores (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c, p. 8).

Nos cadernos da formação (BRASIL, 2012y, 2012z, 2012aa), assim como o currículo, a avaliação é concebida no *princípio da inclusão* e deve acontecer antes, durante e depois do planejamento de ensino e do processo de aprendizagem, e estar acompanhada das *diferentes*

estratégias, tanto de avaliar atendendo à diversidade da turma, quanto de registrar as avaliações:

[...] a avaliação tem como objetivo regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, o aluno, a escola e a família. Nesse sentido, uma proposta avaliativa na alfabetização precisaria ponderar a perspectiva que não exclui a criança, mas que a agrega ao processo de construção do conhecimento, considerando todas as variáveis possíveis (BRASIL, 2012b, p. 19).

Por conseguinte, é considerado um processo avaliativo contínuo e consistente, que desenvolva atividades diversificadas. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica ganha destaque, e a Provinha Brasil é lançada como um instrumento que possibilita o diagnóstico das insuficiências das habilidades requeridas conforme os critérios de avaliação da *Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial*⁷⁸. A avaliação inclusiva serve, da mesma forma, para o professor avaliar seus instrumentos de avaliação, estratégias didáticas e posturas assumidas na sala de aula e, em suma, seus princípios são os de avaliar para favorecer a aprendizagem, para garantir a consolidação das aprendizagens e a promoção para outra etapa de escolaridade, e para avaliar as estratégias didáticas do professor conforme os resultados das avaliações feitas pelos alunos.

Diante deste estudo, salta-nos várias dúvidas que fogem ao nosso enfoque, mas que estão relacionadas a formação do professor alfabetizador, como por exemplo: O que é feito com os resultados das avaliações nacionais além de detectar os índices de alfabetização? Existe um acompanhamento em todas as escolas ou pesquisas que percebam as causas dos resultados obtidos na avaliação, que compreendam a escola e o seu contexto social e atue com o intuito de formar professores e estudantes? Em que sentido a educação inclusiva tem incluído a criança na escola? A educação inclusiva defendida nos cadernos da formação e justificada pelo direito da aprendizagem da criança levanta dúvidas acerca dos processos avaliativos que têm sofrido a escola e os sujeitos que dela participam?

⁷⁸ Estes referenciais poderão ser encontrados no portal eletrônico do INEP. Disponível em < [HTTP://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil](http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil)>. Acesso em: 5 novembro 2014..

Apresentadas as justificativas para a realização desta formação continuada, sua estrutura e organização, no próximo item, apresentamos brevemente a compreensão do PNAIC sobre a alfabetização e como a formação deste Pacto pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

2.4 A ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PNAIC

O PNAIC, como fenômeno concreto, é a síntese de determinações. Compreender a “formação do professor alfabetizador no PNAIC” implica descobrir também o que esse programa compreende sobre a alfabetização (conteúdo do que se pretende ensinar) e quais são as teorias escolhidas por ele para conduzir o ensino, que, conforme Vigotski, conduz a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A investigação deste trabalho é buscar compreender quais ensinamentos os cadernos da formação continuada transmitem ao professor alfabetizador sobre *alfabetização* e sobre o que é *ser professor alfabetizador*.

Na apresentação dos objetivos gerais, somente as unidades 4 e 8 dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* não trazem claramente a “alfabetização na perspectiva do letramento”, mas até mesmo estes cadernos utilizam o conceito letramento no corpo do texto ao tratarem da alfabetização. E o que significa entender a avaliação e o currículo da alfabetização sob a perspectiva do letramento, ou aprofundar conhecimentos a propósito da alfabetização na perspectiva do letramento, ou conhecer a importância dos recursos didáticos e saber usar os materiais disponibilizados pelo MEC (literatura, jogos, etc.) tendo como norteadora essa mesma perspectiva?

Magda Soares é referência ao se tratar de alfabetizar letrando:

Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (BRASIL, 2012a, p. 17).

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47 apud BRASIL, 2012a, p. 20).

Desse modo, para que os indivíduos aprendam a ler e a escrever com autonomia, precisam consolidar as correspondências grafofônicas (entre grafemas – letra – e fonemas – som) junto de vivências de leituras e escrita de textos:

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (BRASIL, 2012a, p. 22).

Entretanto, para que tal aprendizagem ocorra, é preciso planejar conforme os direitos de aprendizagem relacionados aos quatro eixos do componente curricular do ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização: Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística. Em suma: na Leitura cabe ao professor ser mediador, auxiliar os alunos na criação de hipóteses, ler para os alunos, despertar o gosto pela leitura, proporcionar atividades relacionadas às práticas sociais de letramento; na Produção de Textos, o professor deve despertar na criança o desejo de ter o que e a quem dizer, e propiciar a reflexão sobre o sistema da escrita e a interação com situações em que a criança aprenda a convenção social que dita as regras da escrita; na Oralidade, é preciso fazer com que os alunos percebam a variação da língua e a sua relação com o contexto social e com os objetivos da comunicação; e a Análise Linguística precisa estar voltada para as reflexões sobre a língua, sobre o SEA e sobre a norma ortográfica, para que a criança conheça as letras, perceba as relações grafema-fonema e aprenda a ortografia.

Nos cadernos, a contextualização abordada de modo muito breve para chegar à síntese da alfabetização na perspectiva do letramento e as medidas tomadas em nível nacional para superar o baixo desempenho dos alunos (a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, a mudança para o ciclo de alfabetização e o investimento em formação continuada) são limitadas aos métodos tradicionais de alfabetização utilizados na década

de 1980, baseados predominantemente em métodos sintéticos e analíticos; à chegada do construtivismo, que passou a nortear teórica e metodologicamente as práticas de alfabetização; e ao estudo da psicogênese da língua escrita que passou a ser divulgado e usado como perspectiva teórica de alfabetização (BRASIL, 2012b, 2012p).

Segundo os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* em Soares⁷⁹, *alfabetizar letrando* engloba duas palavras com características diferentes, mas que estão associadas. Nessa perspectiva, o sujeito que não se apropriou do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pode se envolver em práticas de leitura pela mediação de quem lê e escreve, e tornar-se letrado, compreendendo textos que circulam na sociedade; todavia, alfabetizar vai além da interação com os textos, pois, para se apropriar do SEA, é preciso um trabalho de reflexão sobre esse sistema convencional e com regras próprias. Portanto, alfabetizar letrando, conforme os autores, citando concordância com Magda Soares, é ensinar o SEA por meio de práticas de leituras e produção textual.

Entretanto, ressalva-se, também com base em Magda Soares, que é preciso assumir os dois processos e, assim, reinventar a alfabetização de modo que as crianças saibam ler e escrever diferentes tipos de textos até o final do ciclo de alfabetização. Os autores dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* citam a pesquisa de alguns pesquisadores que preceberam na perspectiva do alfabetizar letrando – que associa a apropriação do SEA juntamente com a ampliação das experiências de letramento – o aumento dos índices da aprendizagem de leitura e da escrita alfabética. Por exemplo, a pesquisa de Albuquerque e Cruz (2009 apud BRASIL, 2012g, 2012h, 2012i, 2012p, 2012x) fortalece a possibilidade de as crianças aprenderem e exemplifica a prática docente de uma professora:

[...] atividades de reflexão, envolvendo diferentes unidades linguísticas: palavras, sílabas e letras, sem deixar de contemplar atividades de leitura e

⁷⁹ Obras citadas de Magda Soares em *Aprofundando o Tema*, considerando todos os cadernos da formação continuada do PNAIC: (1) SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998; (2) SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr., nº 25, 2004; (3) SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003; (4) SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. In: 26ª Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

produção de textos. Ela realizava, em alguns momentos, atividades em grande grupo, e em outros, fazia atendimento diversificado aos alunos por meio da formação de grupos, com atividades diferenciadas. No caso dessa professora, cerca de 87% das crianças de sua turma terminaram o ano alfabéticos e produzindo histórias (BRASIL, 2012g, p. 11).

Assim, somada a defesa da educação, currículo e avaliação na perspectiva da inclusão, o ciclo de alfabetização e a alfabetização na perspectiva do letramento são representativos dos conceitos permeados nos cadernos da formação do PNAIC. Junto a esses norteadores está a avaliação no ciclo de alfabetização, os saberes docente e o planejamento, que integra projetos, sequências didáticas e deve estar acompanhado do registro e articular o uso dos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC (livros, jogos), o respeito à heterogeneidade, os gêneros textuais, as diversas atividades nas diferentes áreas de conhecimento e os direitos de aprendizagem, que correspondem aos conteúdos curriculares dessa faixa etária.

A avaliação no ciclo de alfabetização tem a perspectiva da educação inclusiva e do construtivismo, é uma forma de diagnosticar os avanços e as dificuldades dos alunos e deve ocorrer em diferentes momentos com finalidades distintas. Com ela é possível identificar os conhecimentos prévios, conhecer as dificuldades, verificar o que foi aprendido e planejar a progressão da criança. “A avaliação passa a ser vista como uma forma de entender todo o processo pedagógico e de atuar para melhorá-lo” (BRASIL, 2012h, p. 15) e não apenas para avaliar o desempenho dos alunos. A avaliação, nessa perspectiva, percebe o erro como forma de pensar do aluno e os conhecimentos que eles desenvolveram, tem por objetivo fazer os alunos avancarem em suas aprendizagens e possibilitar que o professor, com a clareza dos direitos de aprendizagem, identifique os conhecimentos já construídos, os que estão em processo e os que não foram contemplados e decida, no último ano do ciclo, se os alunos podem progredir a um nível escolar mais avançado.

Desse modo, a avaliação é considerada o meio mais indicado para regular e adaptar o ensino às necessidades dos alunos, e é caracterizada como formativa, pois considera os diferentes percursos no processo de aprendizagem e, dessa avaliação, surge a preocupação com a progressão do conhecimento, com a recriação e adaptação do currículo. Requer uma

prática docente com diferentes dispositivos didáticos que ofereçam informações a respeito do processo de apropriação de conhecimento e possam orientar a prática, “a principal diferença no processo avaliativo, segundo essa perspectiva formativa reguladora são as suas funções diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa” (BRASIL, 2012l, p. 28).

A avaliação no ciclo de alfabetização igualmente objetiva analisar as estratégias de ensino e se a escola está favorecendo a aprendizagem para construir instrumentos de avaliação propícios. O uso da avaliação diagnóstica, por exemplo, permite ao professor traçar o perfil da turma, identificar os conhecimentos sobre o SEA e planejar o ensino de modo que as crianças avancem nas hipóteses de escrita. O quadro de registro de acompanhamento da aprendizagem, o diário de classe, os cadernos dos alunos, os portfólios, por exemplo, são instrumentos para a avaliação e permitem que o professor acompanhe os avanços de cada aluno nas diferentes áreas, além de possibilitar a avaliação sobre seus instrumentos e modos de avaliar, suas estratégias didáticas e posturas assumidas na sala de aula, contribuindo para reorganizar e diversificar ações, planejar o uso de materiais necessários que foram pouco utilizados, organizar o ambiente e conhecer os alunos, portanto, pensar como propiciar melhor a aprendizagem.

Ao longo de todas as unidades deste curso, foram tomados como princípios: a inclusão de todos os estudantes no processo educativo; a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico; e o pressuposto de que os estudantes têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos. Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades das crianças (BRASIL, 2014h, p. 5).

No ciclo de alfabetização, a aprendizagem que não for consolidada deve ser garantida no ano seguinte, considerando a ideia do currículo e educação inclusivos que prezam a autoimagem, a autoestima, o desenvolvimento pleno, o respeito e a construção da identidade das crianças. Nessa relação, o registro das informações e os pareceres do presente ano e o planejamento do ano seguinte possibilitam que a criança não seja excluída pela via da reprovação ou pela não apropriação da aprendizagem, tendo em vista que há determinados saberes a serem construídos pelas crianças em cada ano escolar, embora ela possa

aprendê-los no ano seguinte, como propõe o ciclo de alfabetização. Assim,

ao longo dos textos apresentados nas unidades, viemos tratando de elementos que caracterizariam o professor alfabetizador no ciclo de alfabetização, tais como: consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; garantia de progressão e continuidade do ensino, aprendizagem e escolarização das crianças nos três anos do ensino Fundamental; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa; dentre outras reflexões (BRASIL, 2012p, p. 19).

O professor alfabetizador é aquele que faz escolhas, decisões, seleciona recursos didáticos, faz reflexões sobre sua prática e é um dos artífices que constroem o currículo. Planeja, propõe e coordena atividades significativas e desafiadoras, constitui sua prática com procedimentos rotineiros e inovadores, “a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas reinterpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula” (BRASIL, 2012p, p. 20). Segundo os cadernos da formação do PNAIC, o professor alfabetizador desempenha um papel central no planejamento das situações que promoverão aprendizagem, mas ele deve ser também flexível, estar aberto ao novo e ao imprevisível:

Enfim, entrega, dedicação e positividade são as três qualidades que não podem faltar no professor que busca no educando um sujeito ativo, interativo e inventivo, sem esquecer, no entanto, de propiciar-lhe liberdade de ação (BRASIL, 2012d, p. 24).

O professor é caracterizado como ser reflexivo devido à sua prática ser reflexiva, pois, ao registrar a experiência, o professor questiona sua prática e sistematiza seu saber, assumindo uma postura investigativa e reflexiva, e pensando mais qualidade no processo de ensino e de aprendizagem. O registro, nessa relação, é uma ferramenta indispensável

para organizar, analisar e reavaliar a prática docente, isto é, um instrumento para o professor refletir “sobre categorias tais como: regularidade, variabilidade, aprofundamento e diferenciação das atividades propostas, intervenções e encaminhamentos dados durante a sua aplicação” (BRASIL, 2012p, p. 27). Desse modo, ser reflexivo é uma maneira de ser professor:

Nessa discussão, resgatamos os três elementos enfatizados por Zeichner (op. cit.) como pré-requisitos para uma prática reflexiva: percepção de novas alternativas à sua prática, sem ficar preso a preconceitos que promovem a redução de sua ação; aceitação da possibilidade do erro como um dos caminhos para aprender; responsabilidade, concebida mais como um traço moral do que um recurso intelectual, e ponderação quanto às consequências do ato de ensinar; sinceridade, em dedicação, porém com atenção para que não se confunda prática reflexiva com subserviência. Nesse sentido, concebemos o professor do ciclo de alfabetização como um profissional reflexivo que constrói um trabalho docente como prática social (BRASIL, 2012x, p. 21).

É em torno desse parâmetro que o professor é considerado um ser ativo, responsável por sua prática e pelo fazer aprender. No mais, o registro e a organização das atividades, além de servir como instrumento para refletir sua prática, possibilita que boas práticas, projetos, sequências didáticas, possam ser reutilizadas, replanejadas e trocadas entre os pares, já que “os saberes da experiência, que se constituem no cotidiano e no exercício da docência, parecem ser os mais disponíveis ao professor para enfrentar o dia a dia da sala de aula” (BRASIL, 2012, p. 21).

Enfim, os cadernos trouxeram a ideia da alfabetização na perspectiva do letramento, o perfil do professor alfabetizador, os direitos de aprendizagem, “como caminhos a serem construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetizar letrando não perca o foco pela ausência de intencionalidade” (BRASIL, 2012b p. 20) e a possibilidade da construção de práticas que garantam a aprendizagem, a progressão da aprendizagem e a avaliação em caráter “processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica” (BRASIL, 2012p, p. 13) com pareceres pedagógicos e encaminhamentos para o ano seguinte. Quanto ao ensino da língua

portuguesa, é preciso considerar as práticas de linguagem das quais as crianças participam, os saberes já construídos e os que precisam ser apropriados, organizar o ensino favorecendo a reflexão sobre a linguagem e os gêneros textuais, e retomar o que já foi ensinado.

Para formar todo professor alfabetizador (professor do ciclo de alfabetização, ou seja, professor do primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental⁸⁰) da rede pública cadastrado no censo de 2012⁸¹ como professor alfabetizador, o programa de formação continuada do PNAIC elenca concepções conceituais e busca formar um perfil de professor alfabetizador, que terá a intenção de formar determinado perfil de estudante ou de cidadão, que atenderá às demandas da sociedade atual.

A formação continuada visa contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e torna-se indispensável em razão das exigências da modernidade (BRASIL, 2005a). Todavia, ainda que os assuntos que destacamos sejam necessários na formação inicial, consideramos de extrema relevância permanecerem como ponto de discussão no aporte teórico do programa de formação que analisamos. No próximo item, desenvolveremos a compreensão que se tem relativamente às categorias ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

2.5 O ENSINO NA FORMAÇÃO DO PNAIC

Os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* do programa de formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC, ao considerarem um perfil de professor e uma concepção de alfabetização, revelam também atribuições da atividade do professor, ou seja, expressam determinada concepção de ensino, de características que compõem um bom ensino. Nesta seção, trazemos as particularidades que os cadernos da formação estudados sinalizam serem essenciais para que as crianças tenham acesso aos direitos de aprendizagem e sejam alfabetizadas. Ao longo desta dissertação, veremos como esses atributos da prática pedagógica estão vinculados às concepções teóricas, de ensino, de

⁸⁰ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394), promulgada em 1996, o Ensino Fundamental, que entre 2005 e 2010 passou a ser de nove anos (Lwi nº 11.274), integra um dos níveis da Educação Básica, uma das modalidades do Sistema Educacional Brasileiro.

⁸¹ Conforme o INEP, no censo escolar de 2011, a quantidade de escolas com matrículas no ciclo de alfabetização é de 108.733, e o número de turmas neste ciclo é de 400.069.

desenvolvimento e de aprendizagem, que, por sua vez, representam uma concepção de mundo, de homem e de sociedade.

Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, segundo a produção textual da formação do PNAIC, é preciso planejar a progressão escolar, criar um ambiente alfabetizador e que favoreça a aprendizagem. E, para as crianças estarem alfabetizadas aos oito anos de idade, é preciso que elas sejam *participantes* e discutam coletivamente sobre suas percepções e sejam ajudadas a refletir acerca da lógica do sistema da escrita. Logo, o professor deve promover o ensino e as capacidades da criança pesquisadora e participante, que desenvolva estratégias de compreensões, deve delimitar o que será ensinado, organizar o tempo de planejamento, favorecer as aprendizagens não alcançadas e

[...] dedicar a ajudar as crianças a ganhar mais fluência de leitura e desenvoltura na escrita, além de inseri-las em situações de leitura e de produção de textos mais complexas que as que elas se depararam nos anos anteriores (BRASIL, 2012c, p. 19-20).

Para planejar o processo de alfabetização, de acordo com os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC, o “ensino e aprendizagem”⁸², é necessário ter um planejamento anual, que inclua uma visão ampla de todo o processo e os projetos e as metas mais gerais da escola; e um planejamento delimitado marcado por intervalos de tempo (periódico, semanais, diário por meio de projetos didáticos, sequências didáticas, atividades permanentes e diversificadas). Para fazer as escolhas sobre o que e como ensinar, o professor deve considerar os quatro eixos direcionadores do componente curricular do ensino da língua portuguesa (Leitura, Produção de Textos, Oralidade, Análise Linguística) e os componentes curriculares das demais áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, História, Matemática, Ciências, Geografia e Arte). Ele deve levar em consideração também os referenciais do ano letivo com base na proposta do ciclo de alfabetização, no princípio da continuidade e do aprofundamento, levando em conta a alfabetização

⁸² Em nossa compreensão, o ensino e a aprendizagem são dois processos distintos embora estejam em articulação. Em contraposição, nos cadernos da formação estudados não consta uma definição clara sobre o que é ensino e o que é aprendizagem; nos textos, os autores oscilam entre as expressões “ensino-aprendizagem”, “ensino/aprendizagem” e “ensino e aprendizagem”.

na perspectiva do letramento, os usos da língua e a prática pedagógica com base nos gêneros textuais para formar o cidadão participativo das práticas sociais com a cultura escrita. Igualmente, o planejamento específico da turma e a atividade anual devem ser dirigidos pela avaliação diagnóstica e pela decisão da escola. Esses elementos da organização do trabalho pedagógico elucidam, segundo os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC, a importância do planejamento pedagógico:

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas (LEAL, 2004 apud BRASIL, 2012b, p. 19-20).

Segundo estes cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, a organização da rotina e a sistematização do ensino podem favorecer a construção e a realização de diferentes atividades que promovam a autonomia e a *criatividade*, que norteiam a prática conforme os direitos de aprendizagem, considerando a interdisciplinaridade e a heterogeneidade dos alunos (e, em maneira mais geral, a educação inclusiva e o currículo multicultural). Dessa forma, é possível organizar o tempo e diferentes agrupamentos em sala, utilizar os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, criar situações que levem os alunos a descobrir, propor atividades de reflexão do SEA, fonológica e gráfica, e incluir todas as crianças no processo educativo.

Em geral, o destaque dos cadernos para incluir todas as crianças é o de considerar a brincadeira e o jogo como um instrumento facilitador e motivador para a aprendizagem do sistema alfabético e para a aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares. No entanto, os cadernos dessa formação não diferenciam a brincadeira e o jogo, ora os trazem juntos, ora os trazem separados, e os têm como sinônimos e enaltecem como usar e por que usar os jogos e as

brincadeiras, garantindo a heterogeneidade e a inclusão, e os associa ao lúdico. Não explica o que é a brincadeira ou o que é o jogo, tampouco explica para que serve a brincadeira e o jogo, apresentando, assim, uma visão limitada do conceito, talvez supondo que o professor compreende bem esses conceitos, o que são e para que servem. Mas, é natural que os professores conheçam o que é brincadeira, o que é jogo e para que eles servem? Responderemos, primeiramente, o que o PNAIC traz nos cadernos acerca dessa temática apresentada principalmente nos três cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* que correspondem a *Unidade 4* de cada um dos três cursos de formação planejados para formar os professores do *Ano 1, Ano 2 e Ano 3*⁸³. Em seguida levantamos alguns pontos de discussões sobre o que o PNAIC não traz e sobre as associações que faz entre jogos, brincadeiras e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares (BITTENCOURT; FERREIRA, 2002 apud BRASIL, 2012d, p. 7).

Ao romper com a ideia de que a aprendizagem precisa ser considerada como algo muito sério e formal, a escola passa a tomar como princípio que a agitação e movimentos em torno dos jogos e brincadeiras não se opõem à construção do conhecimento escolar, desde que o professor tenha uma clara intenção pedagógica na condução dessas atividades. Alguns materiais que fazem parte do cotidiano escolar podem contribuir para essa perspectiva (BRASIL, 2012l, p. 7).

⁸³ No **Apêndice C** (p. 322) indicamos o nome de cada caderno que compõem os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*. Na formação do PNAIC a brincadeira é especialmente abordada nos cadernos: *Ludicidade na sala de aula*; *Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias*; e *Vamos brincar de reinventar histórias*. Estes cadernos são, respectivamente, citados desta forma: BRASIL, 2012d; BRASIL, 2012l; e BRASIL, 2012t.

Essa compreensão reforça a ideia de que o brincar representa, portanto, uma ferramenta poderosa no processo educativo e que está em tempo de pensarmos, mais detidamente, sobre a importância dos jogos e brincadeiras para a criança, e em como utilizá-los para motivar e facilitar a aprendizagem (BRASIL, 2012t, p. 8).

A temática “brincadeira na alfabetização” traz discussões a respeito da ludicidade na sala de aula como direito de aprendizagem e sobre a brincadeira constituir-se como situação de aprendizagem e ser a mediação entre o prazer e o conhecimento; a ferramenta do processo de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); um instrumento ou recurso pedagógico. Assim, no planejamento, o professor deve incluir propostas com brincadeiras e jogos essencialmente por dois motivos: porque ao brincar a criança aprende (isto é, a criança aprende brincando) e porque a brincadeira é um instrumento didático que promove a inclusão das crianças no processo educativo.

Segundo Brancher, Chenet e Oliveira (2005), várias situações experimentais indicam que quando as crianças brincam, aprendem. A espontaneidade dos seus atos e a oportunidade de demonstrá-los favorecem situações em que elas não se sintam com medo de errar ou pressionadas a realizar tarefas obrigatórias. Nesse sentido, diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar [...] (BRASIL, 2012d, p. 10-11).

O jogo proporciona a construção do conhecimento de forma lúdica, passa a ser significativo quando promove avanços no desenvolvimento da criança e é um recurso para desenvolver habilidades do pensamento, como a imaginação, por exemplo. Desse modo, “é possível *conciliar os interesses* das crianças pelo jogo e pela brincadeira e os objetivos de ensino da escola” (BRASIL, 2012t, p. 6, grifo nosso). Usar o lúdico, por meio do jogo e da brincadeira, é importante para desenvolver a aprendizagem, pois “por meio dessas atividades lúdicas, pode-se criar um entusiasmo sobre o conteúdo a ser trabalhado” (BRASIL, 2012d, p. 22),

já que, ao brincarem, as crianças aprendem e, muitas vezes, por serem desafiadas enfrentam e superam os desafios com a alegria da descoberta e “reinventam formas de interagir, reinventam regras de convivência, reinventam a realidade (física e social) recheando-a de imaginação” (BRASIL, 2012t, p. 8).

Entretanto, para o professor integrar os jogos e as brincadeiras na rotina, é preciso pensar qual o objetivo da utilização desses instrumentos para o aprendizado (qual conceito, habilidade e procedimentos a serem desenvolvidos), considerando o conhecimento consolidado e o que se pretende desenvolver, adequar a faixa etária e as possibilidades de desenvolvimento do educando. Planejar as situações, como, por exemplo, a forma de organização dos grupos, como o jogo será conduzido, de quais materiais será preciso, qual o tempo será necessário, qual o papel dos alunos e do professor, e como será a avaliação. O professor assume o papel central no planejamento, ele é quem programa os jogos e favorece a relação da criança com o objeto de aprendizagem, cria oportunidades e metodologias, media e dinamiza, encoraja e ajuda, então deve saber explorar o jogo no momento oportuno “considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída” (BRASIL, 2012d, p. 24), e defendendo o potencial educativo dos jogos e do lúdico (BRASIL, 2012d, 2012l, 2012t).

Os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC trazem a reflexão sobre o lúdico estar associado à brincadeira, ao jogo, à diversão, ao bem-estar e às demais relações que o indivíduo participa de modo alegre, agradável e espontâneo⁸⁴.

Nossa investida inicial antes de chegarmos à discussão sobre as brincadeiras no processo de alfabetização foi a de buscar o significado da palavra Lúdico. Esta palavra se origina do latim *ludus* e tem o significado original associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento. Acontece que seu significado foi ampliado e passou a ser reconhecido como elemento essencial do desenvolvimento humano. Segundo Luckesi (2000, apud GRILO et al., 2002, p.2), o que

⁸⁴ Na primeira citação abaixo o lúdico é associado ao “que o indivíduo faz de forma livre e espontânea” (BRASIL, 2012d, p. 18), mas os cadernos que tratam especialmente da brincadeira (BRASIL, 2012d, 2012l, 2012t) ressaltam o papel do professor no planejamento de ações que favorecem a aprendizagem.

caracteriza o lúdico “é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”. Adotado esse entendimento, o significado do lúdico não pode estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras. Seria preciso associá-lo a algo alegre, agradável, que o indivíduo faz de forma livre e espontânea (BRASIL, 2012d, p. 18).

Nesse sentido, pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade (BRASIL, 2012l, p. 6).

No entanto, o professor que pretenda utilizar o lúdico em sua sala de aula deve saber que cabe a ele o planejamento, a organização do ambiente e dos materiais e principalmente ter conhecimento de seus alunos [...]. Este deve ter, também, consciência exata da funcionalidade motivadora do lúdico e sua contribuição no desenvolvimento dos seus alunos (BRASIL, 2012t, p. 30).

Os referentes cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* indicam o que o lúdico promove e ao que ele está associado – não percebemos distinção entre o lúdico, o jogo e a brincadeira. Conforme os cadernos, toda atividade lúdica dá prazer e estimula competências e habilidades do pensar lógico, da criação e da desconstrução ou recriação de hipóteses, por isso, o uso de materiais lúdicos deve ser incluso no ensino como forma de explorar os conhecimentos. Defende-se que as atividades lúdicas trazem ganhos para o desenvolvimento e a aprendizagem, pois possibilitam às crianças reelaborarem sentimentos, conhecimentos e interpretações de acordo com suas necessidades, e permitem o encontro e a interação entre os pares.

Nesse âmbito, para os autores dos textos do PNAIC, a ludicidade pode também estar presente no conteúdo dos componentes curriculares, no ensino da história, da matemática, etc., em várias atividades com diferentes propósitos. No currículo de Língua Portuguesa, o lúdico pode estar presente, por exemplo, no eixo “leitura de textos”, quando a leitura feita pelo professor de textos literários corresponda aos *interesses* do público infantil e for contada de modo que empolgue e motive as crianças

a participar e a desejar a leitura de mais textos; e, no eixo “produção de textos”, quando as crianças refletirem sobre o SEA com os jogos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica.

A proposta lúdica, segundo os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação, contribui para não segregar as crianças, para incluir todas as crianças (tímidas, com deficiências sensoriais e motoras, etc.) no direito à aprendizagem. Para isso, é preciso planejar a inclusão das crianças com deficiências, fazendo as adaptações necessárias para que todos participem e para que sejam supridas as dificuldades de aprendizagem. Para trabalhar o eixo “Oralidade” no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, os cadernos da formação orientam o professor a considerar as barreiras de comunicação em crianças que têm a oralidade comprometida em razão de alguma deficiência, analisar as possibilidades e garantir as condições de aprendizagem de modo que estas se sintam seguras, protegidas e respeitadas e sejam desafiadas. Logo, nenhum dos eixos dos componentes curriculares pode ser um obstáculo para a participação das crianças, pelo contrário, é preciso adaptar os recursos didáticos necessários de modo a respeitar as individualidades de todas as crianças.

Assim, as estratégias de ensino devem contemplar as necessidades dos estudantes, ser avaliadas permanentemente e corresponder a uma atitude inclusiva. O professor deve promover situações diversificadas de ensino para que, de modo lúdico, as crianças aprendam a ler, a escrever e a ampliar referências culturais. Contudo, os autores dos textos do PNAIC ressaltam que a aprendizagem não é garantida com o lúdico, a aprendizagem ocorre quando há compreensão do conhecimento e interações entre o sujeito e o objeto, pois “a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento” (BRASIL, 2012d, p. 22). Logo, os jogos facilitam a aprendizagem, mas não podem ser a única estratégia didática, o professor deve também mediar outras situações para a sistematização do conhecimento.

A defesa sobre o lúdico, a brincadeira e o jogo incluírem as crianças e favorecerem a aprendizagem é fundamentada nos cursos *Ano 1* e *Ano 2* pela perspectiva sociointeracionista fazendo alusão à aprendizagem de crianças com deficiência.

Ao abordar o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência, Vygotsky (1994, 1997, 2004) defendia que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas, destacando que o que se diferencia, no desenvolvimento humano, é o seu

percurso/ inserção social. Neste sentido, a oferta de situações lúdicas, em que as crianças brincam, é favorável à aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2012d, p. 7).

[...] quando alguma via ou processo encontra-se impedido, buscar respeitar o percurso de aprendizagem de cada estudante e procurar outros recursos para estimular o aprendizado e o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994; DE CARLO, 2001). Não se pode esperar que um aluno com impedimentos comunicacionais consiga ter um bom desempenho no trava-língua, pois se exige, em geral, uma fala fluente e um ritmo acelerado na enunciação. Dessa forma, o professor pode fazer adaptações com o uso de imagens, juntamente com a escrita, sem exigir fluência verbal. Assim, permite-se que todos possam brincar com a língua, com o uso de diferentes recursos de adaptação (BRASIL, 2012l, p. 9).

Na abordagem sociointeracionista, é também sinalizado o conceito de zona de desenvolvimento proximal: “o professor deve incidir sobre as funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1994), ou seja, nos aspectos intelectuais” (BRASIL, 2012l, p. 7) e⁸⁵,

com base nos estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994), é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. Em determinadas situações, mesmo sendo escolares, ele não precisa ser o centro do ensino, mas também não precisa ser passivo, mas sim, um mediador (BRASIL, 2012d, p. 14).

⁸⁵ No capítulo seguinte veremos que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou *Zona de Desenvolvimento Iminente* – nomenclatura apresentada por Prestes (2012a, 2012b) e que em nota, já mencionada (nota nº 29, p. 45 desta dissertação), preferimos utilizar – está relacionado a atividade de ensino, que conforme Vigostki (2009, 2010), auxilia o professor a diagnosticar o curso do desenvolvimento da criança e a planejar ações que promovam a atividade de aprendizagem.

Nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* dos cursos *Ano 2* e *Ano 3*, acrescenta-se a ideia de Wallon (1879-1962), da brincadeira como a expressão própria da criança, que tem a interação entre pares como essencial e oportunidade para o seu desenvolvimento integral. O caderno do curso do *Ano 3* anuncia esses conceitos de Vigotski, cita brevemente Leontiev e a atividade principal, e caracteriza a perspectiva desses autores de sócio-histórica, acrescentando que a escola e as relações pedagógicas podem impulsionar o desenvolvimento infantil desde que proponham desafios para as crianças avançarem nas aprendizagens.

A apropriação do repertório de brincadeiras e jogos que constituem o patrimônio cultural, bem como as atividades lúdicas, são um bom caminho para que as crianças, em interação com pares e utilizando estratégias cognitivas, desenvolvam as funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem. Vygotsky (apud KISHIMOTO, 2005) indica, ainda, a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de situações imaginárias, e revela que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de experiências que se reorganizam. Segundo ele, a criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Ao brincar, ela movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se com seus pares, se expressa através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Assim, desenvolve dimensões que também são importantes no aprendizado dos conhecimentos escolares. Complementarmente, Leontiev (apud LEAL, ALBUQUERQUE E LEITE, 2005) explica que o jogo é a atividade principal da criança, através do qual esta aprende os papéis do adulto e suas relações com o mundo. Isso porque a criança, ao dominar as regras de um jogo, domina seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e subordiná-lo a um propósito definido (BRASIL, 2012t, p. 14).

Em contraposição, a defesa da brincadeira no caderno do curso do *Ano 1* é também justificada pelo construtivismo, que defende a

participação da criança na construção do conhecimento e de a brincadeira se constituir como situações de aprendizagem desde o nascimento. Também nesta direção os cadernos dos cursos *Ano 2* e *Ano 3*, acrescentam citações de contribuições de Piaget:

De acordo com os estudos de Jean Piaget (1987), a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa (BRASIL, 2012l, p. 7).

Jean Piaget (apud ALMEIDA, 2003), por exemplo, se refere ao jogo como uma importante atividade na educação das crianças, uma vez que lhes permite o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral e também favorece a aprendizagem de conceitos. Em suas palavras: “os jogos não são apenas uma forma de desafio ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual” (p. 25). Defende, então, que as crianças, ao jogarem, tanto se esforçam em acomodar o que é novo e desconhecido às suas estruturas mentais quanto assimilam novas informações e modos de resolver situações (BRASIL, 2012t, p. 6-7).

Conforme os autores do PNAIC, pode-se, então, afirmar que autores de diferentes teorias defendem o lúdico para aprendizagem, e os cadernos que têm como centralidade a brincadeira apresentam algumas diferenças e semelhanças. Porém, analisando todos os cadernos, percebe-se a base sociointeracionista, em que o instrumento determina o comportamento e guia a ação, para justificar a defesa do uso de instrumentos (não somente a brincadeira e o jogo, mas também os gêneros textuais) e a interação entre pares e entre sujeito e objeto.

Assim sendo, os estudos dos textos dos cadernos do PNAIC revelam que o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados ao sociointeracionismo, ao construtivismo e à psicogênese da escrita. Realizamos uma síntese do estudo dessas perspectivas segundo os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* e a apresentaremos brevemente.

A teoria sociointeracionista⁸⁶ aparece para explicar a necessidade de o ensino considerar a heterogeneidade, a necessidade de utilizar diferentes propostas de atividades para incluir todas as crianças e para justificar que as interações na sala de aula com instrumentos ou pessoas favorecem a aprendizagem.

[...] na perspectiva do interacionismo social, “a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 21). Portanto, os objetos específicos se constituem nos instrumentos que segundo Schneuwly (2004, p. 21) “[...] encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir [...]” (BRASIL, 2012m, p. 7-8).

Assim, remetendo-se ao *ensino*, segundo os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* o uso de diversos instrumentos ou recursos didáticos para a realização de vários tipos de atividades (relacionadas a um ou mais conteúdo dos componentes curriculares) favorece a aprendizagem. E o processo didático deve ser organizado conforme o conceito de zona de desenvolvimento proximal, isto é, devem ser “considerados os conhecimentos e capacidades efetivados, os que estão em vias de apropriação e os que constituem as expectativas acerca

⁸⁶ Nos cadernos analisados as referências utilizadas pelos autores dos textos da seção *Aprofundando o Tema* para fundamentar esta teoria são as seguintes: (1) VYGOTSKY, Lev Semonovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (2) VYGOTSKY, Lev Semonovitch *Obras escogidas. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. (3) VYGOTSKY, Lev Semonovitch. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins, 2004. (4) LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (5) VYGOTSKY, Lev Semonovitch. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

do que precisa ser ensinado” (BRASIL, 2012h, p. 10). No processo educativo é preciso incentivar a participação e a inclusão de todas as crianças; respeitar suas necessidades específicas e atender a seus direitos de aprendizagem; estimular a fala sobre seus pensamentos e a exposição de suas opiniões; realizar atividades em grandes ou pequenos grupos e em duplas, e outras com momentos individuais de socialização e discussão; desafiar a criança a interagir com os instrumentos de aprendizagem e a interagir com as pessoas; e motivar a criança a querer aprender. Esses são princípios citados da perspectiva sociointeracionista acerca do ensino e, conforme a expressão dos cadernos, podem ser sintetizados como: ensino reflexivo, centrado na problematização, na progressão dos conhecimentos e na interação em pares; valorização dos conhecimentos dos alunos e incentivo à participação; diversificação de estratégias didáticas.

Entretanto, segundo as perspectivas elucidadas nos cadernos da formação (sociointeracionismo, construtivismo), quanto à *aprendizagem*, cabe a interpretação de que a criança aprende interagindo com os instrumentos e as pessoas, e quanto ao *desenvolvimento* da criança, os textos trazem-no associado à “zona de desenvolvimento proximal”, que é citada como “uma fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal” (BRASIL, 2012o, p. 13). Todavia, além de trazerem o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança para planejar, mencionam que o uso de instrumentos como os jogos e as brincadeiras enriquecem e oportunizam o desenvolvimento, assim como a construção de conhecimento e as estratégias de ensino com propostas de interações sociais.

Segundo Vygotsky (1989a, p. 101), a linguagem, por exemplo, se desenvolve em função da necessidade externa do indivíduo para se comunicar com seus interlocutores, isto é, o desenvolvimento cognitivo se realiza por demandas externas ao organismo: “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”. Para o autor, o desenvolvimento psíquico acontece de fora para dentro, isto é, ele é disparado a partir das interações sociais que cada sujeito tem com os outros (BRASIL, 2012q, p. 13).

Em síntese, os cadernos dessa formação continuada correlacionam o “ensino”, o “favorecer a aprendizagem” e os “componentes do ensino”, ressaltando, assim, os recursos pedagógicos (livros e jogos dos acervos

disponibilizados pelo MEC), os conteúdos escolares, o currículo, as estratégias de ensino, o planejamento de projetos didáticos e sequências didáticas, o planejamento da rotina e da avaliação, a (re)organização do ensino proposto e o acompanhamento da aprendizagem com o uso de registros. Para fortalecer as instruções sobre os modos de ensinar considerando a heterogeneidade, a inclusão, o ciclo de alfabetização e a alfabetização na perspectiva do letramento, os cadernos contêm relatos e depoimentos sobre a prática de professores de escolas públicas do estado de Pernambuco e trazem sugestões de atividades que podem ser adequadas ou vivenciadas pelos professores, exemplos de situações diversificadas em torno dos eixos do currículo de Língua Portuguesa e de como articular esses eixos entre si e entre os conteúdos de outros componentes curriculares. Mas, será que os professores alfabetizadores cursistas já compreendiam ou conseguiram compreender o que é ensinar? Antes de refletir sobre tal indagação, trataremos de, no próximo tópico, explicar a brincadeira por um viés no qual o PNAIC aborda superficialmente.

2.6 A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DO PNAIC

Após identificar que o aprofundamento teórico sobre o ensino e a brincadeira apresenta-se de modo tímido e com algumas limitações, apresentaremos como os cadernos trazem a compreensão sobre como é o processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Pode-se compreender como ocorre o processo de aprendizagem? Essa compreensão é importante para planejar e ensinar?

Para alfabetizar, os professores devem priorizar a reflexão do SEA, atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, a partir de usos e interação com textos e diversificar as atividades, pois os aprendizes precisam refletir a respeito dos diversos conhecimentos, têm necessidades e graus diferentes de conhecimento.

Os textos dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* assinalam o pressuposto de que a criança aprende na interação conforme “as ideias defendidas por Vygotsky (1989, 1994) de que aprendemos na interação, ou seja, as nossas apropriações se dão em nível interpsíquico antes de se tornarem intrapsíquicos” (BRASIL, 2012e, p. 10-11), pois o fundamental, para ocorrer a aprendizagem, é que a criança participe de situações significativas e interaja com instrumentos. Nessa relação, há também destaque aos gêneros textuais, que, por serem “instrumentos

culturais disponíveis nas interações sociais” (BRASIL, 2012e, p. 7), funcionam como modeladores do discurso, são usados para agir linguisticamente e para os interlocutores participarem do processo de interação e dominarem a língua conforme seus propósitos e o contexto social e cultural.

No processo de aprendizagem, a heterogeneidade é posta como natural, pois as crianças têm percursos de vida distintos, algumas antes de chegar à escola já receberam alguma informação sobre a escrita e outras não (BRASIL, 2012g, p. 6); no entanto, cabe à escola favorecer várias situações para que todas as crianças familiarizem-se com a escrita e, assim, garanta o atendimento dos direitos de aprendizagem

Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa (BRASIL, 2012o, p. 6).

O atendimento adequado à heterogeneidade, em nossas salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento o tempo pedagógico dedicado aos estudantes. Assim, precisamos ter consciência que aquele modelo de ensino, geralmente organizado em “séries”, cada uma durando um ano letivo, tem uma lógica excludente, exatamente porque trata como iguais os diferentes, dando-lhes “a mesma dieta” e ignorando suas necessidades específicas (BRASIL, 2012w, p. 7).

Se por um lado consideram essa heterogeneidade, por outro, e principalmente nos textos dos cadernos da unidade 3, colocam ênfases na reflexão sobre o percurso evolutivo das crianças para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o processo de apropriação desse sistema com base nas contribuições da teoria da psicogênese da escrita, elaborada pelas autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Vejamos melhor como os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* compreendem o processo de alfabetização. O alfabeto é considerado um sistema notacional e não um código, isto é, a escrita

alfabética nota no papel os sons das partes orais das palavras, considerando segmentos sonoros menores que a sílaba:

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram (BRASIL, 2012c, p. 11).

Desse modo, a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala (BRASIL, 2012k, p. 6).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), a criança reconstrói a escrita, ou seja, a escrita é algo que já existe na sociedade e que ela precisa compreender. Contudo, a criança não depende apenas de um ensino formal para começar a pensar sobre a escrita. Por viver em uma sociedade letrada, a criança constrói algumas hipóteses sobre o SEA, mesmo antes de entrar na escola (BRASIL, 2012s, p. 7).

O aprendizado do SEA é um processo cognitivo complexo, com propriedades a serem compreendidas e reconstruídas na mente da criança, e o seu domínio ocorre quando esta identifica o enigma sobre o que e como a escrita nota – a relação entre a escrita e o que ela nota – ou seja, para aprender o SEA, a criança terá que desvendá-lo envolvendo um conjunto de hipóteses sobre o que as letras notam (registram) e como as letras criam notações (palavras escritas). O professor pode criar situações para ajudar a criança de modo gradativo a reconstruir as hipóteses para o domínio das propriedades do SEA e a desafiá-la a refletir sobre as palavras e as descobertas, utilizando os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC.

Para favorecer a aprendizagem e ajudar a criança o professor deve saber em qual período o aluno se encontra. Segundo a teoria da psicogênese da escrita, existem quatro períodos ou etapas evolutivas em que os aprendizes elaboraram diferentes hipóteses ou explicações sobre o funcionamento da escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético⁸⁷. Detectar o nível de compreensão é possível “quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita espontânea das crianças, vemos que elas elaboram hipóteses semelhantes, descobertas por Ferreiro e Teberosky (1986)” (BRASIL, 2012c, p. 11). Desse modo, a partir das pesquisas sobre a psicogênese da escrita, o erro do aluno na escrita de palavras revela suas hipóteses sobre o funcionamento da escrita, e a alfabetização passa a ser considerada como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional que requer a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita. Enfim, “segundo Ferreiro e Teberosky (1979), para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba” (BRASIL, 2012i, p. 15).

No entanto, a alfabetização tem relação com a consciência fonológica – que “consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional” (BRASIL, 2012k, p. 9) – e, para ser alfabetizada, a criança precisa desenvolver as habilidades de consciência fonológica e compreender que a escrita nota os segmentos sonoros das palavras, podendo ser ensinada de maneira reflexiva e prazerosa e, após ter compreendido o SEA, o aprendiz poderá ser levado à reflexão ortográfica. Mas, também é importante destacar que

[...] a concepção construtivista de alfabetização, inspirada em Ferreiro & Teberosky (1984), levou a uma mudança do foco da discussão sobre a alfabetização, antes reduzida a “como ensinar”,

⁸⁷ *Pré-silábico*: a criança não entende que a escrita nota os sons da palavra e cria as hipóteses de quantidade mínima e de variedade; *Silábico*: a criança descobre que a escrita tem relação com o som da fala, mas tende a escrever uma letra a cada sílaba que pronuncia; *Silábico-alfabético*: a criança entende que a escrita nota os sons das palavras e observa os sons no interior das sílabas, mas substitui ainda algumas letras por sílabas; *Alfabético* – a criança segue o princípio de que a escrita nota e escreve colocando letra para cada som que aparece na sílaba (BRASIL, 2012c, 2012k, 2012s).

para uma melhor compreensão da construção do conhecimento pelo aluno e suas implicações para a prática educativa. A partir dessa abordagem, passou-se a questionar sobre o “como fazer”, o “por que fazer” e o “para que fazer”, levando-se em consideração como o aluno processa o conhecimento (sobre o SEA) e como o professor pode intervir nessa ação (BRASIL, 2012s, p. 9).

Dessa maneira, os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* consideram que a aprendizagem não é meramente perceptivo-motora ou um ato de memorizar, a criança precisa lidar com aspectos lógicos/ conceituais para entender a função das letras na formação das palavras, também, a consciência fonológica é uma consequência para a apropriação do SEA. Os textos da formação elucidam contribuições da teoria da psicogênese, alternativas didáticas para o ensino do sistema alfabético e exemplos de atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia, a consciência fonológica, a leitura, a escrita, as normas ortográficas, etc.

A teoria construtivista⁸⁸, nos textos, é contextualizada a partir da década de 1980 quando o construtivismo passa a nortear teórica e

⁸⁸ Nos cadernos analisados, as referências utilizadas pelos autores dos textos da seção *Aprofundando o Tema* para fundamentar referida teoria são as seguintes: (1) FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985. (2) FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. (3) FERREIRO, Emilia. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.) **A Produção de Notações na Criança**. São Paulo: Cortez, 1989. (4) FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, E. (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (5) TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo/Campinas: Trajetória Cultural/Ed. da Unicamp, 1989. (6) TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1995. (7) FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. (8) FERREIRO, Emilia; GOMEZ-PALACIO, Margarita. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura**. México, Dirección General de Educación Especial (SEP-OEA), 1982. (9) TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003. (10) TEBEROSKY, Ana. Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC). In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. e Cols. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004. (11) PIAGET, Jean. **O nascimento da**

metodologicamente as práticas de alfabetização e quando o estudo da psicogênese da língua escrita passa a ser divulgado e usado como perspectiva teórica de alfabetização. Nesse momento, houve uma crítica aos métodos tradicionais que, segundo o construtivismo, concebe o alfabetizar como a transmissão das correspondências grafofônicas e da concepção da escrita como um código a ser assimilado pelos alunos na primeira série do Ensino Fundamental. Pregou-se a necessidade de substituir o ensino centrado na repetição, na memorização e nas cartilhas de alfabetização por um “contexto alfabetizador que propiciasse a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelas crianças, por meio da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção” (BRASIL, 2012p, p. 8). A lógica do ensino é motivar os aprendizes e favorecer a aprendizagem, respeitar os alfabetizandos, diagnosticar o que eles já aprenderam, quais foram seus avanços, o que precisam aprender e formular atividades com desafios adequados para essa aprendizagem.

A alfabetização é entendida como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional, por isso, o erro é percebido como parte do processo de construção da aprendizagem e ajuda o professor a entender o nível de conhecimento em que está o aluno e a intervir nas aprendizagens a serem construídas por meio de diferentes atividades desenvolvidas de modo lúdico e atrativo, e que leva o aluno a refletir.

Desse modo, no ensino, o professor deve privilegiar a participação e a problematização permanente e sistemática, pois a *aprendizagem*, segundo a psicogênese da Escrita, ocorre por meio da interação com os usos e funções da língua escrita e “portanto, passa a ser vista como um processo em que aprendizes ativos buscam entender os princípios que constituem o nosso sistema de notação” (BRASIL, 2012i, p. 15). A criança aprende elaborando hipóteses sobre a escrita e terá de desvendar com um conjunto de hipóteses o que as letras notam (registram) e como

inteligência na criança. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1987. (12) PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns.** Lisboa: Bertrand, 1973. (13) FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. (14) TEBEROSKY, Ana. Construção de Escritas através da Interação Grupal. In: FERREIRO, Emilia; PALACIOS, Margarita. **Os Processos de Leitura e Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1987.

as letras criam notações (palavras escritas), passa a dominar o SEA quando compreende o que e como a escrita nota. Os cadernos da formação do PNAIC, amparados nos estudos de Ferreiro e Teberosky, explicam a evolução da criança. Perceba-se, por exemplo, o seguinte fragmento de um dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*:

Partimos, portanto, do pressuposto de que as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita muito antes de entrar na escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1995). Para a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emilia Ferreiro e colaboradores, essas ideias ou hipóteses infantis seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas. Para analisar as escritas espontâneas infantis, isto é, aquelas que não resultam de uma cópia ou da reprodução de palavras conhecidas de memória, a teoria da psicogênese da escrita considera, de modo geral, as hipóteses (BRASIL, 2012k, p. 7).

Articulados às duas ideias sobre o ensino favorecer a aprendizagem e impulsionar a reflexão sobre o SEA e sobre a aprendizagem ocorrer na interação, participação e elaboração de hipóteses, os jogos passaram a ser estudados como elemento importante para o desenvolvimento cognitivo, para o raciocínio lógico e para as habilidades fundamentais para a aprendizagem e,

[...] de acordo com os estudos de Jean Piaget (1987), a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa (BRASIL, 2012l, p. 6).

Conforme os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, no construtivismo, em consonância com um ambiente favorável à

aprendizagem e com o uso adequado dos recursos pedagógicos em que a criança participa, ela é estimulada e faz reflexões sobre o SEA. Aqui, a concepção de *desenvolvimento* é expressa no processo de construção das hipóteses infantis na qual evidenciam a existência de quatro etapas de um processo evolutivo em todas as crianças (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético):

Lembramos que, numa visão construtivista, a criança precisa reconstruir em sua mente as propriedades do SEA [...] e que, em tal percurso, não é possível “queimar etapas”, já que um conhecimento novo só pode surgir a partir da transformação de um conhecimento anterior (BRASIL, 2012c, p. 17).

Até a criança chegar à compreensão acerca do sistema de notação, a sua escrita espontânea – “isto é, aquelas que não resultam de uma cópia ou da reprodução de palavras conhecidas de memória, a teoria da psicogênese da escrita considera, de modo geral, as hipóteses” (BRASIL, 2012k, p. 7) – revelará a etapa em que ela se encontra, o que colaborará para o professor planejar e intervir. É importante que o professor esteja atento às habilidades da consciência fonológica que a criança precisa desenvolver na apropriação do SEA, pois tais habilidades desenvolvem-se conforme as oportunidades que a criança terá para refletir as formas orais e escritas das palavras. Ela avança de uma etapa a outra conforme suas hipóteses modificam-se e à medida que o professor realiza atividades que desafiam a criança a refletir fonologicamente sobre as palavras. Entretanto,

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

2012). Por isso, reconhecer os conhecimentos que os alunos já construíram ou não sobre a escrita alfabética parece ser mais relevante que apenas classificar as escritas infantis em um dos níveis da teoria psicogenética (BRASIL, 2012k, p. 8-9).

Por conseguinte, segundo os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, para a criança passar de uma etapa de conhecimento à outra precisa desenvolver a capacidade de reflexão fonológica até chegar à consolidação de apropriação do SEA que envolve a compreensão de propriedades conceituais e de convenções. Para que esse desenvolvimento ocorra, para que a criança faça novas descobertas e modifique suas hipóteses, enfim, para que o processo de aprendizagem seja mais eficiente, o professor poderá organizar procedimentos de ensino focalizando etapas encadeadas, deverá introduzir ou iniciar, aprofundar e consolidar os conhecimentos⁸⁹.

Neste ponto, é interessante assinalar que percebemos um movimento dúbio nos cadernos, mas que estão associados. Por um lado, o professor é quem favorece a aprendizagem e deve priorizar a participação e a relação da criança com a escrita, seja em atividade de reflexão fonológica, seja de uso do sistema de escrita alfabética. Por outro lado, o professor é o mediador das hipóteses infantis a respeito do sistema de escrita alfabética no intuito de que a criança compreenda o que as letras notam e o que e como a escrita nota. Em ambos os aspectos, considera-se que a aprendizagem ocorre na interação da criança com a leitura e a escrita, base comum do construtivismo e do sociointeracionismo.

⁸⁹ Nos cadernos da formação compreendemos que a lógica para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos três anos do ciclo de alfabetização é: iniciar, aprofundar, consolidar.

CAPÍTULO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COM BASE NO CONTEXTO APRESENTADO

La dialéctica abarca la naturaleza, el pensamiento, la historia: es la ciencia más general, universal hasta el máximo. Esa teoría del materialismo psicológico o dialéctica de la psicología es a lo que yo considero psicología general (VYGOTSKI, 1997, p. 389).

Para Vigotski, el tiempo como forma de existencia de la materia es algo más que um postulado filosófico abstracto. Aplicándolo para crear una psicología del hombre, interpreta el tiempo en el sentido del materialismo histórico: el tiempo humano es historia, es decir el proceso de desarrollo de la sociedad; para entenderlo, el concepto de actividad y, ante todo, de actividad productiva de las personas es fundamental. Aquí temos, entonces, la primera generación conceptual a partir del historicismo: el tiempo humano es historia tanto en la vida individual como social; en esta última, como historia del desarrollo de la sociedad, la actividad productiva (transformadora) de los hombres es el punto nodal para comprender el proceso (SHUARE, 1990, p. 60).

Nos capítulos anteriores buscamos comprender a formação, da forma mais genérica até a formação continuada e abordamos a singularidade da formação do professor alfabetizador no PNAIC. Percebemos que o Pacto existe para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e a formação para melhorar a ação docente; o Pacto busca garantir os direitos de aprendizagem das crianças e o programa de formação pretende formar os professores alfabetizadores para cumprir com o objetivo anterior.

Pelo estudo da concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* passamos a compreender com mais aprofundamento a formação continuada, mas a análise minuciosa nos provocou questionamentos sobre a forma como estas concepções aparecem nos cadernos da formação, sobretudo o modo como os textos de

aprofundamento dos referidos cadernos compreendem e situam os estudos de Vigotski.

Então, neste capítulo, nosso esforço foi na direção de compreender, com base em Vigotski e na teoria histórico-cultural, a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Existem divergências conceituais entre o que está escrito nos cadernos e o que Vigotski elucida? Haverá algum problema se existirem aspectos diferentes entre o que está escrito nos cadernos da formação e o que escreveu Vigotski?

3.1 A LINGUAGEM NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO

Vimos no último item do capítulo anterior que, de acordo com os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, a criança aprende na interação e que a apropriação do conhecimento se dá em um movimento do interpéssico para o intrapéssico. Mas, vejamos com maior aprofundamento esta questão para melhor compreender o que isso significa, o que implica ser professor e qual o papel da linguagem em relação ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Em nosso ponto de vista, o processo de humanização – o processo de formação do ser humano – ocorre com a intervenção intencional do adulto, e a criança é o sujeito em processo de apropriação da objetivação social. Tornar a atividade da criança o objetivo da atividade de ensino faz-se necessário, bem como compreender o desenvolvimento cultural do humano, especificamente da criança, para, assim, buscar o ensino e a aprendizagem. Logo, necessariamente o objetivo da atividade de ensino do professor não é o mesmo objetivo da atividade de aprendizagem da criança.

A passagem de um estágio do desenvolvimento a outro está relacionada com a inserção da criança na sociedade e com as condições materiais externas que determinam seus interesses, motivos e desenvolvimento intelectual, etc. Compreendemos que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por evolução, mas principalmente por revolução: “A criança não é uma folha de papel em branco, mas uma folha preenchida inteiramente pelos vestígios da experiência biologicamente útil dos antepassados” (VIGOTSKI, 2010, p. 27).

O fato de o desenvolvimento infantil não ser puramente evolucionista leva-nos a refletir sobre as etapas da escrita alfabética elucidadas pelo PNAIC, a partir dos estudos iniciados por Ferreiro e

Teberosky, não seguem necessariamente a ordem pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Acreditamos que o desenvolvimento humano segue uma lógica de evolução nas fases do desenvolvimento, apresenta uma sequência evolutiva que prepara o sujeito para a transição a uma nova fase, que está articulada às relações, ao ambiente social e à constituição pessoal da criança, e apresenta, em seu movimento dialético (com idas e vindas, rupturas e continuidades, crises e conflitos), os saltos qualitativos que permitem um novo nível no processo de apropriação do conhecimento, que é infundável ao longo da vida em condições normais do sistema nervoso. Não obstante à lógica de evolução no desenvolvimento, em cada fase, os sujeitos não reagem ou são afetados da mesma forma. Isso quer dizer que não seguem de igual maneira uma sequência de etapas, pois o conhecimento adquirido depende de particularidades da vida social e individual do ser humano; a essência da constituição da personalidade humana não é puramente natural, individual, contínua e tênue.

Nesta seção, buscamos mostrar alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem e dos motivos que levam à criança a realizar a atividade, e utilizamos como embasamento a teoria histórico-cultural, ou seja, o estudo inaugurado por Vigotski, que se distancia do sociointeracionismo, concepção teórica adotada nos cadernos da formação do PNAIC.

Diferentemente do que aqui apresentamos, nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, o sociointeracionismo está relacionado aos conceitos apropriados por Vigotski e, também, à corrente do construtivismo. Em nossa compreensão isto causa algumas confusões conceituais e de interpretação e limita o acesso dos professores alfabetizadores a outros conceitos e conhecimentos importantes em relação a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem que permeiam a relação pedagógica. Conhecimentos tais que, estando como conteúdo da formação continuada, poderiam contribuir, por exemplo, para a criança compreender o instrumento cultural da escrita e apropriar-se da linguagem escrita; para o professor compreender a complexidade da escrita, do desenvolvimento infantil e da educação de uma sociedade específica; para ampliar as possibilidades de uma educação que, mesmo inserida na “escola como organização complexa” (TRAGTENBERG, 2004), permite o desenvolvimento da inteligência e do pensamento crítico ao modo de organização social vigente, aumentando as chances de a escola vir a ser um espaço para a formação humana ou para a formação da personalidade em seu sentido pleno, como valor de uso do ser humano para o ser humano.

O estudo do desenvolvimento humano tomando por base Vigotski percebe os fatores social, biológico e fisiológico, e permite a compreensão de características próprias do comportamento humano. Contudo, Vigotski (2010) estuda a gênese do desenvolvimento das espécies e evidencia que existem leis fundamentais nos animais, ou seja, que algumas formas de comportamento do homem são semelhantes nos animais.

No desenvolvimento do comportamento do animal ou do homem, há *reações* com origem *hereditárias*, cuja gênese está nos princípios da evolução iniciados por Charles Darwin (1809-1882), da busca pelo aperfeiçoamento de potencialidades adaptativas e da luta pela existência, na qual estão os *reflexos hereditários* ou *incondicionados*, que correspondem a uma ação involuntária, biologicamente útil e necessária para a sobrevivência da espécie, podendo ser observados, por exemplo, na ação do recém-nascido ao chorar ou tossir, e também os *instintos hereditários*, que se referem à resposta que combina vários órgãos, a um comportamento hereditário iniciado por processos internos, menos determinado pelo meio circundante. Além dessa reação, existem outras denominadas de *reações adquiridas*; estas surgem da experiência pessoal e, por isso, é individual e diversa em cada indivíduo de uma mesma espécie, e não é transmitida de forma hereditária.

As reações adquiridas formam-se da experiência hereditária, pelo conjunto de vínculos entre o organismo e o meio externo, e são compostas pelos *reflexos condicionados* e pelos *instintos condicionados*. Os estímulos condicionados surgem dos estímulos hereditários, assim como os reflexos condicionados surgem dos reflexos hereditários. O estímulo dos processos internos do sujeito cria uma ação que, ao ser exteriorizada, provoca no mundo exterior uma resposta a essa ação, em forma de estímulo condicionado, que, por sua vez, produzirá no indivíduo a possibilidade do reflexo condicionado e de novas ações do sujeito, agora com origem nos processos externos. Nas reações adquiridas, o mundo circundante é determinante, pois o organismo responde influenciado pelos estímulos do meio na forma de reflexo condicionado e constitui sua experiência particular. Na criança, por exemplo, desde o nascimento suas ações passam a estabelecer cada vez mais vínculos com o mundo e a formar novas condições para outros vínculos e outros modos de respostas ao estímulo provocado por condições materiais externas – a cada nova experiência poderá surgir um novo reflexo condicionado. Segundo Vigotski (2010, p. 29),

a lei da formação dos reflexos condicionados pode ser assim expressa na forma mais genérica: afora

os vínculos hereditários, que existem entre o meio e o organismo, este elabora e estabelece, durante toda a sua vida, novos vínculos entre elementos particulares do meio e suas respostas, cabendo observar que a diversidade de novos vínculos é absolutamente inesgotável. A lei reza que, em certas condições, um novo laço pode ser estabelecido entre qualquer elemento do meio e qualquer resposta do animal. Basta apenas que no tempo da sua ação esse fenômeno coincida com a ação do estímulo anterior.

As reações hereditárias são elaboradas e reelaboradas sob influência do meio circundante, e os reflexos possibilitam que os animais adaptem-se a esse meio e orientem seu comportamento por estímulos reais e futuros. Esse movimento do desenvolvimento mostra-nos que as condições externas têm papel determinante na criação de motivos e, precisamente, que os estímulos externos relacionam-se com as condições internas do organismo e retornam à realidade, atuando como novo estímulo externo.

O psiquismo humano acompanha todas essas reações, e a essência de sua condição é reflexa. Vigotski (2010) salienta que o ponto de vista da biologia é importante para entendermos que o comportamento do homem tem origem comum no comportamento dos animais. Porém, o comportamento desses dois organismos tem princípios diferentes; no homem, o desenvolvimento do comportamento é expresso para além das reações hereditárias e dos reflexos condicionados formados pela experiência individual.

O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiência que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física mas social difere-se do animal (VIGOTSKI, 2010, p. 42).

Essa peculiaridade da espécie humana justifica a existência da escola e, nesse espaço, o papel do professor é o de transmitir às novas

gerações as riquezas culturais que a humanidade já produziu, atuando na busca por realizar a atividade de ensino que intenciona criar as mais variadas possibilidades para que a criança realize sua atividade e aproprie-se da *experiência histórica*. Embora seja importante incluir a criança em práticas de leitura e escrita, essa relação por si só não é suficiente se o professor não ensinar o uso do instrumento cultural “escrita” e criar as condições para que a criança compreenda o signo e a significação da palavra.

Vigotski (2010) elenca mais dois elementos essencialmente humanos e que nos permitem pensar outros aspectos sobre a alfabetização, o principal conteúdo do ensino abordado na formação do PNAIC. O comportamento humano tem também o princípio da *experiência social coletiva*, em que a ação individual do homem tem relação com as ações e reações da experiência de outros homens. Somente quando a criança apropria-se dessa experiência alheia, isto é, quando ela consegue imaginar essa experiência, poderá vivenciá-la e manifestá-la. No entanto, a apropriação só é possível com a intervenção do outro mais experiente (que na turma escolar dos anos iniciais é o professor alfabetizador), que precisa saber o quê, para que e como ensinar. Dessa maneira, não é suficiente que o ensino seja organizado com a intenção de levar a criança a interagir com os instrumentos que expressam a escrita, se assim for, será muito difícil a criança se apropriar da experiência social coletiva. O professor não medeia e não facilita a aprendizagem, ele permite à criança conhecer o uso estabelecido socialmente do instrumento “escrita” e cria as condições para ela apropriar-se do signo “linguagem”, contido na escrita.

E, ainda, outro fenômeno humano é o aspecto da *consciência*, expresso, por exemplo, no trabalho – categoria que tratamos especialmente no capítulo 1. O homem cria e reelabora novas formas de comportamento com base no já existente, adquire ativamente novas formas de adaptação e habilidades que acompanham o seu processo de crescimento e maturação orgânica. A constituição da consciência ocorre pela *mediação*, dito de outro modo, pela atividade humana mediada por instrumentos e signos. Nesse sentido, o caráter ativo da atividade não está apenas no meio externo e “o comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o homem” (VIGOTSKI, 2010, p. 71). Isso quer dizer que o processo de formação surge da luta entre o homem e a natureza, da natureza que lhe é apresentada e transformada, e que o modifica, das condições externas do ambiente, que choca com todas as leis do comportamento humano que aqui elencamos. No mais, retomando a concepção de alfabetização, a participação da criança e o seu uso e

interação com textos em diferentes gêneros textuais não vai lhe possibilitar a compreensão da escrita e da linguagem escrita, ou, nas palavras do PNAIC, a reflexão do SEA, ou a descoberta de “o que” e “como” a escrita nota. Isso porque a compreensão do instrumento e do signo não tem como base apenas as reações hereditárias, mas também as reações adquiridas e constitui-se por elementos essencialmente humanos.

A participação destacada pelo PNAIC é um fator fundamental que potencializa o processo da consciência e, particularmente, o processo de formação da criança; no entanto, por essa participação ocorrer em um espaço destinado socialmente para as novas gerações apropriarem-se da riqueza histórica e cultural humana, o ensino deve estar voltado a criar a necessidade humana de ler e escrever, de transmitir o conhecimento a ser constituído na realização da atividade de aprendizagem com caráter criativo. Vale ressaltar que, em nossa compreensão e concebendo o materialismo histórico dialético, o comportamento humano desenvolve-se na complexidade da luta entre os processos internos do sujeito e os processos externos ao sujeito, na qual o homem é parte (movente e movida) da realidade externa, experimenta a influência do meio social e, em alguma medida, expressa em suas reações, desdobradas da luta entre o organismo e o meio, interferências sobre esse meio que também se constitui como conjunto de relações humanas, em um movimento de influências e, sobretudo, de plasticidade. Vigotski (2010, p. 73) conclui que

é por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo.

Portanto, o objeto carrega em si a possibilidade de reflexo, e o comportamento do homem tem forma puramente reflexa, ele age e reage de maneira diferente por constituir sua personalidade de modo único e diverso mediante um processo com leis assentadas em uma essência do desenvolvimento revolucionário. Nesse âmbito, a criança e o professor são sujeitos ativos que se constituem dialeticamente a partir do meio social; logo, a centralidade do ensino, do desenvolvimento e da aprendizagem não deve ser considerada individual, algo isolado das condições materiais externas da realidade social.

Ao mesmo tempo em que enalteçemos o papel do professor na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, compreendemos que o professor, por um lado, também se constitui e aprende em sua atividade, e, por outro lado, o professor por si mesmo, individualmente, não poderá garantir os direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização enaltecidos pelos cadernos da formação do PNAIC – sobretudo “o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos” (BRASIL, s.d., p.17). E, para isso, podemos indicar pelo menos duas justificativas: a atividade de ensino está atrelada ao meio externo, ou seja, ao campo das possibilidades e alternativas que permitem ao professor realizar sua atividade, e além disso ao meio social que lhe forma, como a formação continuada; e, para a atividade de ensino ser realizada, ela precisa ter cumprido com seu objetivo e intencionalidade inicial, ter promovido a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, que, por seu turno, são determinados por conflitos entre a criança e o meio, na relação entre os processos externos e objetivos com os processos internos e subjetivos que se constituem na sua vida social e individual, que transcende o espaço escolar.

Na tese materialista do conceito de reflexo, “o conhecimento não segue servilmente o objeto mas o reflete de modo criativo” (KOPNIN, 1978, p. 122), a atividade reflexa tem em si um enfoque criador do conhecimento, pois o reflexo e a realidade, o conhecimento e o objeto estão em um liame em que coincidem e se opõem. A consciência, segundo Rubinstein (1963, 1979), é uma forma específica de reflexo, e os processos psíquicos criados e desenvolvidos na relação entre sujeito e realidade objetiva têm conexões com a consciência social, com a vivência psíquica na relação com o mundo exterior, quer dizer, a consciência é entendida como uma atividade do pensamento e expressão das relações estabelecidas e vivenciadas entre os homens, entre sujeito e objeto.

Leontiev (1978, p. 93) concebe que o processo psíquico aparece na atividade do sujeito, e o objetivo da ação reflete-se na relação do sujeito

com o objeto, isto é, no sentido que este atribui ao sujeito e na sua significação.

Todo o reflexo psíquico resulta de uma relação, de uma interação real entre um sujeito material vivo, altamente organizado, e a realidade material que o cerca. Quanto aos órgãos do reflexo psíquico eles são ao mesmo tempo os órgãos desta interação, os órgãos da actividade vital.

Desse modo, nesse sistema de relações e interação, está o sentido subjetivo e a significação que é constituinte dos fenômenos históricos e inerente nas representações e conhecimentos do homem sócio-histórico, existe no cérebro humano e é dependente do mundo real significado por cada sujeito de modo pessoal.

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes (LEONTIEV, 1978, p. 94).

O mesmo autor fala da existência de um complexo de significações elaboradas historicamente, fixadas na linguagem a ser apropriadas pelas novas gerações, que têm em seu conteúdo tanto a consciência social quanto a consciência individual. A assimilação e o nível da assimilação de uma determinada significação dependem do *sentido* subjetivo e pessoal que o sujeito atribui a esse reflexo generalizado do mundo objetivo, bem como da produção cultural ou do “reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de acção” generalizado, norma de comportamento, etc.)” (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Em continuidade, o sentido, conforme Leontiev (1978, p. 97), é criado na atividade do sujeito, “pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua acção se orienta como resultado imediato”, e expressa a relação do sujeito com o objeto generalizado a ser interiorizado. O sentido atua como um liame entre o motivo e a finalidade da acção. Tanto a significação

quanto o sentido são componentes da relação complexa da consciência humana, como interpreta Serrão (2006, p. 153), com base em Leontiev:

A significação, portanto, tem um caráter objetivo, possui uma existência externa ao indivíduo. No entanto, quando se analisa o movimento deste na direção da apropriação da significação, um outro aspecto deve ser considerado, qual seja, a dimensão subjetiva, pessoal, que as significações passam a ter para o indivíduo: o sentido pessoal.

Coloca-se em evidência que a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano nas relações histórico-culturais têm sustentação também no “conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações)” (LEONTIEV, 1978, p. 99), que cria as aptidões para o reflexo das relações e da realidade objetiva. O reflexo do mundo objetivo é possível devido à capacidade humana de refletir sob a forma de reflexo e do aparato biológico que possibilita essa potencialidade de incorporar o conhecimento e as generalizações existentes e de criar objetividades essencialmente humanas.

Segundo Lukács (2010, 2012, 2013), com o salto ontológico, o homem está posto em meio a riquezas produzidas historicamente e acumuladas com o desenvolvimento cultural. Pela linguagem genérica que é órgão da reprodução social (condição essencial e inerente para a existência da interação social), as gerações humanas transmitem o legado produzido e aperfeiçoado às gerações seguintes, as quais darão continuidade ao desenvolvimento da generalidade e da individualidade humana. A linguagem, em sua amplitude e como mediação para a fixação e o desenvolvimento do conhecimento acumulado, transforma a consciência do homem, acolhe as manifestações da vida humana e constitui um complexo tanto quanto o complexo da realidade espelhada por ela.

Os homens alcançaram desse modo um estágio que torna possível – objetivamente, em princípio, embora nem de longe realizado na prática – para todo homem reproduzir também em sua consciência o caminho até agora percorrido pelo gênero humano e tomar uma posição crítica, positiva ou negativa, acerca de suas etapas e de suas relações com seu presente, com suas conquistas e sua problemática. A mudez do

desenvolvimento do gênero, portanto, é ultrapassada de modo qualitativo-geral pela linguagem já num nível primitivo, e essa superação vai continuamente aumentando, em sentido extensivo e intensivo, por meio do surgimento e da difusão da **linguagem escrita**. (LUKÁCS, 2013, p. 224, grifo nosso).

Então, o desenvolvimento do homem e de suas aptidões, o processo de apropriação do conhecimento, como ressalta Leontiev (1978, p. 271-272), está ligado ao desenvolvimento da sociedade e da cultura e, nesse complexo,

a criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (grifo do autor).

A transmissão de conhecimentos somente é possível em razão da linguagem, mas ela ocorre de modo diferente entre os homens, nas diferentes classes sociais e na diversidade étnica e cultural, que constitui diferentes condições para a criação e a progressão de aptidões, comportamentos, etc. e que compõe o desenvolvimento desigual na totalidade da sociedade histórica e a estratificação da cultura, que tende a ser menos difundida ou transmitida por causa dos interesses de classe. As aquisições históricas da humanidade resultam do desenvolvimento da produção cultural que são incorporadas no mundo externo e deverão ser apropriadas pelo homem a fim de torná-lo parte do gênero humano.

Similarmente, é nesse caminho que podemos compreender as relações do desenvolvimento do pensamento e da palavra, que “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (VIGOTSKI, 2009, p. 395). A linguagem e o pensamento, dois processos indissociáveis que formam o pensamento

verbalizado, estão unidos pelo *significado da palavra* na qual são objetivadas a produção histórica e as relações sociais.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente é a unidade da palavra com o pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

A palavra é munida obrigatoriamente de significado e une os dois processos, o de formação do pensamento e o de formação da linguagem; ela representa a realização da atividade humana e a internalização de um conhecimento generalizado e sintetizado. Segundo Vigotski (2009), o significado e a palavra estão ligados e modificam-se conforme o processo do desenvolvimento humano, em consonância com as transformações da relação entre o pensamento e a palavra. Igualmente, o processo funcional dos significados somente pode ser entendido na relação com o pensamento verbal. Desse modo, podemos compreender que, em cada fase do desenvolvimento humano, há uma relação específica entre pensamento e linguagem, e essa relação é sempre um processo de mudanças internas.

Vigotski (2009, p. 481-482) concebe que a palavra é a materialização do pensamento, em outras palavras, que o pensamento realiza-se na palavra e apresenta-se no movimento dialético de um caminho e na relação dinâmica entre pensamento e palavra: “do motivo, que gera algum pensamento, para a informação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por último, nas palavras”. Ou, ainda, em outros sentidos: “do motivo para a linguagem interior⁹⁰ passando pelo pensamento; da linguagem interior para o pensamento; da linguagem interior para o exterior, etc.”.

⁹⁰ Segundo Vigotski (2009, p. 474), a linguagem interior manifesta-se em um estágio do desenvolvimento cultural e em suas condições “[...] também deve surgir necessariamente esse dialeto interior. Em seu emprego interior, cada palavra vai adquirindo gradualmente outras matizes, outras nuances semânticas, que se transformam em novo significado da palavra na medida em que se vão constituindo e se condensando”.

Reafirmamos, o processo de desenvolvimento do pensamento realiza-se das categorias sociais para os fatores individuais, e há mudanças no próprio desenvolvimento humano. Como concluiu Vigotski (2009, p. 486), o significado da palavra é fixado sob a forma de conceitos, e a função do significado da palavra na ação do pensamento está relacionando a atividade do sujeito e a sua materialização em palavra, ou seja, a palavra está relacionada à consciência e “é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana”. Entretanto,

[...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 220).

O autor evidencia que utilizar a palavra como meio ou instrumento para desenvolver um conceito é uma característica própria do pensamento do adulto e está vinculada ao processo de formação do conceito no pensamento humano, que está articulada à realização da atividade e aos meios nas quais esta é realizada. Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados por signos. No processo de formação de conceitos, está presente, como mediação, um modo específico e original do pensamento, e o signo é a palavra, que, estando internalizada, se torna o símbolo do referido conceito. Após acompanhar o processo da formação de conceitos em diferentes estágios do desenvolvimento humano, Vigotski (2009, p. 167) assim elucida a existência de leis que o regem:

O desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser

tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade.

Com efeito, a formação do conceito, o momento em que o objeto é generalizado, abrange o conteúdo do pensamento e o modo de pensar, está articulada à idade transitória da infância à adolescência, pressupõe o domínio e o uso da palavra, é produto do processo de internalização do conhecimento e constitui-se por estágios. Inicialmente o pensamento apresenta-se como complexo, generalizado por fundamentos diversos mediante vínculo concreto, fatural e fortuito, e baseado na experiência imediata (VIGOTSKI, 2009).

Conforme Vygotsky (2000, p.197-198), na primeira etapa do desenvolvimento infantil, o processo de formação dos conceitos se dá por processos rudimentares. A criança percebe os objetos em blocos íntegros e coerentes, *pensa por sincretismo*, vale dizer, a criança pensa por situações inteiras, não consegue dissociar ou separar um objeto do outro. Os atos, as propriedades, as impressões e as observações dela formam um conjunto de informações e, nessa situação íntegra do pensamento, há dificuldades para isolar um objeto e denominá-lo. As primeiras impressões originam as primeiras conexões e, primeiramente, as ações são percebidas, somente depois a criança denomina os objetos e, com muita dificuldade, dissocia uma relação, destacando situações isoladas. O desenvolvimento do pensamento depende, até certo grau, do funcionamento do aparato sensorial. Ao observar, ouvir, tocar, cheirar um objeto, a criança inicia a formação das conexões entre um objeto e outro; dito de outro modo, a expressão do pensamento está no movimento dos estímulos, no que ficou das substâncias submetidas à ação dos diversos agentes. Ao elevar-se da forma natural do pensamento cultural aos processos das relações sociais, a criança passa a pensar utilizando a linguagem, combinando os elementos e os resultados das experiências passadas. A linguagem social, formada pela percepção e inicialmente caracterizada de *linguagem interior*, tem a função de tornar-se instrumento do pensamento, está relacionada à atividade prática, à adaptação real e ao pensamento, compõe a atividade racional da criança e passa, com a palavra, a servir de meio para planejar uma atividade.

No segundo estágio, a criança *pensa por complexos*, pois

[...] as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam, pela estrutura, complexos de objetos particulares concretos, não mais unificados à base de vínculos subjetivos que

acabaram de surgir e foram estabelecidos nas impressões da criança, mas de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos (VIGOTSKI, 2009, p. 179).

Nesse estágio, a criança unifica objetos em uma categoria comum, representa os objetos por complexos e estabelece nexos entre os objetos. Constrói-se a primeira raiz na evolução da formação dos conceitos, a criança forma os vínculos e as generalizações do pseudoconceito, e utiliza a palavra como meio de comunicação com o adulto. Entretanto, utilizando operações intelectuais e significados diferentes dos utilizados e atribuídos por estes, também, com o auxílio da linguagem, da palavra, os atos do pensamento infantil têm as especificidades do referido estágio de desenvolvimento em que, por meio da linguagem, a criança passa a entender a si mesma.

Vigotski orienta a estudar os fenômenos e o desenvolvimento cultural em seus processos de mudanças, pois a base da aprendizagem não está na pura assimilação, ou na mera continuação ou consequência de um desenvolvimento natural. A criança é inserida na cultura e, além de assimilar e prosperar com o que está externo, reelabora profundamente a composição natural da sua conduta, orientando e modificando o curso do seu desenvolvimento. O movimento desse processo não é plano, ele percorre por saltos, rupturas e viradas.

Los experimentos han demostrado que, primero, los conceptos no se forman por vía puramente mecánica, que nuestro cerebro no hace fotografías colectivas, es decir, no superpone la imagen de un perro, por ejemplo, a otra imagen canina consiguiendo una especie de «perro colectivo», sino que el concepto se configura por una reelaboración de las imágenes a cargo del propio niño. Por lo tanto, ni siquiera el pensamiento natural configura el concepto mediante la simple mezcla de rasgos aislados de entre los más repetidos; el concepto se forma a través de los complejos cambios que se producen al transformarse la imagen en el momento dinámico de la composición atribuida de sentido, es decir, de la elección de algunos rasgos significativos; todo ello no es fruto de una simple mezcla de elementos de imágenes aisladas (VYGOTSKY, 2000, p. 197-198).

Como se pode observar, de acordo com Vygotsky (2000, p. 229-230), o desenvolvimento cultural da criança é dinâmico, dialético, não uniforme, e os processos de desenvolvimento do pensamento infantil são autenticamente um drama, um processo de elaboração fundamentado por momentos de contradição e transição a níveis superiores no desenvolvimento. Assim, as fases do desenvolvimento do processo de formação dos conceitos foram formuladas por investigação experimental, mas em realidade não seguem um fluxo cronológico, seguem um movimento dialético, em espiral, com idas e vindas.

No terceiro estágio, o pensamento da criança complexifica, ela combina alguns grupos de fenômenos ou objetos, distanciando-se um pouco da experiência imediata e desenvolvendo os primeiros indícios da generalização, que será expressa totalmente apenas no pensamento por conceito: “A função genética do terceiro estágio da evolução do pensamento infantil é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração” (VIGOTSKI, 2009, p. 220). No conceito, o objeto pode ser compreendido de forma mediada e sem referência ao estritamente imediato, ele surge quando a síntese é a base do pensamento na compreensão sobre a realidade circundante e tem a palavra como a vértebra para a realização desse processo de síntese, que corresponde à significação da palavra. De acordo com Vigotski (2009, p. 226), o processo do desenvolvimento da formação dos conceitos é semelhante ao desenvolvimento dos significados da palavra, já que é por meio da palavra que “a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano”.

A teoria histórico-cultural defende que o desenvolvimento cultural da criança possui uma singularidade própria por constituir-se como processo de desenvolvimento infantil e tem como objetivo criar condições para a criança saltar, dar saltos qualitativos e quantitativos no seu desenvolvimento. Não se trata de seguir o ritmo e o pensamento próprio da criança, e sim de estudar a dinâmica do seu desenvolvimento e crescimento, e relacioná-la com a finalidade da educação, apoiando-se na zona de desenvolvimento iminente e nas inter-relações dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que o desenvolvimento sustenta-se nos conhecimentos já elaborados e é movido pela aprendizagem.

Compreender que aprendizagem promove o desenvolvimento não pressupõe considerar duas categorias isoladas entre si, o processo do desenvolvimento do pensamento é reflexo do desenvolvimento objetivo

e não são independentes. Assim, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 2012, p. 116). A aprendizagem e o desenvolvimento têm uma inter-relação, mas a aprendizagem tem significados autônomos, não é apenas a promoção para o desenvolvimento; a aprendizagem pode anteceder o desenvolvimento, pode ocorrer junto com o desenvolvimento e “pode superá-lo, projetando-o para a frente e suscitando nele novas formações” (VIGOTSKI, 2009, p. 304). A aprendizagem e o desenvolvimento da criança antecedem a escolaridade, período em que a criança aprende a falar, cria noções e informações transferidas pelos adultos e é conduzida a ações, adquirindo um conjunto de hábitos (PRESTES, 2012).

Os processos dinâmicos e complexos do desenvolvimento e da aprendizagem, nas palavras de Vigotski (2012, p. 116), são heterogêneos e indissociáveis, não caminham paralelamente e evidenciam a íntima relação entre o nível de desenvolvimento atual e a capacidade potencial de aprendizagem. Em outros termos, existem dois níveis diferentes no desenvolvimento da criança, um denominado de *nível de desenvolvimento efetivo* – ou *nível de desenvolvimento atual* (VIGOTSKI, 2010) –, que identifica o nível das funções psíquicas alcançadas por processos de aprendizagem e de desenvolvimento já efetivados; e o outro chamado de *zona de desenvolvimento potencial* ou *zona de desenvolvimento iminente* (ZDI), em que sobressai a capacidade da ação da criança fazer algo amparada pelo adulto, quer dizer, o desenvolvimento aparece como possibilidade, um vir-a-ser. Nessa correlação, as funções psíquicas superiores são compreendidas em um complexo social, são produto do desenvolvimento histórico-cultural, e o estado do desenvolvimento mental pode ser percebido mediante a análise desses dois níveis, a zona de desenvolvimento iminente no qual a criança se encontra e expressa os processos de maturação já produzidos, e a zona de desenvolvimento iminente que expressa os processos que estão em desenvolvimento. A identificação do desenvolvimento iminente orienta a ação pedagógica. Nesse sentido, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2012, p. 114), pois, na relação pedagógica, a atividade de ensino realizada pressupõe a realização da atividade de aprendizagem que provoca o desenvolvimento.

Na relação pedagógica, inicialmente um determinado conhecimento existe objetivamente para o professor e depois começa a existir para a criança. Então,

podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad (VYGOTSKY, 2000, p. 103).

As funções psíquicas superiores mostram-se como intersíquicas nas atividades coletivas e tornam-se intrapsíquicas nas atividades individuais que expressam a internalização do conhecimento.

A regulação geral no desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve todo o processo de aprendizagem, cria o estado do desenvolvimento iminente e estimula os processos internos de desenvolvimento. A criança, ao iniciar uma atividade que não altera satisfatoriamente seus hábitos ou suas características psicointelectuais, aproveitará a elaboração de outras atividades já realizadas, e seu desenvolvimento geral terá mudanças menos significativas. Isso diferentemente dos casos em que é motivada e inserida num campo de condições objetivas para realizar novas atividades que exigem mudanças de algumas características em que ativa os processos psicointelectuais e revoluciona o desenvolvimento. Nesse liame, a atividade de ensino pode ser mais bem-sucedida quando orienta e estimula os processos internos do desenvolvimento e, a partir do mapeamento das linhas internas de desenvolvimento, potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento, permitindo que a aprendizagem da criança oriente e estimule o desenvolvimento.

Conforme Vigotski, o ensino deve identificar e diagnosticar nível de desenvolvimento infantil da criança, com suas reais possibilidades de aprendizagem conforme seu nível de desenvolvimento efetivo e pela ZDI, tendo, na idade escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento relações peculiares. O nível de desenvolvimento percebido dessa forma é diferente da concepção que concebe o desenvolvimento por um diagnóstico pragmático por testes e que pode abafar as potencialidades do desenvolvimento futuro da criança.

Por esse viés, compreendemos que o desenvolvimento não se resume em um percurso evolutivo da criança em quatro períodos de escrita espontânea até a chegada da apropriação do SEA. O conhecimento

das etapas pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética é até importante, é *um elemento a mais* para o professor entender como a criança está pensando e identificar o nível de desenvolvimento atual. No entanto, partir apenas do resultado desse diagnóstico para elaborar atividades direcionadas à apropriação do que a criança ainda não aprendeu reduz a identidade do desenvolvimento infantil da criança a um conhecimento, como se a compreensão do instrumento e do signo linguístico estivesse isolada de outros conhecimentos já adquiridos ou em vias de apropriação, e não estivesse relacionada com outros aspectos da vida da criança, entre os quais a emoção, o ambiente em seu entorno e a sociedade na qual ela está inserida.

Considerar somente esse diagnóstico também dicotomiza o processo de aprendizagem e de desenvolvimento, levando-nos a entender, por exemplo, que, para a criança chegar até a segunda etapa, é preciso que ela tenha passado pela primeira, ou se ela chegou até a terceira etapa, deduz-se que ela já passou pela primeira e segunda etapas, mesmo que possa carregar ainda algumas características da segunda etapa. Além disso, se por um lado dicotomizam e fragmentam a aprendizagem, por outro também a unificam em uma via percorrida por todas as crianças. Nessas etapas evolutivas aparentemente dadas a priori, a aprendizagem necessariamente ocorre com a elaboração da criança de hipóteses sobre o SEA até a chegada de sua compreensão sobre o que e como a escrita nota – conhecimento que, conforme os textos dos cadernos do PNAIC embasados na psicogênese, parece originar-se de uma espontaneidade da criança ligada às reações somente hereditárias.

Segundo Vigotski, orientar a aprendizagem, tendo como base as etapas já percorridas pela criança ou apreendidas por elas, igualmente é um equívoco, pois a tendência é que essa aprendizagem não conduza o desenvolvimento e sim que seja um “reboque” do desenvolvimento. Por causa disso, Vigotski (2010) propõe o inverso, que a aprendizagem seja orientada considerando a ZDI. Por exemplo, para ensinar um conteúdo do conhecimento escolar, importa saber o nível de desenvolvimento do sujeito de aprendizagem para planejar a ação direcionada à finalidade da aprendizagem da criança desse conteúdo, mas isso não pressupõe que o conteúdo a ser apropriado deva proceder de um outro relacionado, mas de nível inferior e que a criança já saiba, ou seja, que pertença a uma etapa já concluída do desenvolvimento dessa pessoa. Referida forma de ensino reforça o pensamento por complexo e dificulta o desenvolvimento do pensamento por conceito na idade escolar.

Quando falamos de a aprendizagem promover o desenvolvimento, não nos referimos a um automatismo. Contudo, afirmamos que o

desenvolvimento não antecede a aprendizagem; por isso, para ensinar não é preciso aplicar testes, julgar quais as propriedades indispensáveis para a próxima etapa já foram amadurecidas pela criança e então apoiar-se na etapa já atingida para ensinar consecutivamente as etapas que seguirão o andamento do desenvolvimento, pois o índice do desenvolvimento mental que orienta o ensino e a aprendizagem deve ser identificado considerando a ZDI. Contraditoriamente, em outro ponto de vista, segundo Vigotski (2010, p. 491),

[...] não se pode ensinar algum objeto cedo demais, mas alguns poucos até ouviram em um curso de pedologia que não se pode ensinar qualquer objeto também tarde demais, que para a aprendizagem sempre existe a melhor fase da idade, mas não a mínima e nem a máxima. O desvio dessas fases ótimas para baixo ou para cima se revela igualmente nocivo.

Conforme o autor, se fosse preciso aguardar o desenvolvimento e o amadurecimento de determinadas funções para ensinar, quanto mais tempo aguardássemos para ensinar, mais facilidade a criança teria na aprendizagem. Entretanto, existem idades (idade real registrada na data do nascimento do sujeito) mais propícias a determinadas aprendizagens (cujo objetivo é levar a criança à idade intelectual pretendida – idade ideal) e o que deve determinar as possibilidades de aprendizagem da criança e orientar o ensino é a idade ideal que coincide com a ZDI; em outras palavras, a aprendizagem deve fazer exigências mais elevadas do que as funções identificadas no nível de desenvolvimento efetivo, deve basear-se nas funções que estão em processo de amadurecimento. Todavia, é preciso considerar que, se o nível de aprendizagem exigido divergir drasticamente do nível de desenvolvimento efetivo, o desenvolvimento será afetado e direcionado ao retardamento. Portanto, tanto a aprendizagem fácil demais, quanto a difícil demais são pouco eficazes no desenvolvimento, mas, quando a atividade orientada ou as exigências apresentadas pela escola coincidem com a ZDI, com o índice de inteligência que se baseia no que a criança faz com a ajuda do professor, é possibilitado um maior nível de eficácia na aprendizagem.

Assim, Vigotski (2010) explica que o rendimento da aprendizagem da criança precisa ser medido pelo *aproveitamento absoluto*, que expressa a aprendizagem da criança em consonância com as exigências escolares, e principalmente pelo *aproveitamento relativo*, que apresenta a

quantidade percentual da extensão entre o que a criança sabia antes da atividade de aprendizagem e do que ela passou a saber depois de essa atividade ser realizada. Essas duas formas de aproveitamento na aprendizagem podem apresentar discrepâncias. Por exemplo, uma criança pode concluir o segundo ano do ciclo de alfabetização estando alfabetizada, com isso cumprir com os objetivos do conteúdo curricular destinado a essa série escolar e receber um atributo máximo considerando o *aproveitamento absoluto*. Contudo, se essa criança já estava alfabetizada antes de iniciar essa série escolar, seu *aproveitamento relativo* será negativo em tal aspecto comparado ao de outra criança que iniciou a série não alfabetizada e a conclui estando alfabetizada. É o *aproveitamento relativo* que vai depender da ZDI ser considerada pelo professor como base para promover a aprendizagem e possibilitará que a criança avance. Mencionado critério também comprova, em alguns quesitos, a particularidade da criança e o modo da aprendizagem de cada uma delas ter caráter múltiplo e diverso. Logo, não é suficiente revelar o que a criança já amadureceu para orientar a aprendizagem, é preciso analisar de modo mais aprofundado o desenvolvimento da criança na idade escolar.

Buscamos melhor compreender aspectos inerentes à aprendizagem e, portanto, a alfabetização, que possivelmente no material didático desse curso de formação continuada seja por (dentre outras hipóteses a serem levantadas) necessidade de um enxugamento dos conteúdos a serem estudados devido ao curto tempo de um ano da referida formação no eixo língua portuguesa, ou seja, pela negligência de conceitos que não são alvos de relevância na perspectiva do construtivismo e do sociointeracionismo ou, quiçá, da política educacional na qual o PNAIC está inserido.

3.1.1 A linguagem escrita

Segundo Vigotski (2009, 2010), o desenvolvimento humano constitui-se em um conjunto de relações em várias etapas do desenvolvimento sendo a passagem destas marcada por um movimento dialético determinado por relações externas e de caráter histórico, em momentos de produção de saltos qualitativos, significa dizer, situações que revolucionam as funções psíquicas superiores, o comportamento, as relações do sujeito e sua personalidade.

Assim, “ya sabemos que todo el proceso del desarrollo cultural del niño, así como todo el proceso de su desarrollo psíquico, constituye un

modelo de desarrollo revolucionário” (VYGOTSKY, 2000, p. 129) e nosso esforço neste texto é expor, principalmente fundamentados no texto *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*, de autoria de Vigotski, o desenvolvimento da linguagem escrita, considerando-o um processo único e histórico de um determinado momento do comportamento, no qual o desenvolvimento segue uma lógica que sofre constantes metamorfoses e em que a linguagem escrita só é desenvolvida pela mediação do professor, dos signos e dos instrumentos.

A linguagem falada e o caminhar são inerentemente humanos, uma potência interna das condições da natureza humana; em contraste, o processo de apropriação da linguagem escrita é interior do sujeito da atividade e depende de estímulos e das condições provocadas pelos instrumentos e pelas pessoas mais experientes – a criança interage com os elementos que constitui sua relação com o mundo. Nesse complexo, o signo e o símbolo – a marca que substitui uma ideia – têm importante papel no desenvolvimento do sujeito e são resultados do desenvolvimento das funções superiores.

Conforme Vygotsky (2000)⁹¹, a história da linguagem escrita da criança é tão complexa quanto a história ontológica da linguagem escrita. Assim, inicia-se antes da criança estudar a escrita na escola, com o aparecimento dos signos visuais, e deve seguir o fluxo de uma lógica natural do desenvolvimento humano, sendo um desdobramento da necessidade da criança na produção do conhecimento e não como algo externo à própria atividade da criança ou à mera habilidade técnica, pois “el dominio del lenguaje escrito significa para el niño dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo” (VYGOTSKY, 2000, p. 128). Desse modo, não basta ensinar o traço das letras e a formação das palavras, é preciso ensinar a linguagem escrita:

A los escolares no se les enseña el lenguaje escrito, sino a trazar las palabras y por ello su aprendizaje no ha sobrepasado los límites de la tradicional ortografía y caligrafía. Esto se explica, ante todo,

⁹¹ No momento da produção de Vigotski, a psicologia em relação à aprendizagem da escrita preocupava-se em desenvolver uma habilidade motora, ligada ao desenvolvimento muscular das mãos, ao desenho das letras e à pronúncia. Vigotski apresenta um pensamento revolucionário para o contexto histórico da época ao analisar criticamente o ensino artificial e anunciar na Rússia em 1931 a pré-história da linguagem escrita no processo do desenvolvimento cultural da criança.

por causas históricas, por el hecho justamente de que la pedagogía práctica, pese a la existencia de numerosos métodos de enseñanza de lectura y escritura, no ha elaborado todavía un sistema de enseñanza del lenguaje escrito suficientemente racional, fundamentado científicamente y prácticamente. Por ello, la problemática de esta enseñanza sigue sin resolverse hasta el día de hoy (VYGOTSKY, 2000, p. 128).

A linguagem escrita é resultado de um desenvolvimento dialético das funções psicológicas superiores desde o nascimento e apresenta um processo infinito de progressões e regressões, saltos e alterações. Antagônica aos processos puramente evolutivos, a história do desenvolvimento da linguagem escrita, de acordo com Vigotski, está representada por uma linha de desenvolvimento cultural com interrupções, metamorfoses e extinções, constituindo-se em um *desenvolvimento revolucionário* que requer processos complexos de desenvolvimento da linguagem iniciados pelo gesto – o primeiro signo visual.

O gesto indicativo constitui-se como a base primitiva das formas superiores do comportamento. Inicialmente esse movimento do corpo representa para a criança a ação pretendida na direção de um objeto, mas, quando o adulto interpreta essa ação como um gesto indicativo do que a criança deseja e reage relacionando-se com o gesto, ele confere sentido ao movimento da criança e converte-o a um meio de comunicação. O movimento que, para a criança tinha a função de dirigir-se ao objeto, mais tarde é compreendido por ela como gesto indicativo (de uma forma própria para a sua idade ela explica, interpreta e confere sentido ao movimento – fala, gesticula, organiza-se). Portanto, é por outras pessoas mais experientes que a criança passa a compreender a si mesma:

Cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nosotros mismos a través de otros; esta regla no se refiere únicamente a la personalidad en su conjunto sino a la historia de cada función aislada. En ello radica la esencia del proceso del desarrollo cultural expresado en forma puramente lógica. La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás. Este es el proceso de formación de la personalidad (VYGOTSKY, 2000, p. 103).

Então, o signo tem essência social é um meio social de ação para dominar o comportamento que condiciona ou regula novas formas de comportamento e novas relações. Certamente, a história ontogenética das funções psíquicas superiores está articulada com o desenvolvimento do homem com os outros e com a cultura, que é o “produto de la vida social y de la actividad social del hombre y, por eso, el planteo del problema del desarrollo cultural del comportamiento nos introduce diretamente em el plano social del desarrollo” (SHUARE, 1990, p. 65). Assim, a adaptação da criança ocorre pelos meios sociais e pelas pessoas na mediação dos sistemas de signo como expressão da linguagem – o gesto inicial transforma-se em linguagem, e o objeto emancipa-se para a qualidade de signo.

Vygotsky (2000) analisa dois momentos da relação do gesto com o signo escrito: os rabiscos e os jogos infantis. Inicialmente, no rabisco (os primeiros desenhos), a criança representa o que o gesto nota, ou seja, ela desenha o movimento do objeto e manifesta algumas das suas propriedades gerais. E, durante o jogo, ela significa uns objetos como se fossem outros, substitui a função social do objeto por signos seus, pois o que lhe importa não é a semelhança entre o jogo e o objeto designado, e sim o seu uso funcional, que possibilita à criança representar determinado gesto. O movimento atribui significado ao jogo, e a esse complexo da linguagem Vigotski evidencia dois fatos: o gesto como propriedade geral do objeto (gesto simbólico) adquire a função de signo; o gesto é associado à fala, e as crianças de 4-5 anos usam a designação verbal convencional ao mesmo tempo em que entendem e atribuem sentido a cada movimento do objeto. Mas há um momento em que o objeto do jogo emancipa-se de seu signo e dos gestos convencionais: “Gracias al prolongado uso, el significado del gesto se transfiere a los objetos y durante el juego éstos empiezan a representar determinados objetos y relaciones convencionales, incluso sin los gestos correspondientes” (VYGOTSKY, 2000, p. 131).

Dessa forma, Vigotski explica o nascimento de signos independentes do gesto infantil a partir de objetos externos e a modificação da estrutura habitual das coisas devido à influência desse novo significado. Esclarece que a mesma modificação ocorre com o desenho, que passa a representar o objeto mesmo, não o seu gesto, e recebe um nome. Nessas relações do desenho e do jogo, desenvolve-se a função da representação simbólica, que é de importante entendimento para a aprendizagem da escrita; também a ação lúdica, aos poucos, passa a ser substituída pela linguagem, e a criança modifica a sua forma de representar o objeto e, assim, “la representación simbólica en el juego y

en una etapa más temprana es, en esencia, una forma peculiar del lenguaje que lleva directamente al lenguaje escrito” (VYGOTSKY, 2000, p. 133).

Na representação simbólica do desenho, a criança, pela observação do desenho dos outros, passa a considerar no desenho a percepção real; em primeiro lugar, assemelha o desenho com o objeto real, e, em segundo, em virtude de várias circunstâncias processuais, considera o desenho o símbolo do objeto. E, na medida em que amplia a linguagem oral, faz com que a função psicológica do desenho transforme-se em linguagem, pois, se antes ela desenhava apenas o gesto e depois passou a representar o objeto real, mais além, seu desenho passa a ter analogia com a sua fala, podendo inclusive recorrer à memória para expressar relatos no desenho. De fato, quanto mais a linguagem oral tiver progredido, mais a criança poderá desenhar, e o desenho reunido nesse complexo da linguagem gráfica poderá expressar (simbolizar) o relato da criança. Por conseguinte, a linguagem gráfica, na qual a criança representa os objetos e suas representações, tem origem posterior à linguagem verbal e cria as bases para o surgimento da linguagem escrita. Com o desenvolvimento, as ações tornam-se cada vez mais complexificadas, e pela linguagem a criança passa a entender o que o signo representa. A linguagem tem supremacia sobre o gesto, o desenho, o jogo e, posteriormente, sobre a escrita, possibilitando que o gesto, o desenho, o jogo e a escrita transformem-se e sejam compreendidos pela criança como signo. Com o desenho, a criança aprende que pode desenhar a linguagem, “y pudimos convencernos efectivamente que el desarrollo del lenguaje es en realidad decisivo para el desarrollo de la escritura y el dibujo del niño” (VYGOTSKY, 2000, p. 136).

É preciso conhecer o desenvolvimento da pré-história da escrita infantil para compreender a linguagem escrita, que só se desenvolve quando a criança consegue entender que a escrita é um signo, um símbolo, um meio de comunicação, uma forma de dizer algo a alguém; somente dessa forma é possível ensinar a escrita de modo que sua aprendizagem não seja a aprendizagem de um hábito técnico, como algo em si mesmo, e sim, como linguagem necessária à criança.

Si no conocemos la prehistoria de la escritura infantil no podremos comprender como el niño es capaz de dominar de inmediato el muy complejo procedimiento de la conducta cultural: el lenguaje escrito. Este proceso se nos hace comprensible sólo en el caso de que el niño haya asimilado y elaborado en los primeros años escolares una serie

de procedimientos que le aproximan de lleno al proceso de la escritura, que le preparan y le facilitan enormemente el dominio de la idea y la técnica (VYGOTSKY, 2000, p. 136).

Até chegar à aprendizagem da linguagem escrita, há uma série de outras aprendizagens que promovem o desenvolvimento em um liame dinâmico e plástico e, ao mesmo tempo, lógico e coerente. Nesse processo de aprendizagem, a criança vivencia etapas de desenvolvimento similares às que acontecem no gesto e no desenho. Por exemplo, inicialmente, no desenho a criança representa uma ideia, depois, com um salto no desenvolvimento, compreende que pode desenhar um sinal que exprime a ideia. Do mesmo modo,

los signos de escritura, como es fácil de ver, son símbolos de primer orden, denominaciones directas de objetos o acciones, pero en la etapa descrita por nosotros el niño no llega al simbolismo de segundo orden, que consiste en la utilización de signos de escritura para representar los símbolos verbales de la palabra (VYGOTSKY, 2000, p. 137-138).

Entretanto, segundo Vigotski, a criança compreende a escrita quando percebe que pode desenhar não somente objetos, como também a linguagem, vivenciando um caminho semelhante ao do desenvolvimento do desenho como linguagem. Lógica que ocorreu com a humanidade e levou-a a produzir a escrita de letras e palavras, e que nos faz compreender a existência de diferentes momentos de desenvolvimento da linguagem escrita e a relevância predominante de ensinar a compreensão e o uso do signo, muito mais do que ensinar a criança a associar o gesto com a oralidade e esta última com a escrita.

Esse complexo está entrelaçado à ideia da associação entre signo e instrumento, e, na teoria de Vigotski (que buscou no desenvolvimento ontogenético investigar o que orienta os princípios epistemológicos), essa associação deve vir relacionada à função mediatizadora tanto do signo quanto do significado.

La diferencia fundamental es que el instrumento está dirigido a provocar unas u otras modificaciones en el objeto de la actividad, es el médio de la actividad externa del hombre destinada

a conquistar la naturaleza. El signo no cambia nada en objeto de la operación psicológica; es el médio de la acción psicológica sobre el comportamiento, está dirigido hacia adentro. Por último, ambos están unidos en la filo – y en la ontogénesis. El dominio de la naturaleza y el dominio de sí mismo están mutuamente enlazados, por cuanto la transformación de la naturaleza cambia la propia naturaleza del hombre. Así como el empleo de instrumentos marca el inicio del género humano, en la ontogénesis el primer uso del signo señala que el sujeto há salido de los límites del sistema orgánico de la actividad (SHUARE, 1990, p. 64).

Segundo a autora, essa é a essência da psicologia infantil; entretanto, é essencial pensar de que forma o signo transforma-se em instrumento mediatizador, como ele passa a exercer a função de mediatizar. Essa modificação só é possível por causa da relação social do homem com a natureza, da interação e da comunicação, que possibilitam o desenvolvimento de um novo modo de comportamento e de realizar a atividade reflexa, que é uma atividade cerebral condicionada pela ação do mundo exterior.

Com efeito, Vigotski defende que a aprendizagem da escrita ocorra pela atividade do próprio sujeito da aprendizagem, ou seja, que percorra como um momento natural do desenvolvimento do sujeito que está aprendendo e não como uma necessidade ou motivo alheio à própria atividade da criança⁹². As crianças em idade pré-escolar são capazes de descobrir a função social da escrita desde que sejam criadas as condições para que as ações sejam necessárias às crianças e que o sentido não esteja apenas em desenvolver a habilidade motora ou que seja ensinado somente o uso de instrumentos como algo isolado da linguagem.

Para nosotros está claro que la comprensión no consiste en que se formen imágenes en nuestra mente de todos los objetos mencionados en cada frase leída. La comprensión no se reduce a la reproducción figurativa del objeto y ni siquiera a la del nombre que corresponde a la palabra fónica;

⁹² Nesse âmbito, Vigotski destaca que o grande trabalho de Montessori (1870-1952) foi este: buscar fazer com que a escrita seja convertida como uma faceta do desenvolvimento da criança.

consiste más bien en el manejo del propio signo, en referirlo al significado, al rápido desplazamiento de la atención y al desglose de los diversos puntos que pasan a ocupar el centro de nuestra atención (VYGOTSKY, 2000, p. 139).

Pela mediação do professor e interferência do meio social, o manejo do instrumento e do signo permitirá que a criança atribua sentido e significado em relação à escrita, que passa a ter a característica de linguagem. Vigotski explica que a atividade mediatizada reconstrói a operação psíquica, e o uso dos instrumentos possibilita a modificação da atividade natural dos órgãos e amplia o sistema de atividade das funções psíquicas, constituindo as funções psíquicas superiores: “La constitución de la función psíquica superior, como ya hemos dicho, está caracterizada por su mediatización por el signo” (SHUARE, 1990, p. 67). Dessa forma, a escrita é percebida como um processo que faz parte do desenvolvimento humano e não como uma atividade exterior, precisando ser um dos elementos da vida infantil, assim como as demais linguagens – a criança aprende que, além de desenhar objetos e de desenhar a linguagem, ela poderá operar com a linguagem escrita.

3.2 SOCIOINTERACIONISMO: SINÔNIMO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL?

A brincadeira e as ações espontâneas que existem no desenvolvimento humano da criança têm caráter histórico-cultural. Para compreender referido conceito na perspectiva de Vigotski, e também as categorias a que nós temos dedicado a estudar, é imprescindível conhecer os postulados principais da teoria desse autor. O sociointeracionismo fornece uma visão incipiente e antagônica a respeito dos conceitos trabalhados por Vigotski. Diferentemente do que é expresso nos cadernos da formação continuada, a brincadeira não é associada, pelo autor, como princípio de prazer, tampouco ajuda a criança a fazer atividades; segundo Vigotski, a brincadeira é a atividade principal no desenvolvimento humano da criança pré-escolar (crianças na faixa etária aproximadamente de 3 a 7 anos).

Autores como Shuare (1990), Duarte (1996) e Mello (1999) evidenciam que as categorias estudadas pelos autores da escola de Vigotski somente podem ser compreendidas como uma ciência filosófica que desenvolve sua metodologia com suporte no materialismo histórico dialético, que, como toda teoria científica, questiona e busca responder a

uma concepção de homem, de conhecimento e de mundo. Como vimos, os textos dos cadernos da formação não abordam, nem mesmo citam a necessidade de se compreender essa historicidade, o que compromete a realização de um ensino que compreenda de maneira mais aprofundada os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança em relação à escrita e que tenha maior possibilidade de criar as condições necessárias para a atividade de ensino e para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A associação de Vigotski enviesada ao sociointeracionismo omite os fundamentos filosóficos marxistas do autor e o momento histórico de suas produções realizadas em conjunto de autores da União Soviética, que tem início na Rússia após a Revolução de Outubro (1917) diante da necessidade de estudar o comportamento e do intuito de criar uma nova psicologia que pudesse corresponder às concepções e premissas de uma sociedade socialista. Conforme Shuare (1990), a negligência do enfoque filosófico da teoria não garante a sua objetividade, nem a compreensão dos princípios norteadores do conhecimento, causando esse erro metodológico efeitos diferentes dos propostos. A mesma autora esclarece que existem vários conceitos da citada teoria que relacionados compõem seu corpo teórico; entretanto, destaca que o *historicismo* origina e encadeia os demais conceitos.

Esto significa que los procesos psíquicos no se desarrollan en el tiempo desplegando sus propias características intrínsecas, como ese tiempo que actúa sobre una semilla y que constituye la espera, el plazo necesario para que las estructuras internas implícitas se manifiesten, no es el tiempo de la maduración, como habitualmente se lo entiende, por ejemplo, con respecto a las estructuras fisiológicas que aparentemente, contienen en germen aquello que serán una vez que transcurra el lapso correspondiente (SHUARE, 1990, p. 59).

No capítulo 1 desta dissertação, expomos uma síntese metodológica que elucida nossa investigação de um objeto histórico-social, com base marxista e no materialismo histórico dialético. Esta introdução pode contribuir na compreensão do leitor sobre esse fundamento primordial da teoria histórico-cultural. Ao longo da pesquisa, também temos trabalhado com alguns dos conceitos-chave, tais quais a atividade humana (nas especificidades do Trabalho), a linguagem, a

determinação do fator social na construção da subjetividade do sujeito e o reflexo.

Nesta seção, nosso intuito é focar em três afirmações interligadas que elucidam a necessidade de compreender a dimensão ontológica da tese de Vigotski e que contribuem para a realização da atividade de ensino. A *primeira* é a ideia de que o professor não facilita ou favorece a aprendizagem. Como destacou Shuare (1990), as características não estão intrínsecas na criança semelhantemente a uma semente a se desenvolver naturalmente ou de modo maturacional. O professor é o responsável por criar as condições para que a criança tenha acesso à cultura socialmente elaborada e aproprie-se desse acúmulo de conhecimentos, tornando-se cada vez mais humana.

Segundo Marx (2010) e Vigotski (2009), existe uma base materialista na constituição dos processos psíquicos do desenvolvimento da inteligência e da personalidade. E, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na experiência do sujeito, desde o nascimento, com os elementos da cultura que possibilitarão a apropriação da riqueza cultural, das objetivações humanas e não pelo desenvolvimento de potencialidades inatas. Nessa linha de pensamento, Mello (1999, p. 2) explica que

é necessária uma rica experiência desde o nascimento da criança: de contato com a natureza, com as outras pessoas e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história. Esse contato provoca no cérebro infantil a ginástica de que este necessita para formar as ligações neurais que criam as condições para o desenvolvimento da consciência e, consequentemente, as bases para o desenvolvimento infantil.

A autora, a partir dos estudos da teoria histórico-cultural, demonstra que compreender dessa forma o desenvolvimento implica reformulação das ações pedagógicas e da concepção do papel do professor. É relacionando-se com os objetos, produto da atividade histórica e social do ser humano, que ele incorpora as criações realizadas e humaniza-se. Nessa relação, está o processo de educação, como aborda Leontiev (1978), e o sentido de dizer que o homem é um ser social. Segundo Mello (1999, p. 3),

conforme Leontiev (1978a, p. 269), ao aprender a utilizar um objeto criado pelas gerações anteriores,

o homem se apropria das operações motoras que nele estão incorporadas. Esse processo de criação de funções psicomotoras que hominizam sua esfera motriz é, ao mesmo tempo, um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores como o pensamento, a atenção, a memória, etc. Tal processo se aplica igualmente aos fenômenos da cultura intelectual. Esse é, de fato, o sentido da afirmação já absorvida pelo senso comum de que "o homem é um ser social", reafirmada, de um modo geral, sem que se perceba sua real dimensão: a compreensão de que o homem precisa do contato com os outros homens – passados e presentes – para se humanizar.

Apesar de o conteúdo dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC mencionarem o sociointeracionismo, não é explicado que a criança é um ser humano social, nem elaborado discussões relacionadas ao significado de “sócio” ou de “interação”. Esses dois termos são postos como compreendidos pelos professores *a priori* ao curso, e a ênfase no “social” ou na “interação” justifica o termo “favorecer a aprendizagem” em detrimento de “criar as condições objetivas para que a criança aprenda”. Mas qual será a compreensão que os professores têm em relação ao significado de ser social para além da ideia de “ser humano que vive em sociedade”?

A criança cria aptidões pelo acesso à cultura do mundo, sendo as relações sociais com a cultura, com os sujeitos mais velhos ou mais experientes e com as outras crianças, não simplesmente auxiliadoras na aprendizagem; tais relações são *essenciais* para a aprendizagem e para o desenvolvimento, sem elas a criança não aprende e não se desenvolve humanamente. Nesse sentido, o ensino não apenas favorece a aprendizagem, pois, além de apoiar a criança, é preciso planejar e organizar ações intencionais a fim de propiciar a aprendizagem. O ensino deve ter a intenção de promover a apropriação da cultura e criar as condições para que a criança tenha acesso à cultura historicamente acumulada. O professor é o responsável por buscar garantir que a criança sinta a necessidade e constitua um motivo para realizar a sua própria atividade e, assim, produzir conhecimentos, aprender e desenvolver-se.

Quando abordamos o tema do reflexo, no primeiro capítulo, demonstramos que o processo de constituição do homem não é uma relação mediata e sim mediada por signos e instrumentos. A criança não vê a escrita e a compreende, a criança precisa aprender a compreender a

linguagem escrita, os usos e a experiência social que a escrita carrega. Desse modo, ao ver ou ao se relacionar diretamente com a escrita, a criança não vai aprender a ler e a escrever, é insuficiente que o professor apenas facilite a aprendizagem sobre esse objeto cultural, produto de uma atividade complexa. A criança necessita realizar atividade para compreendê-la, pois não possui capacidades inatas que se desenvolverão naturalmente como nos seres inorgânicos, a apropriação das objetivações requer o movimento de operações processuais extremamente complexas e cada vez mais complexificadas.

Importante esclarecer que a aprendizagem tem base não só social, ela é histórica e cultural; então, o termo "sociointeracionismo" não oculta apenas em sua palavra o historicismo e a cultura, oculta também a defesa da escola de Vigotski de que o conhecimento não amadurece e, muito menos, será apropriado se o professor não realizar a atividade de ensino⁹³ ou somente assumir o papel de favorecer a aprendizagem.

Assim, é um grave equívoco pretender depurar a psicologia de Vigotski de seu marxismo, isto é, de sua teoria histórico-cultural do psiquismo. Ao invés de buscar autores que interpretam Vigotski procurando distanciá-lo de Marx, devemos procurar compreender o que, da obra deste, fundamenta a obra daquele (DUARTE, 1996, p. 22).

Conforme Duarte, os autores da Escola de Vigotski não apenas defendiam a historicidade, como também afirmavam que somente uma psicologia marxista poderia compreender o psiquismo humano como um objeto histórico. Em conformidade, segundo Moura (1996), essa compreensão é essencialmente necessária, pois o desenvolvimento da psique depende das condições reais da vida da criança e das condições históricas.

O desenvolvimento do conhecimento e das habilidades humanas, mais ainda do que depender de fatores genéticos e biológicos, e dos resultados de experiências do indivíduo, é predominantemente determinado pelos conhecimentos produzidos como patrimônio da humanidade transmitidos no processo de educação e na relação pedagógica de ensino e de aprendizagem.

⁹³ Sobre a atividade de ensino ver *A atividade de ensino como unidade formadora*, de Manoel Oriosvaldo de Moura (1996). O item 3.4 desta dissertação introduz algumas informações sobre a atividade de ensino.

Em continuidade às relações estudadas anteriormente, nossa *segunda* afirmação, que justifica a necessidade de compreender o método de investigação de Vigotski, é a de que a criança torna-se criativa ao realizar atividade criadora que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento e da criatividade. A criança não constrói o conhecimento por si mesma de forma criativa, ela é o sujeito da aprendizagem e realiza a atividade do pensamento; no entanto, para tal fim, é preciso que ela tenha voz e vez, participe ativamente do seu processo educativo e de apropriação de conhecimentos pela transmissão do conhecimento do sujeito mais experiente ou mais velho.

De acordo com Vigotski (2009), a imaginação é a atividade criadora; sua base é objetiva e determinada pelas condições concretas do mundo exterior, a criação de algo novo não é inata, dom ou vocação. Indubitavelmente, pela atividade criadora, o homem cria um objeto do mundo externo, da mente ou do sentimento e modifica o presente. O processo de apropriação do conhecimento envolve a atividade reprodutiva e a atividade combinatória, isto é, a conservação, a reprodução, a combinação e a reelaboração da riqueza cultural e das funções humanas historicamente acumuladas, sendo as impressões da experiência não reproduzidas de modo sistemático, comparadas a mera cópia. O sujeito reproduz o que existe ao seu redor e as assimilações já elaboradas. Contudo, a reprodução engloba conservar a experiência anterior, reproduzir e criar – o sujeito conserva e reproduz a experiência anterior, combina e reelabora os elementos dessa experiência, gerando outras novas experiências e comportamentos, criando e desenvolvendo o conhecimento da humanidade.

Uma das capacidades humanas para incorporar, conservar e transformar a experiência é a plasticidade do cérebro⁹⁴. Essa base orgânica da atividade permite com que as marcas das impressões e vivências sejam conservadas ou alteradas, o cérebro e os nervos formam-se e modificam-se perante estímulos orgânicos, inorgânicos e sociais. Segundo Vigotski (2009, p. 13), “em nosso cérebro, estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas”. Em uma relação dialética, pela atividade reprodutiva, o cérebro conserva as experiências vivenciadas, facilitando a reprodução e, pela atividade combinatória, o cérebro combina e reelabora situações, experiências, comportamentos, etc.

⁹⁴ “Propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Como decorrência da compreensão desses processos, a imaginação (e poderíamos também considerar a criatividade – característica do resultado da atividade criadora – elucidada no PNAIC), segundo Vigostski (2009), não está ligada ao sobrenatural, ao que não existe ou ao devaneio. Ela se constitui por bases concretas, orgânicas e sociais, em um processo histórico-cultural.

Na verdade, a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOSTSKI, 2009, p. 14).

Logo, não é natural que algumas pessoas realizem com mais quantidade ou qualidade a atividade criadora. Além disso, a heterogeneidade das crianças também não é uma característica natural, pois a imaginação que permite ao homem combinar as impressões que vivenciou, modificar e criar o novo tem relação com a realidade do mundo exterior.

Em contraste com a ideia cotidiana sobre imaginação e criação, estas não têm origem ou se desenvolvem em fator sobrenatural e também não estão presentes apenas nos objetos que carregam características extraordinárias. Tudo o que é criado pelo homem corresponde ao trabalho criador e, nessa relação dialética, a imaginação apoia-se na experiência vivida, e esta apoia-se na imaginação; também, a emoção afeta a imaginação e a imaginação afeta a emoção. Tanto na experiência como na emoção, as formas com que o sujeito elabora a ação, age e é afetado deixam marcas que provocarão seu desenvolvimento e potencializarão a capacidade criadora do ser humano, em virtude disso “a criação é condição necessária da existência, e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Segundo Vigostski, os processos de criação são manifestos desde a infância e expressos na brincadeira, em que a criança reelabora suas vivências com base no que já conhece e, na imitação, reproduz os elementos da experiência anterior, mas não exatamente como ocorre na realidade. Na atividade da brincadeira, a imaginação impulsiona a

criação, provocando a construção de uma nova realidade, que responde às aspirações e aos anseios da criança que cria uma situação imaginária com base em sua experiência anterior e, ao combinar o existente com novas maneiras, constrói o novo. Entretanto, o que é criado na atividade interfere sobre o existente, e o adulto pode interferir nessa produção a fim de criar novas relações. Em contato com o outro, observando os adultos, sendo orientada por eles ou pela participação social, a criança é afetada, carrega consigo as marcas do que lhe afetou e faz generalizações e conexões das mais simples às mais elaboradas.

Portanto, a atividade criadora é diferente em cada indivíduo, pois ela é movida pelas relações mediatizadas, pelo afeto e pelas experiências vivenciadas com os elementos da cultura. Como consequência dessa heterogeneidade e das diferenças da base material nos processos de constituição do sujeito individual, as crianças têm personalidades diferentes, e a aprendizagem e o desenvolvimento, embora tenham uma lógica categorial no humano, terão distinções, conforme a individualidade da criança – o produto da imaginação coletiva possibilita o desenvolvimento da imaginação individual. O processo de aprendizagem da linguagem escrita, por exemplo, tem uma lógica, mas tem especificidades em cada criança, já que a apropriação do conhecimento está imbricada com a experiência da pessoa. Por isso, o acesso ao acúmulo cultural das experiências e produtos anteriores possibilitam a apropriação e a incorporação da objetivação cultural – proporcionar elementos que possam ampliar as vivências e as experiências amplia a capacidade de imaginar. Principalmente o acesso ao conhecimento não se dá em uma relação direta, na relação social do sujeito com os instrumentos ou objetos da cultura. Como temos enaltecido, o processo de produção ou criação do conhecimento implica a relação mediada ou mediatizada da criança com os instrumentos, os signos e com os entes mais velhos ou experientes (ou, em se tratando do conhecimento escolar, com o professor).

A saber, o termo “vivência” utilizado por Vigotski tem caráter histórico-cultural; as vivências afetivas são o elo entre as experiências antigas e as atuais. Gomes (2008) analisa, em sua tese, a origem do termo e elucida a vivência afetiva como condição necessária para a realização da atividade; por meio dela, constitui-se o sentido pessoal, as atitudes, o comportamento, a inteligência. Os conhecimentos advindos das vivências e experiências acompanham o desenvolvimento maturacional e orgânico do sujeito, e são complexos formadores da personalidade, isto é, todos os complexos estão ligados à experiência social e à base orgânica. Somos resultados da nossa experiência vivida. Os valores e a imaginação, por

exemplo, são aprendidos nas relações entre os homens, a apreciação pela arte, literatura, música e poesia são aprendidos.

Por conseguinte, Vigotski (2009) explica quatro relações entre imaginação e realidade que nos permitem compreender que a imaginação é uma atividade vital própria do ser humano e é indissociável da realidade. A primeira relação “consiste no fato de que toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (VIGOTSKI, 2009, p. 20). A imaginação cria níveis de combinações conforme a diversidade e a riqueza da experiência da pessoa – para que a criança realize essa atividade cada vez mais complexa, o professor deverá ampliar suas experiências.

A segunda relação expressa a dependência da imaginação sobre as experiências anteriores e elenca a capacidade de criar uma situação imaginária fundamentada na experiência de outras pessoas, no que o sujeito não viveu. A criação é orientada pela experiência alheia e combina o produto final da imaginação com um fenômeno complexo da realidade, possível de ser explicado e compreendido exclusivamente quando existe o conhecimento dos elementos que compõem a realidade. O sujeito imagina acontecimentos e situações para além do que viu e incorpora a imaginação e a experiência social, histórica e coletiva.

Na terceira relação entre imaginação e realidade, está o fator emocional, a imaginação que constitui especialmente a subjetividade ou a articulação da expressão externa dos sentimentos com sua expressão interna. Essa imaginação é manifestada em dois fatos:

O sentimento seleciona elementos isolados da realidade, combinando-os numa relação que se determina internamente pelo nosso ânimo, e não eternamente, conforme a lógica das imagens. Os psicólogos denominam essa influência do fator emocional sobre a fantasia combinatória de lei do signo emocional comum. A essência dessa lei consiste em que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir, apesar de não haver relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação (VIGOTSKI, 2009, p. 20-21).

Nessa relação, a base da imaginação são as impressões ou as imagens que agregam signo emocional comum, e a imaginação é orientada pela emoção construindo um campo subjetivo. A criação (a imaginação) influencia nossos sentimentos e, mesmo quando a imaginação não corresponde a uma realidade exterior (seja uma trama de um filme, por exemplo), as manifestações do sentimento são verdadeiras, ou seja, essa invenção fantasiosa combina impressões externas e estimula a criação de sentimentos, sensações e emoções. Nessa relação dialética, em um ato, os sentimentos agem sobre a imaginação, e, em outro, a imaginação age sobre os sentimentos.

A quarta relação corresponde a algo inteiramente novo. O sujeito transforma a imaginação em um objeto que cristalizou a imaginação e reflete algo totalmente novo, sem correspondência alguma a uma experiência anterior ou objeto já visto. No entanto, essa imaginação cristalizada interfere no mundo e difunde alterações sociais e culturais, pois o imaginado, de relação com a realidade, movido pelo sentimento e pensamento, torna-se um produto histórico que expressa o real e intervém sobre ele, influenciando o mundo interior dos homens. A ação da imaginação, como atividade planejada, intencional, com *pôr teleológico*, tem uma lógica interna, interfere sobre a consciência social e mobiliza emoções contraditórias e sustenta a prevalência de determinados sentimentos históricos. Dentre as criações do homem, podemos tomar como exemplo o computador: inventado em determinada condição objetiva, modificou a realidade concreta do período histórico e, partindo de uma objetivação concreta, interferiu diretamente na cultura e no processo de educação, contribuindo para a constituição da personalidade das novas gerações. As gerações nascidas no meio social com computador distinguem-se das outras que, no processo educacional, não conviveram com tal produto cristalizado da imaginação.

Portanto, a imaginação é um processo complexo, histórico e cultural que complexifica as posições e as relações sociais, e altera os níveis de conhecimento. A imaginação, a criação, a criatividade têm início nas relações sociais e retorna a essas relações de modo diferenciado – de relações interpíquicas às relações intrapsíquicas. As ações e aptidões são ensinadas e aprendidas, sendo a base de toda significação para a atuação no mundo originada desde o nascimento, embora a cada etapa do desenvolvimento infantil ela se expresse de modo diferente. No entanto, a imaginação na criança é peculiar e distingue-se igualmente da imaginação do adulto, já que, segundo Vigotski (2009), a criança tem menos experiências, seus interesses são mais elementares e suas relações

e interações com as pessoas e com o meio social não têm a complexidade existente no adulto.

Ao professor, então, cabe compreender que, para “promover a criatividade”, não basta “favorecer a aprendizagem”, uma vez que a atividade da imaginação não depende do talento, do dom ou de um desenvolvimento prematuro ou extraordinário. O professor contribuirá no desenvolvimento dessa capacidade transmitindo conhecimentos e criando as condições objetivas para que a criança possa imaginar.

Nossa *terceira* justificativa acerca da importância de compreender os fundamentos teóricos e filosóficos da Teoria de Vigotski, articulada às questões discutidas sobre o professor não somente favorecer a aprendizagem e a criatividade busca desmitificar a defesa de “despertar o interesse”. Como vimos, os textos da formação estudados elucidam a necessidade de partir dos interesses das crianças. Assim, entendendo a base materialista, histórico-cultural, podemos compreender que os interesses além de sociais são criados historicamente, em consonância com os processos de constituição humana da criança, e sofrem modificações durante o processo de educação. Isso posto, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento das diferentes capacidades, e o professor “é o representante das aspirações educacionais do grupo social que elege a escola como sua unidade de formação” (MOURA, 1996, p. 29). Desse modo, para ensinar, o professor não deve aguardar que a criança desenvolva naturalmente as capacidades necessárias para o conteúdo do ensino. Essa ação não possibilita à criança transcender ao nível de desenvolvimento atual – para que na prática pedagógica não seja priorizado o conhecimento do cotidiano em detrimento do científico, o professor precisa compreender qual é a sua atividade. O professor deve propor atividades com situações-problema que possibilitem à criança a dar saltos qualitativos no desenvolvimento. Duarte (1996, p. 39) assim exemplifica:

e a alfabetização trabalhasse apenas com aquilo que já está formado, se ela não apresentasse à criança exigências que não podem ser por ela atendidas naturalmente, então essa aprendizagem se limitaria ao nível de desenvolvimento atual.

O autor, com base na teoria histórico-cultural, afirma que a tarefa do professor é “transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona

de desenvolvimento próximo” (DUARTE, 1996, p. 40). De acordo com Vigotski (2012, p. 114), “um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele”. Em outras palavras, Vigotski compreende o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e em estágios, e que tem relação com a educação e o ensino. Assim, não basta compreender o desenvolvimento atual, mas também que

la zona de desarrollo próximo que determina la esfera de los pasajes del niño de lo que puede hacer solo a lo que es capaz de realizar en colaboración con outro, es el momento decisivo en las interrelaciones del desarrollo y la enseñanza, por cuanto lo fundamental en ésta es lo nuevo que el pequeño aprende. Lo central, en la psicología de la enseñanza, es estudiar la posibilidad de que el niño se eleve, mediante la colaboración, la actividad conjunta, a um nivel intelectual superior, que pase de lo que sabe hacer a aquello que aún no puede hacer solo (SHUARE, 1990, p. 76).

Na aprendizagem dos conteúdos da educação escolar, do conhecimento científico, está o papel da escola e da mediação do ensino e a pedagogia, ciência da área de conhecimento da Educação,

[...] precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido. Outra tarefa consiste em esclarecer para si mesma a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretendemos agir. Em função disso a pedagogia abrange, em essência, vários setores inteiramente particulares do conhecimento. Por um lado, já que levanta a questão do desenvolvimento da criança, ela integra o ciclo das ciências biológicas, i.e., naturais. Por outro, uma vez que toda educação se propõe certos ideais, fins ou normas, ela deve operar com as ciências filosóficas e normativas (VIGOTSKI, 2010, p. 1).

Não se trata de partir dos interesses atuais da criança no sentido empobrecido do termo, devem-se criar as condições necessárias para que a criança possa vir a ter interesse de realizar novas atividades. O interesse “é a expressão verdadeira de uma tendência instintiva, é a indicação de que a atividade de uma criança coincide com as suas necessidades orgânicas” (VIGOTSKI, 2010, p. 111). De acordo com Vigotski, “partir dos interesses da criança” significa interessá-la pela atividade e atraí-la para a realização desta, que deve ter consonância com o desenvolvimento infantil e com as potencialidades de a criança realizar a atividade por meio da orientação do professor. É possível propor atividade e criar condições para que ela crie necessidades e motivos para realizar a sua atividade, seja a brincadeira, seja o estudo. Entendemos que essa ação corresponde ao que Vigotski atribui de “bom ensino”, que adianta a aprendizagem e o desenvolvimento, e a necessidade de reestruturar o ensino a começar pela compreensão da concepção teórica do professor que vai desdobrar determinadas práticas pedagógicas e implicar consequências.

Os fundamentos da teoria de Vigotski são essenciais para compreender as ideias do autor. Sem essa base metodológica, epistemológica e filosófica, o professor alfabetizador, na nossa compreensão, dificilmente terá acesso a conhecimentos importantes para sua formação humana e para a prática pedagógica. O problema enraíza quando são apresentadas categorias fragmentadas que levam a interpretações errôneas do autor, uma questão problemática para o projeto de formação continuada que visa à garantia do direito das crianças serem alfabetizadas até os oito anos de idade. Os textos nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, que expressam o objetivo de “aprofundar o tema”, citam Vigotski e não esclarecem ou demonstram compreensão sobre o referido autor. E os professores formadores, compreenderão? Há uma naturalização dos conceitos? Parece-nos que, ao pensar a teoria de Vigotski como relacionada ao social e à interação sem abordar o método materialismo histórico dialético, os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* retiram o Vigotski da sua própria teoria histórico-cultural e até mesmo da própria concepção de social e de interação. De acordo com Vigotski, o processo de aprendizagem ocorre por uma relação mediatizada por instrumentos, signos e pelo sujeito mais velho ou mais experiente. Esses fundamentos marxistas permitem compreender o ensino e a brincadeira de modo diferente dos autores dos cadernos do programa de formação do PNAIC.

3.3 A ATIVIDADE BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA

Segundo Elkonin (1904-1984)⁹⁵, com base nos princípios teóricos de Vigotski, a palavra “jogo” geralmente está relacionada à diversão pelo fato de muitas teorias retirarem a historicidade do jogo e reduzirem-no a instintos e impulsos internos. A origem histórica do jogo e o jogo na ontogenia têm base social e, seja na idade pré-escolar, seja no final dela, ele surge em virtude do processo de educação e é a atividade específica da criança. Como toda atividade humana, o jogo tem relação com o desenvolvimento humano. Entretanto,

claro que toda atividade, e o jogo não é exceção, pode decompor-se numa soma de faculdades: percepção + memória + pensamento + imaginação; talvez seja possível, inclusive determinar com certo grau de precisão o peso de cada um desses processos nas diversas etapas de desenvolvimento de um ou outro jogo. Não obstante, decomposto em elementos, o jogo perde totalmente a sua originalidade qualitativa como atividade peculiar da criança, como forma especial de sua vida e de sua vinculação à realidade circundante (ELKONIN, 1998, p. 23).

Apoiando-se no método de Marx, o autor elucida a importância de integrar a análise do todo nos elementos, agregar, desagregar unidades, estudar e revelar o movimento dialético da totalidade e das partes para compreender o jogo, isto é, conceber a unidade (jogo, por exemplo) como uma síntese de elementos com propriedades fundamentais de um todo ou, como diz Vigotski (2009, p. 10) no estudo das relações entre pensamento e linguagem, “permitir que todos os méritos próprios da análise possam ser combinados com a possibilidade de estudo sintético das propriedades inerentes a uma unidade propriamente complexa”.

⁹⁵ O desenvolvimento e o produto da pesquisa de Elkonin estão vinculados ao coletivo da escola de Vigotski e, segundo o autor, a obra *Psicologia do Jogo* está articulada à psicologia geral e à teoria do desenvolvimento psicológico da criança.

Vigotski (2008)⁹⁶, em diálogo com autores de outras concepções teóricas do desenvolvimento e do processo de produção de conhecimento humano, salienta duas questões fundamentais, as quais discutiremos neste item: *o modo como a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento* e *o papel desempenhado por essa atividade no desenvolvimento*. Articulamos na discussão também as leis da atividade da brincadeira e o seu desenvolvimento, em conformidade com Leontiev (2012).

Conforme Vigotski (2008), a brincadeira não é a atividade mais frequente ou dominante da criança e não leva, necessariamente, à satisfação, ao contrário, outras atividades podem proporcionar à criança vivências com satisfação mais intensas. A brincadeira, no período pré-escolar, constitui a linha principal do desenvolvimento, é a atividade principal da criança.

Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2012, p. 122).

Existem atividades que têm maior importância no desenvolvimento psíquico do sujeito e representam a atividade principal, que, conforme o mesmo autor, têm relação com a realidade vivenciada pela criança em determinado estágio do seu desenvolvimento, e diferem da atividade em geral⁹⁷. Leontiev atribui à atividade principal as

⁹⁶ Zoia Prestes, em 2008, apresenta pela primeira vez o texto em português, *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança* (VIGOTSKI, 2008), sem cortes ou omissões, traduzido do texto original em russo, de Vigotski, no ano de 1933.

⁹⁷ No capítulo metodológico, abordamos que a atividade humana difere da atividade nos animais. Uma síntese da diferença entre atividade e atividade

características de, em sua forma, passar a existir outras formas de atividades diferentes; de modelar e reorganizar os processos psíquicos do sujeito também nas atividades relacionadas à principal; e de ser essencial para as principais mudanças psicológicas da personalidade.

Assim, o brincar forma a base da percepção sobre o mundo dos objetos e fenômenos humanos, mas não é uma ação voluntária, constituiu-se como uma peculiaridade da natureza humana.

A brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (LEONTIEV, 2012, p. 120).

A necessidade de a criança brincar consiste em ela operar com os objetos do mundo e com os objetos com os quais os adultos operam. Conforme Leontiev (2012), no período pré-escolar, o que motiva e satisfaz a criança a realizar atividades é o conteúdo real da própria atividade, o próprio processo; já, ao fim da idade pré-escolar e no início da idade escolar, a criança se satisfaz caso considere interessante o resultado da atividade. A consciência sobre o mundo objetivo expande-se, e a criança inicia o percurso de tomada de consciência da ação humana perante os objetos, esforça-se para portar-se como adulto e converte a ação adulta em conteúdo de sua ação, pois sua necessidade está em comandar a própria atividade, agir e operar ações que ainda não domina por causa das limitações da sua pouca idade.

Assim, a brincadeira surge de uma necessidade provocada, de novos motivos a partir da relação e da intervenção do adulto em seu processo de humanização. A criança se esforça para agir no mundo objetivo e, em seu processo de apropriação, ela o compreende na forma da ação humana na qual o adulto apresenta-se para ela como aquele que domina essas ações. A criança sente vontade, necessidade de agir com os objetos e de desenvolver operações relacionadas a ele, ou seja, na vida cotidiana, a criança é afetada por inquietações, sente carências impossíveis de serem realizadas imediatamente e, ao conduzir a

humana pode ser encontrada em *Atividade humana e educação*, capítulo do livro de Serrão (2006).

brincadeira, ela cria a possibilidade de satisfazer suas necessidades, não adia a possibilidade de realização.

Segundo Vigotski, na primeira infância, o desejo e a ação ocorrem quase que simultaneamente, a criança tende a realizar seus desejos imediatamente e seus impulsos são curtos; por exemplo, se deseja pegar um objeto e não consegue, ela conforma-se e faz outra coisa, ou faz um escândalo na tentativa de conseguir o que deseja imediatamente. De outra forma, na idade pré-escolar, o desejo tende a não ser extinto, e a criança brinca para satisfazer necessidades e realizar desejos de afetos generalizados. Pela brincadeira, a criança modifica a sua realidade e busca realizar os desejos impossíveis na materialidade de um determinado momento, seja por causa da pouca idade (ser mãe, por exemplo), seja por falta de condições objetivas (digitar em um computador), seja pela vontade de sentir a sensação provocada por uma nova ação (jogar futebol utilizando uma lata), etc. Em resumo:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

A criança pré-escolar está ampliando seus interesses para além do meio que a rodeia ou que ela já conhece, ela pensa de modo diferente do adulto e está em processo de aprendizagem da linguagem. Aos poucos, e com o auxílio dos adultos, desenvolve cada vez mais essa potencialidade até chegar ao pensamento teórico, no qual a imaginação estará ainda mais presente, pois as ações vão se convertendo em ação teórica e em operação interna. A brincadeira não está associada a passatempo ou a algo fortuito e “ela surge invariavelmente em todas as fases da vida cultural dos povos mais diferentes e constitui uma peculiaridade natural e insuperável da natureza humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 119). Todavia, Vigotski

esclarece que o impulso afetivo que gera a brincadeira tem o gênero diferente do impulso afetivo às ações das crianças da primeira infância como a de chupar chupeta. Na brincadeira, as reações afetivas carregam os afetos generalizados externos aos objetos e podem ser provocadas por fenômenos isolados da situação externa, isto é, “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (VIGOTSKI, 2008, p. 26).

Na idade pré-escolar, embora seus motivos sejam inconscientes, a criança tem consciência de suas relações com os adultos e generaliza as reações afetivas, seu desejo está relacionado ao cumprimento das regras, e a brincadeira corresponde à sua idade, aos seus interesses e conduz à elaboração de habilidades e hábitos. Vigotski (2010) explica que, durante a brincadeira no elemento da imitação, a criança reproduz aquilo que percebe nos adultos, mas pela sua atividade humana ser distinta da dos animais, cujo sentido é estritamente biológico, ela não apenas se prepara para realizar a atividade do adulto, mas também assimila aspectos da vida, constituindo sua experiência interior. Entendemos, assim, que a brincadeira contribui para formar a subjetividade da criança, o caráter subjetivo de sentimentos como o do afeto.

Na brincadeira pré-escolar e escolar, estão presentes momentos com situação imaginária que combinam com os jogos com regras – a situação imaginária tem regras de comportamento, e a brincadeira com regras tem situação imaginária. No jogo com regras, estão regras de comportamento formuladas previamente; contudo, fora da brincadeira, a criança comporta-se sem pensar nas regras de comportamento a que se submeteu durante a brincadeira, isto é, não se imagina em situação de brincadeira quando não está brincando. Conforme Vigotski (2010), nas brincadeiras com regras, as crianças organizam formas superiores de comportamento, agem segundo o sentido, submetem-se a regras e apresentam durante o brincar um comportamento superior à sua idade real e distinto do comportamento do cotidiano. As crianças organizam a brincadeira, exigindo de quem brinca a “ação conjunta e combinada das mais diversas faculdades e potencialidades” (VIGOTSKI, 2010, p. 122).

Diante da necessidade de conhecer o mundo dos objetos e o mundo dos adultos,

a ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre

ela, mas com base no significado dessa situação (VIGOTSKI, 2008, p. 30).

Assim, a ação na brincadeira é desencadeada a partir da ideia sobre o objeto e não do próprio objeto, sendo difícil para a criança separar o objeto da ideia do objeto (o significado, ou o sentido, ou a palavra); por isso, ela necessita de um outro objeto que servirá como apoio para essa separação. Ao desprender-se do campo visual, da percepção direta, a criança passa a ver o mundo com significado e sentido, e modifica o seu comportamento. Ela

[...] opera com objetos como sendo coisas que possuem sentido, opera com os significados das palavras, que substituem os objetos; por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...] (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

A criança opera com o significado do objeto separado do próprio objeto, mas, durante a ação, usa objetos reais, vivenciando uma etapa transitória para começar a operar com os significados, a entender que a palavra é parte do objeto e não o objeto, a libertar-se das “amarras situacionais”. No entanto, segundo Leontiev (2012), essa relação entre o sentido e o significado surge durante a brincadeira e não permanece imutável; a criança pode, por exemplo, envolver-se tanto no jogo a ponto de alterar por um tempo o significado das condições objetivas do objeto ou obscurecer o significado real desse objeto. Outro exemplo de Leontiev é de quando a criança reveste no brinquedo uma atitude lúdica, isto é, projeta uma atitude em relação a esse objeto e obtém maior efeito na brincadeira.

Assim, as ações e as operações na brincadeira pré-escolar são sempre reais e uma experiência social, o jogo engendra a fantasia e nesta a criança passa a compreender o mundo de outra forma, reproduzindo uma ação generalizada. Segundo Leontiev (2012), no brincar, a criança desenvolve traços importantes da sua personalidade, subordina-se às regras e aprende a controlar seu comportamento para atingir um propósito, compara-se com os outros, avalia seu próprio desempenho e julga suas ações, lida com os elementos da moral, também com o autocontrole, autolimitação e autodeterminação, controlando-se e superando-se – a criança desenvolve seu psiquismo.

Vigotski (2008) esclarece que a brincadeira que prevalece ao fim da idade pré-escolar e início da idade escolar é marcada por outra

separação em um processo semelhante ao da separação de objeto e ideia do objeto (objeto/sentido), ocorre a separação da ação e a ideia do objeto (ação/sentido). A ação que a criança realizava com o objeto, desconexa ou sem uma sequência lógica previamente definida, passa a ser menos importante do que o sentido da ação. Utilizando os instrumentos da ação, a criança passa a entender melhor a ação e, assim, mediante um processo em que ela intercala ao mesmo tempo ação/sentido e sentido/ação, passa a operar com o sentido dos objetos.

Operar com o sentido dos objetos e das coisas faz parte da linha do desenvolvimento a ser percorrido para chegar ao pensamento abstrato ou pensamento por conceito. Quando a criança substitui uma ação e um objeto por outra ação e outro objeto em um campo semântico (distante do campo visual) e abstrato, movida por meio da atividade de brincar, ela realiza um movimento concreto como em um campo real e provoca uma reestruturação interna no seu pensamento, modificando seu desenvolvimento, seja dentro, seja fora da brincadeira.

A criança está constituindo as bases para desenvolver o pensamento abstrato e operar com conceitos; uma vez que toda essa relação com a brincadeira impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento, o mundo externo também influenciará a criança de modo diferente. Assim sendo, a vivência da criança na brincadeira implica mudanças, tanto na sua personalidade como na sua relação com o meio circundante e, em decorrência disso, ocorrem mudanças nas suas necessidades e motivos, surgem novos interesses, e sua consciência reestrutura-se, determinando novas relações com o meio e com novas formas de comportamento.

Ademais, a atividade da brincadeira ensina a criança pela primeira vez a orientar um comportamento racional e consciente.

Noutros termos, a brincadeira é um sistema racional de comportamento e dispêndio de energia, com fim determinado, socialmente coordenado e subordinado a certas regras. Com isto ele revela a sua plena analogia com o dispêndio de energia que o adulto emprega no trabalho, dispêndio esse cujos indícios coincidem inteiramente com os indícios da brincadeira, à exceção apenas dos resultados. Assim, a despeito de toda a diferença objetiva que existe entre a brincadeira e o trabalho, a qual permitiu inclusive considera-los diametralmente opostos entre si, sua natureza psicológica coincide completamente. Isso sugere que a brincadeira é

uma forma natural de trabalho própria da criança, uma forma de atividade e também uma preparação para a vida futura (VIGOTSKI, 2010, p. 125).

Dessa forma, na brincadeira ocorrem grandes realizações da criança, que brinca, constitui sua personalidade, vive, experimenta, imagina, combina os processos a fim de atingir seus objetivos, etc. Todo aprendizado anterior a impulsiona a brincar mais e a criar as bases para o desenvolvimento do pensamento abstrato ou o pensamento por conceito do adulto, a realizar-se a partir da adolescência.

Quando o PNAIC associa a brincadeira a um instrumento de ensino, ele desconsidera a dimensão do desenvolvimento psíquico (que transcende a satisfação e o lúdico) e todos os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança que ocorrem na atividade da brincadeira. Quando a criança passa a operar com o significado, ela realiza um salto qualitativo no processo de produção de conhecimento, muda seu estágio de desenvolvimento, no qual a atividade de estudo passará a ser sua atividade principal. Então, a brincadeira é condição inerente para a criança desenvolver-se e também para aprender a ler e a escrever, devendo ser intencionalmente planejada e compreendida na sua função de possibilitar a apropriação de qualidades humanas por meio da atividade vivenciada.

De acordo com Mello (2007), com base em Vigotski, a apropriação do que a humanidade já experimentou ocorre pela vivência da criança, em sua relação com o meio, que influencia sua personalidade e seu desenvolvimento, e que será sempre uma vivência pessoal.

La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio (VIGOTSKI, 2006, p. 296).

Com isso, entendemos que o essencial não é a brincadeira ser considerada no planejamento como um instrumento pedagógico para “facilitar a aprendizagem”. É necessário compreendê-la como atividade constituidora da criança para planejar e criar as condições para a aprendizagem e, mais, é importante que o professor preocupe-se por que e como a vivência daquela brincadeira corresponde à zona de

desenvolvimento iminente da criança e por que e como a brincadeira será importante para a criança e para a apropriação de determinado conhecimento, pois, conforme Vigotski, mais importante do que a situação (brincadeira) em si mesma é o modo como a criança vive essa situação (brincadeira)⁹⁸.

Uma mesma situação é vivida pelas crianças das mais variadas formas, já que a vivência é sempre pessoal. Entretanto, esse fato não menospreza o papel extremamente importante do professor, pois são as condições objetivas, o meio social, que determinam o desenvolvimento da criança pela vivência dela com o mundo exterior. Quando o professor realiza a atividade de ensino, ele não espera que o meio social por si só possibilite a vivência da criança e, por isso, adquira a função de orientador. O professor é quem vai orientar a relação da criança com o meio, por conhecer a criança, os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, e o seu papel de professor; ele utiliza signos e instrumentos para realizar sua atividade e propiciar as condições para que a criança tenha vivências e realize sua própria atividade.

Vemos, pues, que en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra, se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”. En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo d mi desarrollo en um momento determinado (VIGOTSKI, 2006, p. 296).

O caráter objetivo e subjetivo da vivência não elimina a teleologia na atividade do professor e na atividade da criança. Ao fragmentar os conhecimentos sobre como surge, como se desenvolve e qual o papel da brincadeira, a base teórica do PNAIC (os cadernos do curso de formação continuada) não redimensiona o conceito “brincadeira” e, se não redimensiona o conceito, pode redimensionar a prática? Se a brincadeira

⁹⁸ A simplificação do conceito *brincadeira* é um dos aspectos que têm contribuído para que, cada vez mais, a criança seja envolvida em práticas das quais o brincar não está presente. No contexto atual em que políticas educacionais criadas com base em interesses capitalistas provocam nos professores a preocupação prioritariamente com a alfabetização em si mesma, ou seja, desconexa da linguagem, tem-se reduzido os espaços do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Ver: Barros (2011), em *Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental*.

é um instrumento, como afirmam os cadernos da formação do PNAIC, ela não pode conter vivência, pois instrumento não é atividade e tampouco tem vida social, objetiva e subjetiva. Mas como seria um brincar sem vivência?

O desconhecimento ou a negação do homem, especificamente do professor e da criança como sujeitos históricos e culturais, interferem na concepção de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento, e influenciam os desdobramentos desses conceitos como as relações com a instrução e o meio social e cultural. Esse fato acarreta implicações na prática pedagógica voltada para o desenvolvimento humano e também na formação continuada do professor alfabetizador.

Nosso estudo está relacionado à formação do professor nos primeiros anos iniciais, os quais se relacionam majoritariamente com crianças de 6 a 8, mas achamos importante abordar alguns aspectos dos processos que envolvem a brincadeira na idade pré-escolar por três motivos: (1) porque a brincadeira constitui-se como uma das bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento, uma atividade que faz parte do desenvolvimento humano e é fundamental para a atividade de estudo⁹⁹; (2) porque a brincadeira modifica-se e permanece na idade escolar; (3) porque a brincadeira deve ser compreendida, garantida e incentivada, pois pertence à fase da vida da criança durante a infância.

Nos primeiros anos da criança na escola, ela se depara com enormes mudanças em sua vida, pois o contexto de suas relações com o mundo está se modificando, provocando também mudanças motivacionais e em seu interesse; assim, aos poucos, o lugar ocupado pela criança na sociedade vai sendo modificado.

Em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola. É difícil exagerar a significação deste fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na

⁹⁹ Para um estudo analítico sobre os processos de apropriação do conhecimento para o desenvolvimento humano nas especificidades da Educação Infantil, recomendamos a leitura do trabalho em nível de doutorado de Cisne (2014), conforme referências.

escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais ou professores, mas que há, objetivamente, obrigações para com a sociedade. Estes são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura (LEONTIEV, 2012, p. 61).

Sobretudo nesse período de transição em que a criança não é mais pré-escolar e, ao mesmo tempo, não é um escolar, a brincadeira não desaparece, ela tem sentido diferenciado e está vinculada à nova fase do desenvolvimento da criança marcada pela atividade de estudo, não mencionada nos textos dos cadernos da formação, mas que será tratada no próximo capítulo, no qual mostraremos sua relevância. Amparada aos estudos da teoria histórico-cultural, Cisne (2014, p. 216) esclarece que

os tempos para a educação infantil são diferentes dos tempos do ensino fundamental. A criança precisa se adaptar a muitas coisas novas, mas não deixou de ser criança, de querer brincar. Esse período exige, portanto, uma boa “preparação” por parte dos professores da educação infantil, de onde ela está saindo, como também dos professores do ensino fundamental, para onde a criança está sendo encaminhada.

Assim, modificam-se o conteúdo e o caráter social da atividade, mas a brincadeira e os jogos continuam sendo interessantes para a criança e importantes em seu desenvolvimento, sendo as novas relações sociais que motivam a criança condicionadas pelo adulto e pela compreensão que este tem sobre o conceito de criança e de desenvolvimento infantil.

Nesse patamar, para a brincadeira ser realizada como atividade, a criança deve ser o sujeito da atividade e, tendo em vista que a atividade surge no sujeito de uma necessidade provocada pelas condições materiais externas e pelo afeto emocional, então, para resolver um problema que precisa de estratégias de ação, cabe ao professor organizar o ensino e mudanças que causem impacto, isto é, que criem as condições para que a criança sinta-se provocada, afetada pela necessidade posta, crie seus motivos e objetivos e realize sua própria atividade, que lhe provocará novas necessidades. Toda atividade cria novas necessidades, mas, quando a criança não é envolvida, não participa da atividade, seu objetivo estará

externo à atividade, e ela não criará a necessidade de realizar outras atividades e dar continuidade ao seu desenvolvimento humano criador.

Conforme Vigotski, as reações emocionais são a base do processo educativo. É no momento da emoção e do interesse que deve partir o trabalho educativo, a brincadeira não é por si só interessante para a criança, o tipo de brincadeira será interessante dependendo das condições do estágio em que a criança se encontra e das relações estabelecidas por ela nesse momento da sua vida.

Todo ato nosso é forçosamente antecedido de alguma causa que suscita em forma quer de fato ou acontecimento externo quer de um desejo interno, motivação ou pensamento. Todos esses motivos de atos são estímulos das nossas reações. Assim, a reação deve ser entendida como certa relação recíproca entre o organismo e o meio que o rodeia. A reação é sempre uma reação do organismo a essas ou aquelas mudanças do meio, sendo um mecanismo de adaptação sumamente valioso e psicologicamente útil (VIGOTSKI, 2010, p. 15).

As condições de vida e de educação, o meio externo e seus instrumentos, produzem determinadas necessidades e determinam quais as ações e as operações serão precisas para chegar ao resultado pretendido. No homem, esses condicionantes externos estabelecem a reação e o reflexo. Segundo Vigotski (2010), a reação em todos os organismos compreende os seguintes momentos: *sensorial*, em que o organismo percebe os estímulos enviados pelo meio exterior; *central*, no qual o organismo elabora, em seus processos internos (no sistema nervoso central), o estímulo para agir mediante um impulso; e *motor*, no qual o organismo direciona uma ação respondendo ao movimento dos processos internos. Esses momentos da reação aparecem em todos os seres vivos (embora no homem assumam forma mais obscura) e definem elementos primários do comportamento. Nos animais que compõem em seu organismo o sistema nervoso, a reação assume a forma particular de reflexo (um ato do organismo provocado por um estímulo externo). Mas pensar também a reação cria a possibilidade de relacionar o comportamento humano com toda a vida orgânica, não se limitando à fisiologia do sistema nervoso. O conhecimento produzido pela atividade é resultado de processos afetivos, cognitivos e emocionais, que, no processo do reflexo, produz a significação, ou seja, cria e emprega os signos, comportando um sentido social e pessoal que orienta as escolhas,

decisões e o comportamento do sujeito. Portanto, neste momento, a ênfase na brincadeira ajuda-nos a compreendê-la como atividade humana que, como tal, tem em sua constituição elementos essenciais entre os quais a necessidade provocada, os estímulos, a reação, a ação, o reflexo e a objetivação.

A brincadeira na sala de aula, que coincida com a finalidade do professor, a aprendizagem da criança por algum conteúdo somente será realizada se forem criadas as condições para a criança brincar, se, ao contrário, a criança tomar a brincadeira como instrumento porque dessa forma foi lhe apresentada, ela não estará brincando e tampouco aprendendo e desenvolvendo-se como um sujeito ativo e autônomo de sua própria atividade e processo de conhecimento. Promover as condições para a atividade da criança deve ser o objetivo da atividade de ensino, mas o objetivo da atividade da criança não pode ser o mesmo que o do professor; por isso, é importante que o professor conheça a criança e o seu desenvolvimento, considere a Zona de Desenvolvimento Iminente e pense em como criar na criança a necessidade de ela realizar uma atividade cujo conteúdo seja aquele que o professor deseja ensinar, pensando, inclusive, sobre quais necessidades poderão surgir após essa atividade.

Quando a brincadeira não é compreendida como uma atividade do desenvolvimento humano da criança, a proposta orientada pelo professor, que constitui grande parte das condições externas, limita as operações internas e externas da criança relacionadas à sua própria atividade. Ainda que não haja um determinismo da atividade do professor sobre a atividade da criança, quando não existe a intenção do professor orientada para que a criança realize sua atividade de brincar, diminuem-se as chances e possibilidades para que a criança a realize. Ela poderá até cumprir com os objetivos propostos pelo professor, mas tratar-se-á de uma atividade mecânica, que corresponde apenas a motivos externos e que não vai criar novas necessidades humanas ou afetos e estímulos que poderiam levar a criança a novas atividades, provocando a aprendizagem e o desenvolvimento em uma perspectiva de humanização. Ao contrário, o sujeito da atividade de ensino que percebe a brincadeira como um instrumento, momento prazeroso para relaxar ou extravasar, contribui para o desenvolvimento de uma educação que visa o futuro da criança no mercado de trabalho.

No próximo item, damos continuidade na busca por compreender e explicitar os processos do desenvolvimento da criança na relação da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem, e introduzimos uma discussão sobre a atividade de estudo, ao mesmo tempo em que

analisamos como a aprendizagem e o desenvolvimento são compreendidos nos cadernos do PNAIC e questionamos por que a atividade de estudo, atividade principal da criança em idade escolar não é apontada.

3.4 A ATIVIDADE DE ENSINO E A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

A análise crítica e ontológica dos cadernos possibilita-nos entender que, quando os cadernos do PNAIC remetem discussões acerca da atividade que ocorre no espaço da sala de aula a relacionam como um objeto ou tarefa, instrumento ou componente para o ensino ou para a aprendizagem e não como atividade própria do ser humano, que promove a aprendizagem e o desenvolvimento. Esse pensamento expresso nos documentos de análise tem consonância com a não consideração de o desenvolvimento humano ser cultural e revolucionário (VYGOTSKY, 2000), e de a aprendizagem e de o ensino serem atributos essenciais do ser humano histórico-cultural, que é capaz de aprender e que constitui seu caráter social e individual no movimento da realidade da existência humana (marcado em todas as instâncias da vida em sociedade, não somente na organização escolar) determinado por situações externas.

Na atividade humana, está o princípio do desenvolvimento da psique e da consciência e, pela atividade de estudo¹⁰⁰, que é o objeto da atividade de ensino do professor alfabetizador, a criança é conduzida à esfera do pensamento teórico e à apropriação do conhecimento histórico e social. Ocorrendo em um processo de relações mediatizadas por instrumentos e signos entre o homem e o objeto da natureza ou entre o homem e o homem, na interação entre as pessoas, essa atividade intencional desenvolve-se pelos aspectos filogenético, histórico e ontogenético, e busca satisfazer a necessidade que dirige e regula a atividade. Segundo Leontiev (2012, p. 68),

por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto),

¹⁰⁰ Asbahr (2011) tem como foco de pesquisa a atividade de estudo e investigou o processo de atribuição de sentido pessoal, buscando compreender os motivos que as crianças do Ensino Fundamental tinham para aprender e se suas ações correspondiam a esses motivos.

coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Conforme o autor, a atividade transita, desenvolve-se e transforma-se nas relações da vida em sociedade, e é determinada pelo meio social, objetivo e subjetivo, que implica os motivos e os componentes da estrutura da atividade que produz cultura e forma a sociedade ao mesmo tempo em que forma a personalidade do sujeito da atividade. Todavia, a necessidade que motiva a ação é objeto do conhecimento, tem início com uma carência que estimula funções biológicas e motoras no organismo, mas que se objetiva como necessidade quando se transforma em produto do reflexo psíquico das propriedades no objeto. As características sensoriais dos objetos apresentam-se ao sujeito como necessidade e, sendo refletidas pelo sujeito, criam ações e estímulos que possibilitam o surgimento da necessidade em relação ao objeto apresentado e refletido. Ainda sobre a atividade, Leontiev (1989, p. 265) assim sintetiza:

La actividad es una unidad molar, no aditiva de la vida del sujeto corporal, material. En el sentido más estrecho, es decir, en el nivel psicológico, es la unidad de la vida mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetual. Dicho con otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, tránsitos y transformaciones internas, desarrollo.

Nesse sentido, a atividade do ser humano tem desdobramentos multifacetados, e alguns dos elementos de sua particularidade estão expressos nas categorias que nos propusemos a estudar. Agora, buscamos elucidar a necessidade de compreender o ensino e a aprendizagem como atividade humana necessária e indispensável para a formação e o desenvolvimento do humano, e também apresentar alguns aspectos da compreensão da atividade que está expressa nos cadernos da formação do PNAIC. Interessa, principalmente, discutir alguns elementos constitutivos da atividade e o modo como a formação do PNAIC a interpreta e a expressa nos textos do coletivo de autores que constituíram todos os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* – compreensão intrinsecamente relacionada à concepção de homem, ao método de análise dos fenômenos da realidade e aos conceitos de formação continuada, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Haja vista que, nos referidos cadernos, Vigotski é um dos autores abordados e está articulado a uma das perspectivas teóricas defendidas pelos cadernos de formação – o sociointeracionismo –, percebemos que ele está deslocado da teoria que inaugurou e buscamos, neste momento final da dissertação, discutir sobre um dos fundamentos importantes para compreender especialmente o ensino e a aprendizagem conforme o referido autor.

A atividade humana não é a acomodação do homem às condições externas da sociedade e distante de ser uma relação passiva ou fixa entre o homem e a sociedade. Essa atividade inicia com o aparecimento primitivo do reflexo psíquico e é o princípio para a compreensão das funções e do movimento da consciência. O surgimento da finalidade tem conexão com o motivo das ações e das operações para a realização da atividade e, tanto a criação da necessidade, quanto a ideia do produto da atividade e o alcance da concretização dependem das condições objetivas da realidade. Logo, Leontiev (1989, 2012) escreve que a finalidade não é criada pelo sujeito individual e tampouco nasce de uma imposição arbitrária do meio social, ela é resultado de um processo de mediação entre o homem e a natureza, e da relação com outros homens. Nesse sentido, Lukács (2013, p. 370) explica que o ato de pôr finalidade tem gênese e funções sociais objetivas e concretas:

Ele decorre das necessidades dos homens, e não só dessas necessidades em sua universalidade, mas dos desejos pronunciadamente particulares voltados para a sua satisfação concreta; esta, as respectivas circunstâncias concretas, os meios concretos e as possibilidades concretas socialmente disponíveis é que determinam concretamente o pôr do fim, e é óbvio que o tipo da seleção dos meios, assim como o da realização, são possibilitados tanto quanto limitados pela totalidade dessas circunstâncias. Só assim o pôr teleológico pode converter-se tanto individual como genericamente – em veículo central do homem; só assim ele comprova ser a categoria elementar específica que diferencia qualitativamente o ser social de qualquer ser natural.

Todos os momentos do processo da atividade humana, então, não são totalmente espontâneos, e sim resultados de pores teleológicos originados da relação entre necessidade e liberdade. Assim, na práxis

humana, todo ato teleológico, toda ação humana, tem por base uma necessidade que está relacionada ao campo das possibilidades e decisões alternativas concretas, ou seja, tem relação com a questão da liberdade no campo das alternativas, em que está a gênese da necessidade, que, por sua vez, cria os motivos que estimulam as ações e as operações orientadas para buscar alcançar a finalidade da atividade.

Leontiev (1989, 2012) ressalta que a ação está relacionada à finalidade e tem o aspecto operacional, quer dizer, a ação é a resposta à necessidade do sujeito e, para ela ser realizada, necessita de meios e procedimentos – de operação – ligados às condições objetivamente determinadas da finalidade. *A ação e a operação* constituem unidades da atividade humana, “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ela faz parte” (LEONTIEV, 2012, p. 69), e a operação é determinada pela tarefa, carrega a generalização de um procedimento que surgiu de uma ação e transformou-se em operação quando o sujeito incorporou, conscientemente, os procedimentos da ação.

Por operações entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (LEONTIEV, 2012, p. 74).

Contudo, as ações ou as operações podem não estar vinculadas a uma atividade e, quando isso ocorre, quando a atividade não acontece, e a ação e a operação são somente um meio para o sujeito atingir uma finalidade cujo objetivo está fora desse processo, estas não constituem a personalidade do sujeito humano, que é formada no conjunto das relações do homem com o mundo, isto é, quando o sujeito participa desse processo e relaciona a ação e a operação com um objetivo interno ao seu processo – somente assim é atividade do sujeito que a realiza, produto e processo do seu próprio desenvolvimento. O processo complexo da formação da personalidade passa por estágios no desenvolvimento humano e “en consecuencia, en la base de la personalidad están las relaciones de subordinación de las actividades humanas, generadas por el curso de su desarrollo” (LEONTIEV, 1989, p. 303). Dessa forma, a personalidade,

peculiaridade especificamente humana, tem sua base acentuada na atividade do sujeito, nas etapas do desenvolvimento humano que vão sendo modificadas qualitativamente, conforme os vínculos do sujeito com o mundo, com as condições e circunstâncias objetivas.

A partir do nascimento, cada vez mais a realidade e as possibilidades de conhecer o mundo são ampliadas para o homem. Tudo o que existe objetivamente passa a determinar as ações do sujeito, assim como o lugar ocupado pelo sujeito no complexo das relações sociais. Como assevera Leontiev (1989), o percurso do desenvolvimento da personalidade (que acontece no conjunto das atividades que o sujeito realiza) é profundamente individual e um acontecimento que marca a vida do sujeito e modifica totalmente o curso e o processo contínuo do desenvolvimento psíquico. Assim sendo, as peculiaridades da atividade, a qualidade dos vínculos estabelecidos pelo sujeito com o mundo e, principalmente, as relações do sujeito no mundo movido por contradições, ou melhor, os conflitos existentes nas relações com a existência e provocam uma luta em todo o aparato psicológico, são o que constituem a personalidade¹⁰¹:

Hemos visto que las múltiples actividades del sujeto se entrecruzan y forman nudos de relaciones objetivas, sociales por su naturaleza, que él entabla necesariamente. Estos nudos y sus jerarquías forman ese misterioso “centro de la personalidad” que llamamos “yo”; dicho con otras palabras, ese centro no se encuentra en el individuo, bajo su piel, sino en su existencia (LEONTIEV, 1989, p. 325).

A atividade que constitui a personalidade do humano difere de outros atos humanos e, para afirmar-se como tal, é preciso compreender o que o processo representa para o próprio sujeito. Na atividade, o conteúdo do processo psicológico corresponde ao motivo que move o sujeito a agir para satisfazer determinada necessidade e alcançar a finalidade¹⁰². O motivo está relacionado ao tipo de atividade que está sendo realizada no desenvolvimento do sujeito. Quando o motivo corresponde às potencialidades do sujeito e determina as relações de sua

¹⁰¹ Sobre o conceito de personalidade, conferir Serra (2007).

¹⁰² Também, segundo Leontiev (1989, 2012), as emoções e os sentimentos estão ligados à atividade e inclusos nesse processo, estas experiências dependem da relação estabelecida e são orientadas pelo objeto, direção e resultado da atividade.

vida de forma estável, ele movimentava o processo psicológico da atividade principal da pessoa.

Nos limites de um estágio do desenvolvimento, ocorrem mudanças da atividade principal e, por conseguinte, mudanças nas motivações dessa atividade, que promoverão a base para outras mudanças psíquicas e sociais no desenvolvimento, que, ao serem produzidas, “determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado” (VYGOTSKY, 2006, p. 196). Segundo Vygotsky (2006), a cada novo estágio do desenvolvimento, ocorrem novas formações na estrutura da personalidade e da atividade do sujeito, marcadas por pontos críticos no desenvolvimento. O próprio processo complexo do desenvolvimento infantil é reorganizado conforme as constantes mudanças de motivos de uma idade a outra e pela essência interna (ou leis internas) desse processo. Logo, as mudanças dos limites de cada fase do desenvolvimento infantil são marcadas por diferentes critérios, e a virada ou o salto qualitativo de uma etapa a outra está associada a *crises*.

O autor citado elucida que a passagem de uma idade a outra costuma ser marcada pela forma violentamente crítica ou pela forma lenta e gradual em que ocorre. Esta última forma é denominada de idades estáveis e são as mais estudadas empiricamente, uma vez que, nas primeiras, costumam ser destacados os seus aspectos negativos. Incluindo a questão das crises no esquema geral do desenvolvimento, Vigotski mostra-nos que, aparentemente, os períodos de crises, nos quais a personalidade da criança modifica-se completamente, distinguem-se por ser antagônico às idades estáveis. No período crítico, em um curto espaço de tempo, que pode variar de meses a dois anos no máximo, são produzidas mudanças e rupturas bruscas fundamentais na personalidade da criança.

É comum que a forma aguda das crises ocorra em determinados momentos, mas Vygotsky (2006) destaca três peculiaridades desses períodos denominados de idade crítica. O primeiro é que as demarcações das extremidades dos períodos de crise ou das idades próximas a ele não são exatamente fixas ou definidas e, por isso, é difícil perceber o seu começo e o seu fim. A segunda peculiaridade é que, comparado aos períodos estáveis, a maioria das crianças que vivenciam o período de crises são consideradas difíceis de serem educadas, pois elas afastam-se do complexo escolar, da relação estabelecida de ensino e de aprendizagem que assegurava o curso do seu desenvolvimento, e todas elas diminuem o rendimento.

Entre los escolares, que viven el período crítico, decae el rendimiento en el estudio, se observa la caída del interés por las clases y disminuye su capacidad general de trabajo. En la edades críticas, el desarrollo del niño suele ir acompañado de conflictos más o menos agudos con las personas de su entorno. En su vida interna el niño puede sufrir dolorosas vivencias y conflictos íntimos (VYGOTSKY, 2006, p. 198-199).

Não obstante, embora todas as crianças apresentem problemas ou conflitos na relação educativa, as condições sociais determinam as características das manifestações que decorrem nos períodos críticos, e a lógica interna do processo de desenvolvimento provoca a necessidade dos pontos críticos de virada. As características do período são influenciadas por condições externas e internas e, por isso, as características citadas não correspondem ao período crítico de todas as crianças – em cada criança há especificidades distintas.

A terceira peculiaridade da idade crítica, segundo o autor, é a mais importante e a mais complexa. A crise não pode ser considerada unicamente pelo seu aspecto negativo somente porque neste período não surgem novos interesses, aspirações e atividades. Pelo contrário, estudando a essência do desenvolvimento, é possível perceber que os períodos estáveis são mais destrutivos do que criador. Por exemplo, a crise dos sete anos representa, por um lado, a ligação da idade pré-escolar e a idade escolar e, por outro, a transição entre o período pré-escolar e a puberdade, “el contenido negativo de esa edad se manifiesta, ante todo, en la alteración del equilibrio psíquico, en el carácter inestable de la voluntad, del estado de ánimo, etc.” (VYGOTSKY, 2006, p. 199). Entretanto, nesse momento de crise, a criança de sete anos torna-se mais independente e modifica suas atitudes com as outras crianças.

A lógica dialética do desenvolvimento configura-se por períodos estáveis intercalados com os de crise, e a passagem de um estágio do desenvolvimento a outro se realiza por via revolucionária. Principalmente, o movimento do desenvolvimento é contraditório, mas é sempre construtivo, mesmo nos períodos de crise. No conteúdo negativo da crise está também o conteúdo positivo, já que a idade crítica tem o caráter transitório e marca a passagem a uma nova forma superior do desenvolvimento. Como um complexo da vida, o processo de desenvolvimento infantil contém igualmente redução e extinção, mas os

avanços qualitativos da existência humana não poderiam existir sem essa dinâmica.

As características das idades críticas são extintas e assumidas sob novas formações no período seguinte das idades estáveis, e, no percurso do desenvolvimento, elas passam a existir como estado latente na idade que corresponde ao próximo período do desenvolvimento. Estudando as leis gerais que regulam as formações novas dos períodos estáveis e críticos, Vigotski percebeu que a *nova formação* é o critério para classificar o desenvolvimento infantil. Conforme as peculiaridades das crises mencionadas, o autor considera mais acertado compreender a duração da idade crítica a partir dos pontos de crises e introduz ao estudo do desenvolvimento infantil a periodização das idades críticas, assinalando o seguinte:

La tesis más general que debemos destacar en primer lugar es la siguiente: el proceso del desarrollo en cada periodo de edad, pese a toda la complejidad de su organización y composición, a la multiplicidad de los procesos parciales que lo integran descubiertos por medio del análisis, constituye un todo único y posee una estructura determinada; las leyes que rigen la formación de ese todo o las leyes estructurales de dicha edad determinan la estructura y el curso de cada proceso del desarrollo particular que forma parte del todo. Llamamos estructura a tales formaciones globales no compuestas por la suma de partes aisladas, como una especie de agregados, pero que por sí mismas determinan el destino y el significado de cada parte que las integra (VIGOTSKI, 2006, p. 202).

Dessa maneira, em cada período de idade, o desenvolvimento modifica-se, reestruturando a personalidade da criança, e as leis do desenvolvimento regulam a totalidade do desenvolvimento e determinam a dinâmica das estruturas que, por sua vez, estabelecem as especificidades de cada parte desse todo. Em cada período do desenvolvimento, há uma nova formação, uma formação central, que guia todo o processo e reorganiza a personalidade sobre uma nova formação que agrupa as novas formações relacionadas às facetas da parte do desenvolvimento vivenciada e pelas formações das idades anteriores. Nesse contexto,

Vigotski destaca duas linhas de desenvolvimento, distintas, mas relacionadas e dirigidas em conexão.

Llamaremos *líneas centrales de desarrollo* de la edad dada a los procesos del desarrollo que se relacionan de manera más o menos inmediata con la nueva formación principal, mientras que todos los demás procesos parciales, así como los cambios que se producen en dicha edad recibirán el nombre de líneas accesorias de desarrollo. De por sí se entiende que los procesos que son líneas principales de desarrollo en una edad se convierten en *líneas accesorias de desarrollo* en la edad siguiente y viceversa, es decir, las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra, ya que se modifica su significado y peso específico en la estructura general del desarrollo, cambia su relación con la nueva formación central. Em el paso de una etapa de edad a otra se reconstruye toda su estructura. Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible (VIGOTSKI, 2006, p. 203, grifo nosso).

Na mudança de um período de idade a outro, a estrutura geral do desenvolvimento é reestruturada, e o lugar das linhas centrais e acessórias do desenvolvimento também se modificam – é a relação entre o todo e as partes que determinam as mudanças e o desenvolvimento do todo e das partes. No processo de desenvolvimento, a linha acessória transforma-se em linha central do desenvolvimento e, em seguida, sofre outra transformação, voltando a caracterizar-se como linha acessória do desenvolvimento. Assim, percebemos, por exemplo, que a brincadeira, atividade principal da criança em idade pré-escolar, continua na idade escolar, como linha acessória do desenvolvimento, e a atividade de estudo assume a linha central do desenvolvimento; essa mudança, porém, ocorre em meio a um processo lento. Esse aspecto de compreensão em relação à brincadeira não está posto nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*. Na formação do PNAIC, como abordamos no item 2.5, o tema da brincadeira é associado aos direitos de aprendizagem da criança e à possibilidade de garantir a motivação e a participação da criança nos processos educativos (BRASIL, 2012d); ao lúdico e às formas encontradas pela criança para interagir, pensar e experimentar (BRASIL, 2012l); e à aprendizagem, em que, a literatura, por exemplo, pode ser a

ligação entre a brincadeira (ou o lúdico) e a aprendizagem (BRASIL, 2012t). No entanto, compreender a brincadeira na sua relação com o aprofundamento no enfoque histórico-cultural, redimensiona a interpretação sobre a criança, o sujeito da aprendizagem, e o seu desenvolvimento humano.

A personalidade da criança e o meio social estão em movimento, então, a dinâmica da idade e do desenvolvimento constitui-se nas leis que regulam o surgimento e a formação de uma nova formação na estrutura da idade que se desenvolve ao final do período da idade. O aparecimento das novas formações e a nova estrutura da consciência permitem que a criança sinta e perceba de outra forma suas funções psíquicas e sua própria vida, o que vai levá-la a estabelecer outras relações com a realidade social.

A relação peculiar em cada idade entre a criança e o meio social impulsiona o desenvolvimento, isto é, determina os caminhos percorridos pela criança e a sua aquisição de novas propriedades na formação de sua personalidade. Percebendo o mundo e a si mesma de modo diferente, a criança configura em traços gerais o seu desenvolvimento, e a nova situação social do desenvolvimento é convertida como um ponto de partida para a vivência da idade seguinte.

Todas essas mudanças no desenvolvimento e nas forças que movem o desenvolvimento da criança configuram o conteúdo principal das idades críticas. Referidas forças negam e destroem a base do desenvolvimento da idade e, pela necessidade interna, finalizam uma situação social do desenvolvimento rumo ao novo período de idade, que é superior e qualitativo comparado ao anterior. Contudo,

en los momentos del viraje resulta relativamente difícil educar al niño porque el sistema pedagógico utilizado para tal fin no alcanza a seguir los rápidos cambios de su personalidad. La pedagogía de las edades críticas es la menos elaborada en el sentido práctico y teórico (VIGOTSKI, 2006, p. 200).

As transições em que passa a criança a cada mudança de estágio no desenvolvimento são absolutamente necessárias para a sua vida, fazem parte do desenvolvimento humano, dinâmico, repleto de contradições e assentado nas condições sociais relacionadas à criança. Para realizar a atividade de ensino, compreender as crises é essencialmente importante, pois dependendo de como a criança será educada e de como são criadas as condições para que ela aprenda a lidar com as contradições

vivenciadas, externas e internas, o momento crítico pode tornar-se ainda mais agudo.

Nos momentos de crise, há uma mudança na vivência da criança, seus processos internos estão sendo reestruturados radicalmente; por consequência, as necessidades e os motivos que orientam o comportamento da criança também estão sendo alterados. Na medida em que a passagem de um período do desenvolvimento ao outro vai ocorrendo, são produzidos novos impulsos, a criança deixa, por exemplo, de ter interesse por brincadeiras de que antes gostava muito, as novas necessidades e motivos provocam mudanças também nas valorações da criança e concomitantemente o mundo apresenta-se de forma diferente para ela, e a criança age de forma diferente perante o mundo.

Quando o professor compreende o processo de desenvolvimento, suas leis e mudanças, ele entende que a reestruturação da consciência da criança cria novas necessidades e motivos, entre as quais a necessidade de aprender coisas novas, como a linguagem escrita, que é altamente abstrata e desenvolve-se de maneira diferente da linguagem falada. A aprendizagem da escrita requer o desenvolvimento de um certo grau de abstração, pois diferentemente da fala, a escrita não tem som, entonação ou expressão, ela é apenas pensada, então sua aprendizagem é muito difícil e exige condições psicológicas bem desenvolvidas que permitam à criança abstrair da fala o seu aspecto sensorial e a utilizar a representação da fala no lugar da fala. Para isso, a criança deverá ter desenvolvido o pensamento concreto e adquirido a aprendizagem relacionada ao mundo material, pois é impossível abstrair algo da qual não se conhece empiricamente. Também, a linguagem escrita é altamente abstrata por ser uma “linguagem sem interlocutor, produzida em uma situação totalmente inusual para a conversa infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 313), havendo a precisão de imaginar um interlocutor. Portanto, “a situação da escrita requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (VIGOTSKI, 2009, p. 314).

Ao ingressar na escola, a criança passa a reorganizar sua vida e a assimilar o pensamento teórico, sua atividade principal reestrutura-se como atividade de aprendizagem. Segundo Davídov (1988), o pensamento teórico, conteúdo da atividade de aprendizagem, difere-se do pensamento empírico¹⁰³ por permitir à pessoa realizar experimentos mentalmente e por operar com os conceitos apropriados.

¹⁰³ O pensamento empírico faz juízos particulares de objetos e pessoas; emprega como base os dados sensoriais, isto é, sensações e percepções; e opera com representações (VIGOTSKI, 2009).

Já abordamos as questões que envolvem a definição dos conceitos, mas vale ressaltar que o ser humano apropria-se do conceito que existe na realidade. O conceito expressa a essência do objeto e o sujeito o representa mentalmente, constrói o objeto no plano ideal e o torna existente objetivamente nas diferentes formas dos atos de generalização e das objetivações da atividade humana¹⁰⁴. As funções psíquicas de abstração e de generalização do pensamento que correspondem ao conceito científico surgem do resultado da atividade realizada pelo sujeito da ação e também dos objetos da cultura elaborada pela atividade genericamente humana.

As duas formas de pensar estão articuladas em um único processo de formação de conceitos, mas são heterogêneas: o pensamento teórico opera com conceitos científicos; e o pensamento empírico opera com conceitos espontâneos. Ambos têm estrutura semântica diferentes e, por conseguinte, desenvolvem-se de maneira distinta, todavia ambos podem constituir, em aspectos diferentes, a ZDI. Conforme a lógica de que o processo de desenvolvimento do pensamento da criança realiza-se a partir do social e em direção ao individual, a linguagem (puramente social, cuja função é comunicar) aparece primeiramente como linguagem egocêntrica¹⁰⁵ que, quando vai passando a se dissociar da linguagem social, se forma como linguagem interior. Segundo Vigotski (2010, p. 544), o caminho dos conceitos científicos repete a via dos conceitos espontâneos; em outro contexto histórico e cultural do desenvolvimento, porém.

Nos conceitos científicos operamos com uma correlação dos aspectos semântico e físico do discurso diferente daquela com que se opera nos conceitos espontâneos, logo, com outra via de desenvolvimento porque passam os aspectos semântico desse discurso. Entretanto essa

¹⁰⁴ No mais, o desenvolvimento possui uma lógica interna, e Vigotski (2010), estudando o desenvolvimento mental da criança na atividade de aprendizagem, destaca dois aspectos ao estudar o pensamento: (1) o crescimento e o desenvolvimento do significado da palavra; (2) a unidade do discurso e da generalização como condição necessária para a existência das palavras e, portanto, do significado que é produto e processo do pensamento. Quando a palavra da criança expressa a síntese de uma série de atributos, ela torna-se base para a formação de conceitos, orienta e simboliza o conceito.

¹⁰⁵ “A linguagem egocêntrica é a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior” (VIGOTSKI, 2009, p. 65).

diferença deve servir para nós como indicador de que entre os processos de desenvolvimento dos conceitos no convívio social e dos conceitos na escola existe um vínculo profundo e recíproco, que é possível justamente porque o desenvolvimento desse ou daquele conceito segue por caminhos diferentes.

O ingresso da criança na escola possibilita a ela desenvolver o conceito como uma nova formação e por outras vias. Até então, o espaço vivenciado era outro, e o desenvolvimento dos conceitos também ocorria pela aprendizagem com o auxílio do adulto; no entanto, agora no campo desse conhecimento científico em vias de apropriação, é possível novas assimilações a partir de um caminho oposto e, ao mesmo tempo, interligado se comparado ao outro. Vigotski (2010, p. 528) ressalta que o processo de pensamento depende das mudanças internas já ocorridas e das operações possíveis de serem executadas por esse pensamento, por isso,

[...] o próprio desenvolvimento dos conceitos espontâneos deve atingir certo nível, criar premissas no desenvolvimento mental para que a assimilação dos conceitos científicos se torne inteiramente possível para a criança. Mas o desenvolvimento dos conceitos científicos também está vinculado da forma mais estreita aos conceitos espontâneos da criança.

As vias do desenvolvimento do conceito científico e do conceito espontâneo ora divergem, chocam e se confrontam por serem diferentes, ora caminham paralelamente, o conhecimento espontâneo influencia o conhecimento científico e este influencia o conhecimento espontâneo, e ambos contribuem para o desenvolvimento, conquanto em aspectos diferentes, já que as vias de apropriação e o produto do conhecimento distinguem-se. Como vimos no exemplo de comparação entre a fala e a escrita, as etapas de evolução de cada uma são diferentes, uma se apoia na experiência sensorial concreta, e outra (que será premissa para o surgimento de novas formações nos estudantes mais velhos e em nível escolar superior) pressupõe a existência da primeira e se apoia na abstração de determinada experiência do mundo sensível.

Os conceitos espontâneos podem não ser dominados de forma consciente, mas os conceitos científicos necessariamente são dominados

conscientemente. Por causa disso, por exemplo, a linguagem escrita das crianças com menos idade torna-se muito difícil, pois exige a ação voluntária, consciente, das palavras que ela costuma usar na linguagem oral involuntariamente (mesmo quando a usa com bastante frequência ou apresenta boa desenvoltura).

O fato de esses conhecimentos serem desenvolvidos por diferentes vias apresenta à escola o risco de não cumprir com o seu papel de levar à atividade de aprendizagem da criança os conhecimentos científicos, tendo em vista a deficiência escolar de não considerar a heterogeneidade dos dois percursos do conhecimento e, assim, orientar a aprendizagem e o desenvolvimento do conceito científico de modo análogo ao conceito espontâneo. O conceito científico tem início na zona de desenvolvimento iminente e “deve apoiar-se em uma série de conceitos espontâneos que germinaram até chegar à escola e transformá-los em científicos” (VIGOTSKI, 2010, p. 539).

Desse modo, os conceitos científicos recebem apoio de um determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, de experiências anteriores necessárias para seu desenvolvimento, mas sua gênese aparece na idade escolar, com o ensino consciente, organizado e orientado para impulsionar o início do desenvolvimento superior dos conceitos. O desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos constitui-se por tensões, pelo movimento contraditório e complexo do desenvolvimento, e passa a influenciar os conceitos espontâneos anteriormente construídos.

Para ampliar o desenvolvimento da criança, cabe à escola compreender o desenvolvimento infantil, esforçar-se para possibilitar a formação de conceitos teóricos, transmitir às crianças o caminho percorrido pela humanidade até a chegada de determinado conhecimento científico e possibilitar a construção de motivos para o estudo da escrita. Dessa forma, o professor cria condições para a criança apropriar-se da cultura elaborada, cria um problema para a criança realizar sua atividade (lembrando que a realização de atividades constitui a personalidade) e a estimula “a *seguir o movimento dialético do pensamento* para a verdade, tornando-os, de certo modo, co-participantes da busca científica” (DAVYDOV, 1986, p. 92, grifo do autor). No caso da alfabetização, por exemplo, é interessante transmitir às crianças o conhecimento de como o homem historicamente e culturalmente aprendeu a ler e a escrever. Todavia, o processo histórico da gênese do conhecimento deve ser transmitido de forma condensada, pois a atividade de aprendizagem e o pensamento da criança são distintos do pensamento e da atividade dos adultos.

O ensino aqui explicado por Davydov (1986) tem base no método de “solução de problemas” e permite que a criança realize a atividade criadora de maneira autônoma, ou seja, o conteúdo da atividade é significativo para ela porque está relacionado ao seu motivo de realização, e não ao motivo externo a ela, que seja, por exemplo, o de agir pelo motivo do professor (embora este tenha desempenhado a intenção de provocar na criança a criação de motivos internos). O conhecimento teórico, seus hábitos e habilidades, como conteúdo da atividade de aprendizagem que se realiza na escola, estão vinculados à alteração qualitativa no nível do pensamento teórico da criança e também do professor e da escola.

Conforme Davydov (1986), o estudo da didática e dos instrumentos para a formação da atividade de aprendizagem favorece à escola cumprir com as exigências que lhe competem. O conteúdo, generalizado e abstrato, do conhecimento teórico é a base do ensino e, com base nele, o professor cria os métodos e a organização do ensino voltados à formação do pensamento teórico pela atividade de aprendizagem da criança estruturada pela exposição dos conhecimentos científicos do professor.

Em virtude das mudanças externas e internas que estão ocorrendo em sua vida, a criança em idade escolar passa a sentir a necessidade de ir à escola e de aprender conhecimentos diferentes aos do cotidiano. No entanto, o ensino iniciado pelo professor é que vai provocar o estímulo para a criança sentir a necessidade do conhecimento científico e criar motivos direcionados à atividade dessa aprendizagem. Os motivos das crianças mais jovens a apreender a linguagem falada e a comunicar-se verbalmente, por estarem relacionados ao pensamento empírico e imersos a situação da linguagem falada, estão no início do desenvolvimento da atividade e constituem-se como elemento importantíssimo para o surgimento da assimilação e pronúncia da palavra. Em contraponto, os motivos que mobilizam a criança a aprender a linguagem escrita são construídos conforme ela passa a estudar a escrita. Assim, inicialmente não existe, na criança em idade escolar, a necessidade de escrever e a noção da sua utilidade. Consequentemente, será preciso que o professor crie a situação para a motivação da linguagem escrita – na lógica do desenvolvimento, a linguagem exterior é pré-condição para a linguagem interior e esta última é pressuposto para a linguagem escrita.

Davydov (1986) apresenta alguns procedimentos que ocorrem no processo de realização da atividade para a assimilação do conhecimento teórico. Nesse processo, com a interação entre as crianças no processo de assimilação de conhecimentos e habilidades, e, com a ajuda dos

professores, elas analisam o conteúdo do conhecimento escolar, identificam e registram a relação geral principal e as relações particulares desse conteúdo. Logo, as crianças “detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações, obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado” (DAVYDOV, 1986, p. 95). Na escrita, por exemplo, a criança “deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos” (VIGOTSKI, 2009, p. 316), perceber que a arbitrariedade da convenção histórica e social da escrita é similar à linguagem falada e que a escrita requer a habilidade de combinações e arranjos próprios e também arbitrários, ao mesmo tempo, compreender que a gramática do pensamento e da linguagem interior são diferentes, uma vez que a linguagem escrita exige o domínio das *leis da construção do todo*, isto é, para ser inteligível ao interlocutor, a escrita deve ser reestruturada com o máximo de detalhes.

Assim, de modo peculiar, a criança reproduz sinteticamente, em sua consciência, as situações e ações próprias do processo de criação real de determinado conteúdo do conhecimento – faz uso das abstrações e generalizações para deduzir a relação geral principal e as relações particulares do conteúdo curricular (escolar), e desenvolve-se em direção à ascensão do pensamento empírico ao pensamento teórico. Essa aprendizagem ocorre porque o seu motivo estimula as ações de aprendizagem orientada para resolver as tarefas que correlacionam o objetivo, a ação e as possibilidades. Segundo Davíдов, Markova (1987) estas características são próprias da atividade de estudo que está relacionada: 1) a assimilação ou a apropriação e a reprodução pela criança do legado da experiência social acumulada e ocorre ao longo da vida no processo de formação; 2) ao desenvolvimento psíquico da criança que pode ser conduzido pela apropriação do conhecimento elaborado socialmente e é condição necessária para a apropriação de novos conhecimentos mais complexos; 3) e ao ensino, isto é, a atividade do professor que organiza e sistematiza a experiência social produzida pelas gerações anteriores e tem como objetivo a formação da atividade de estudo. Nesse aspecto, novamente a figura do professor é primordial, é ele quem vai propor as crianças

- 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma vinculação governada por uma lei com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substantivas; 2) a

dedução, baseada na abstração e generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em algum objeto integral, ou seja, a construção de seu “núcleo” e do objeto mental concreto; e 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral (“modo geral”) de construção do objeto estudado (DAVYDOV, 1986, p. 97).

A prática da criança em buscar solucionar tarefas na atividade de estudo permite-lhe fazer comparações, identificar e dominar o procedimento geral para solucionar tarefas particulares, percorrendo o caminho para a generalização de dado conhecimento teórico. Portanto, a atividade de estudo pressupõe a assimilação do conhecimento por um processo mediado em que a criança resolve autonomamente, pois, embora ela seja estimulada por condições sociais e situações problemas, e orientada a percorrer os caminhos necessários, cria necessidades e motivos e regula sua conduta, realiza ações e procedimentos necessários para alcançar uma finalidade, compreende e participa. Na atividade de estudo o objetivo é a apropriação do conhecimento e ela só ocorre com a colaboração e a comunicação de outra pessoa, estando então, a gênese da apropriação do conhecimento na atividade conjunta, com outra pessoa, sendo que esta

[...] actividad conjunta y la comunicación puede tener, durante el estudio, diferente carácter: desde los contactos con una persona concreta hasta la “comunicación con la humanidad” a través de la experiencia que ésta ha fijado en los instrumentos de trabajo, en las obras científicas y artísticas, en las disciplinas escolares, etc. (DAVÍDOV, MÁRKOVA, 1987, p. 323).

A apropriação da experiência histórico-social está correlacionada com outro processo distinto, o desenvolvimento, que se realiza pela apropriação, que pode ou não conduzir o desenvolvimento. Conduz ao desenvolvimento quando além de levar a criança a dominar conhecimentos, habilidades e hábitos possibilita a ela o domínio de capacidades mais gerais, intensifica suas capacidades psicofisiológicas e o desenvolvimento multilateral. O ensino que orienta o desenvolvimento provoca a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilita que a criança adquira capacidades de generalizar, formular tarefas e executar ações criativas e autônomas. Mediante a realização de sua atividade de estudo,

a criança “descobre” os conceitos produzidos culturalmente e assimila-os podendo refletir e avaliar, por exemplo, se conseguiu resolver uma tarefa na atividade de aprendizagem. Para isso, o professor, com o ensino vinculado à criação de “situação problema”, faz questionamentos e estimula a criança a formular questionamentos que a levem a buscar e a refletir a assimilação do procedimento geral da ação, e das tarefas aprendidas e executadas, compare as variações da resolução do problema, avalie sua compreensão geral e particular a respeito do conteúdo do conhecimento teórico, baseando-se na abstração e na generalização.

A reflexão das crianças da análise dos processos de constituição do conhecimento científico dá ao processo de ensino e de aprendizagem o caráter participativo, e leva à apropriação da experiência social. Isso quer dizer que *garantir a participação da criança no seu processo de aprendizagem não significa pôr em prática na escola aspectos isolados*, entre os quais: suprimir o ensino e incentivar a elaboração e a descoberta sem historicidade ou fora do sistema de tarefas na atividade de estudo; permitir que a criança descubra o conhecimento na relação com outras crianças (cuja predominância do modo de pensar é também o pensamento empírico); providenciar momentos definidos ou esporádicos de brincadeira ou jogo.

Na educação infantil, a atividade de aprendizagem assume sua primeira forma no processo de desenvolvimento dos jogos de papéis – a brincadeira de faz de conta em que a criança cria uma situação imaginária tendo como objeto a imitação é a atividade principal da criança no período pré-escolar – e no curso de tal atividade a criança cria as bases do pensamento teórico e capacidades psíquicas, tais quais o planejamento, a análise, a imaginação e a memória. Gradativamente, “amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece” (MELLO, p. 2007, p. 97). Na brincadeira,

[...] surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Aqui o objeto “brinquedo” é o pivô que separa a palavra do objeto, a criança opera com objetos e com o significado de palavras que substituem o objeto. Diferentemente, a criança em idade escolar, na atividade de aprendizagem, aprende a operar com letras ou palavras escritas e estabelece outra forma de relação universal com um objeto possível de ser analisado. Tendo em vista que o ensino busca a assimilação das crianças ao conteúdo da matéria escolar, ele orienta a atividade da criança e a produção de um pensamento criador, e contribui para que a criança forme sua personalidade na realização de uma atividade de aprendizagem que seja criadora.

Nesse contexto, o pensamento teórico fundamentado no conceito científico possibilita a generalização em um nível mais elevado, e a operação com signos transforma e reestrutura o desenvolvimento infantil. A criança responde às perguntas conscientemente e, de modo voluntário, apropria-se do conceito. Entretanto, ela não responde à problemática apoiando-se em algo puramente subjetivo pensado ou sentido, ou seja, para que ela responda cientificamente, não poderá tomar como base situação espontânea. Portanto,

a plenitude da generalização consiste em que nela existem não só indícios do próprio objeto mas uma ligação com outros objetos. Se em determinada rede de relações eu incluo alguma coisa nova, imediatamente eu compreendo isto. Ninguém viu uma criança que imediatamente dominasse um sistema decimal: ela assimila de baixo para cima; ninguém viu uma criança que assimilasse um número negativo tal qual assimila um positivo: ela o assimila mas não assimila imediatamente. Em si mesmo o sistema é uma condição básica graças à qual se torna possível percorrer originalmente o caminho do desenvolvimento dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2010, p. 540).

Quando a criança em idade escolar inicia a aprendizagem do pensamento teórico, ela está construindo as bases do conceito científico; por isso, é difícil fazer assimilação com outro conhecimento análogo, mas nesta idade ela já viveu alguns anos desenvolvendo o conceito espontâneo, então já construiu bases para algumas assimilações deste

conhecimento. Assim sendo, neste momento, na linguagem oral, torna-se mais fácil para a criança generalizar, enquanto na linguagem escrita é muito difícil. O autor explica que citada relação é parecida com a aprendizagem da língua materna e da aprendizagem da língua estrangeira em idade escolar. A criança estuda essas línguas por um caminho totalmente oposto; por um lado, no aprendizado da língua materna, as primeiras assimilações ocorrem quando a linguagem já alcançou um determinado nível. Por outro lado, a aprendizagem da língua estrangeira, em idade escolar, inicia-se com o estudo do substantivo, pois nesse momento a criança já tem certo grau de conhecimento para compreender o significado de uma palavra. “Neste sentido, a gênese dos conceitos espontâneos e científicos é semelhante à gênese das línguas materna e estrangeira” (VIGOTSKI, 2010, p. 543).

Como continua Vigotski (2010), com o resultado dos experimentos, as vias do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos podem ser inteiramente diferentes conforme a idade e as condições objetivas e concretas do desenvolvimento. Na linguagem espontânea, a criança não costuma usar a linguagem científica, mas, no ensino implicado com situações problemas, suas respostas voluntárias são ricas. A diversidade do desenvolvimento mental dessas vias nos faz compreender que os conceitos científicos aprendidos na idade escolar sustentam-se por outras informações anteriores adquiridas pela criança e, diferentemente, os conceitos espontâneos têm início a partir do nascimento e vão sendo construídos pela orientação ou informações assimiladas do adulto.

Se a criança, sem a ajuda do professor, não consegue desenvolver o raciocínio teórico e, com a ajuda do professor, ela consegue, significa que a sua assimilação dos conceitos científicos está na ZDI e, portanto, está à frente do seu desenvolvimento real ou imediato. Claro que, com a incorporação de determinado conteúdo do conhecimento teórico, a criança deverá ser estimulada e motivada à assimilação de novos conhecimentos e, assim, no processo dialético do desenvolvimento humano, poderá desenvolver-se, adquirindo e apropriando-se cada vez mais dos saberes produzidos, do patrimônio da humanidade e dos objetos da cultura material e espiritual, a criança constitui sua experiência pessoal.

A formação do pensamento teórico das crianças ocorre pela atividade de estudo, com a formação de uma nova estrutura no desenvolvimento infantil, e essa atividade particular de aprendizagem conduz à formação e à transformação do conceito científico.

Davidov e Markova (1987) analisaram o resultado de um experimento formativo, na qual foram inclusos a escola primária e o objetivo de estudar as possibilidades intelectuais do estudante, e perceberam que o ensino escolar direcionado às crianças em idade escolar (naquele contexto em que desenvolveu-se a pesquisa) estava apoiando-se no ensino de idade pré-escolar, o que desencadeou limitações para a promoção das condições necessárias para as mudanças do pensamento e o percurso do pensamento teórico.

A atividade de estudo opera com conceitos científicos e constitui-se em via oposta a assimilação dos conhecimentos espontâneos, influencia o desenvolvimento psíquico da criança e lhe possibilita iniciar a assimilação de conhecimentos teóricos sobre as leis da realidade objetiva. Nesse sentido, a escola tem a função social e psicológica de desenvolver a formação do pensamento teórico, e o ensino precisa organizar-se não somente para desenvolver habilidades gerais da escrita ou a habilidade motora das mãos, entre outros.

Esto significa que en los grados iniciales, los niños deben obtener el indispensable desarrollo psíquico general y una buena capacidad para estudiar. Sin este fundamentos psicológico no se puede asegurar la asimilacion normal y eficaz, por todos los niños, de las bases de la ciência y la cultura contemporâneas en los grados médios y superiores (DAVÍDOV; MARKOVA, 1987, p. 176).

Pela atividade de estudo, as capacidades socialmente fixadas são reproduzidas às novas gerações. Por ela, a criança, dos anos iniciais do ensino fundamental, inicia as primeiras assimilações da origem dos conceitos e da sua relação com a realidade, na qual implica a abstração de objetos até então entendidos pela síntese e generalização adquiridas pelos conhecimentos espontâneos. A concretização do conhecimento teórico tem base nas relações entre o geral e o particular, e, por ser diferente do conhecimento empírico – na qual a base da generalização está fixada na observação e comparação das representações visuais, no reflexo das propriedades externas do objeto e na palavra –, ele exige a dedução, a decomposição e a explicação do fenômeno e a execução de procedimentos próprios da atividade do pensamento. Orientar e criar as possibilidades para a criança em idade escolar modificar o seu pensamento torna-se indispensável e requer problematizar a relação entre o ensino e o desenvolvimento intelectual, pensar nos desdobramentos da

organização escolar e da organização do ensino direcionada à transmissão da experiência social, isto é, o ensino no sentido de possibilitar a apropriação da experiência social por meio da atividade criativa e peculiar da criança.

O novo modo de pensamento, além de ser marcado por momentos de tensão no desenvolvimento com possibilidades criativas e exigir um determinado nível de apropriação do conhecimento empírico (das aprendizagens já apropriadas pela criança), implica a correlação entre o conhecimento empírico sobre a realidade objetiva e o conhecimento teórico. O pensamento teórico possibilita que a criança passe a construir uma nova posição perante a realidade, ela passa a valorar os fenômenos com critérios elaborados cientificamente; todavia, para a assimilação da experiência social, é preciso converter o processo não organizado de ensino, naturalista ou espontâneo, na estruturação de outro que, antes de complexificar os fenômenos empíricos, ensine os procedimentos necessários para a generalização dos instrumentos culturais.

[...] los procesos psíquicos internos representan acciones ideales, en particular, mentales, formadas como reflejo de las acciones externas, materiales y que reciben su forma definitiva como resultado de consecutivas transformaciones y abreviaciones. La formación por etapas de las acciones, que las lleva a su conversión de externas, materiales, en internas, ideales, constituye el contenido fundamental del proceso de asimilación; la determinada organización de la actividad objetual externa del alumno, que asegura tal transformación, es el principio fundamental por el que debe guiarse la dirección racional del proceso de estudio (GALPERIN; ZAPORÓZHETS. ELKONIN, 1987, p. 302).

Dessa forma, a aprendizagem de conceitos teóricos deve ser tratada de modo diferente da aprendizagem das representações mentais construídas ativamente pela percepção e assimilação dos objetos da cultura externa. Recorrendo à metodologia do ensino da alfabetização utilizada pelo PNAIC, percebemos que o início dela ocorre com o ensino das propriedades diretas desse objeto cultural e a identificação das diferentes propriedades da palavra. Quando escrevemos sobre a linguagem, percebemos que a palavra representa uma síntese, a representação da generalização de um conceito, mas verificamos que na

escola costumeiramente é da palavra escrita, desse produto cultural altamente abstrato, que se tem ensinado a ler e a escrever. Nesse caso, conforme Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 302), os programas e os métodos de ensino precisam ser estruturados pela “consideración no sólo la complejización paulatina del material empírico, sino, em primer lugar, la enseñanza de los procedimientos generalizados de acción con este material, elaborados por la humanidad”.

O reflexo condicionado é formado quando a situação inicial é modificada, quando a ação transforma-se em uma ação que responde a um motivo e conduz a um resultado desejado. A ação da criança é regulada pelos determinantes externos, e a aprendizagem realiza-se pela orientação de “o que” e “como” fazer, tendo como base o conjunto das circunstâncias que orientam a criança durante a execução da tarefa. Nesse processo de aprendizagem de novos conhecimentos, as ações são essenciais para a formação das conexões condicionadas e formadas na atividade, transformam-se em capacidade e, ao serem automatizadas, transformam-se em hábito (e operação). Em relação ao ensino da capacidade de ler e escrever, os autores citados, durante pesquisa experimental e considerando a assimilação inicial sobre o objeto como base orientadora da ação, investigaram a diferença dos sons isolados na linguagem sonora e, para dirigir a assimilação desse conhecimento pela criança diminuindo a dificuldade dessa assimilação e para buscar o curso de um caminho para a designação das letras, elucidaram percursos necessários para a produção do mencionado conhecimento. Identificaram que, em um primeiro momento, é preciso formar a linguagem escrita de acordo com a linguagem sonora. Logo, o primeiro objetivo da ação é identificar o som, a fonética da linguagem, e a primeira tarefa foi encontrar o som das palavras. Para tal fim, foi introduzida uma designação abstrata dos sons, utilizando signos idênticos; podemos citar, por exemplo, a representação de um “quadrado” para cada equivalência de um som da palavra. Assim compreendidos, os signos idênticos podem ser substituídos por símbolos, no qual cada símbolo pode diferenciar cada tipo de som. Nesse aspecto, a ação foi modificada, a ação de análise sonora transformou-se em ação mental, a criança descobre a estrutura morfológica da palavra e, abstraído o significado das palavras, torna-se possível abreviar e automatizar, ler e escrever. Nesse processo, as palavras e suas formas passam a ser analisadas e

[...] se elaboraran los conceptos sobre los morfemas fundamentales, sus funciones y los sistemas de cambios e informaciones a ellos ligados, posibles

para cada categoria de palavras (substantivos, adjetivos, verbos) (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987, p. 310).

Ainda conforme os autores, a assimilação do conteúdo do processo e o conhecimento são apropriados em virtude da ação regulada com base no reflexo e da base orientadora da nova ação. Todavia, a qualidade da base que orienta a ação depende da ação mesma e dos conhecimentos já adquiridos, e essa base é determinante para a estrutura da nova ação, para a formação de novas etapas e para a formação de conceitos.

Tendo em vista que, pela atividade de estudo, são elaborados capacidades e hábitos, como ensinar a criança a estudar? E para quê? De que forma é possível contribuir para a criação de motivos que levem à criança a atividade de estudo? Como mobilizar a criança a buscar a atividade de estudo? Como contribuir com a formação do humano que forma sua personalidade também pela atividade de estudo?

Neste texto discutimos sobre a atividade humana, sua articulação com os motivos, ação, operação e recapitulamos a estrutura do pôr teleológico. Percebemos que a estrutura da atividade movimenta-se em um processo que impulsiona e sofre mudanças e, no desenvolvimento infantil, as mudanças das novas formações se expressam por crises que provocam uma revolução no desenvolvimento e a criação de novos motivos, que pode ser o de ler e escrever. Para a linguagem escrita tornar-se necessária, uma possibilidade é buscar a formação de motivos que orientem a atividade de estudo e promovam a aprendizagem de conhecimentos científicos, e o desenvolvimento do pensamento teórico. Ampliar as possibilidades para a formação de motivos que orientarão a atividade da criança é essencial para que ela participe do seu processo educativo e, de maneira autônoma, aproprie-se das riquezas culturais produzidas pela humanidade, constituindo uma personalidade plena de sentido, plena de vida. Embora seja impossível desprender-se das cadeias causais estruturadas, mobilizadas e movimentadas pela égide do Capital, é possível que a criança constitua-se em meio ao movimento contraditório da vida – que no momento presente é determinantemente marcado na contradição provida pelos proprietários dos meios de produção responsáveis pela criação de meios de subsistência para a existência humana – como um sujeito que inspire e transpire, simplesmente, uma formação humana.

Entretanto, à escola é atribuído o papel da transmissão dos conhecimentos da cultura cristalizada pelo conhecimento científico, essencial para mobilizar a criança a compreender a essência da existência

do complexo da vida humana e de seus desdobramentos. Sem desqualificar os conceitos espontâneos, que cumprem em muitos aspectos um papel primordial para as atividades cotidianas e para construir as bases do pensamento teórico, é pelo conhecimento científico que a criança, em seu processo de desenvolvimento humano, poderá compreender o mundo para além das aparências, compreender a essência do fenômeno, uma via importante para a criação de novas posições no movimento dos fenômenos e uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico e da luta por novas possibilidades de produzir a vida em direção à humanização, a uma nova organização social.

O aprofundamento da essência do fenômeno é possível em razão de o fenômeno expressar-se na aparência como fundamento imediatamente real; analogamente, os conceitos espontâneos são necessários para o aprimoramento da compreensão do conceito científico. Contudo, os elementos da essência não são possíveis de serem compreendidos por meio da aparência dos fenômenos no modo de produção de vida, o fenômeno que aparece está inter-relacionado a um campo de mediação e somente pelos processos de abstração e de apropriação do conhecimento teórico é possível compreendê-lo com mais concretude. Quanto a isso, Lukács (2013, p. 380) esclarece que

[...] só a investigação ontológico-genética da essência pode trazer à tona a verdade sobre o mundo fenomênico; apesar disso, porém, este pode [...] constituir um fundamento sólido-imediato para os pores teleológicos da práxis capitalista cotidiana.

Com a complexificação do ser social e das relações econômicas, o campo de mediação para a compreensão do fenômeno torna-se cada vez mais complexo, distanciando cada vez mais a essência da aparência. Desse modo, a atividade de estudo, que tem início na idade escolar e pode desenvolver-se até a velhice, é um caminho possível para que o ser humano compreenda a realidade tal qual ela é, não da forma deformada e reificada como se apresenta ou separada do processo próprio que a produz. A compreensão dos fenômenos não supera a contradição do desenvolvimento da vida humana e tampouco transforma a forma degradante da formação e da reprodução na perspectiva de humanização que ocorre na sociedade capitalista, pois uma revolução em direção a um modo de organização social contrário ao capitalismo depende, entre outros, de escolhas feitas e valoradas em um conjunto de possibilidade e

condições objetivas de realização. Mas, possibilita-nos compreender a peculiaridade ontológica de que o ser humano produz ideologia, finalidades e causalidades, ou seja, tem pores teleológicos, produz-se e reproduz na atividade, quando o homem transforma a realidade circundante, em um momento histórico-cultural e em uma realidade possível de ser modificada pelos mesmos sujeitos que a produzem.

Nesse contexto, é possível que, para a formação da atividade de estudo, exista um ensino que desenvolva as capacidades da criança de assimilar, abstrair, generalizar, operar e incorporar os conceitos científicos¹⁰⁶. Ao mesmo tempo, a atividade de estudo deve compor todos os elementos que estruturam uma atividade, ter um conteúdo específico e um princípio criativo e transformador (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991). Criar, organizar e sistematizar as condições objetivas para a criança obter conhecimento por meio da experimentação¹⁰⁷, por intermédio de um ensino desenvolvente, é uma tarefa difícil para o professor, no contexto atual da escola pública nos desdobramentos das leis do Capital, e exige uma compreensão refinada das cadeias causais e das limitações da possibilidade de realizar a atividade de ensino e promover a atividade de estudo (ambos os tipos de atividade envolvem a transformação e a criação de um produto material ou espiritual). No sentido dessa perspectiva, o professor, para realizar sua atividade, precisa conhecê-la, em sua forma universal e particular, da forma mais aprofundada possível, como condição imprescindível para ampliar as possibilidades do alcance de seu objetivo (a aprendizagem, a alfabetização). Logo, a sua formação continuada faz-se necessária, tendo em vista que todo fenômeno pertence a um complexo no qual sua essência está sempre em processo de mutação, e o conhecimento não chega a um estágio acabado. A formação continuada é uma alternativa na busca por possibilitar que o professor ensine e promova a aprendizagem e o desenvolvimento; no entanto, nossa análise teve como um dos resultados

¹⁰⁶ O professor pela atividade de ensino promove as condições para o processo de apropriação do conhecimento, possibilita que a criança vivencie a atividade de estudo, que por sua vez provoca a aprendizagem e o desenvolvimento humano – o desenvolvimento integral da criança, que lhe possibilita, entre outros: a produzir e reproduzir sua existência; a se apropriar da cultura e ter autonomia para realizar escolhas alternativas; a desenvolver as funções psíquicas superiores; a formar sua personalidade.

¹⁰⁷ Segundo Vigotski (2010, p. 63), a própria experiência do sujeito é quem o educa e modifica as reações inatas: “Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico”.

a interpretação de que o programa de formação continuada do professor alfabetizador, no contexto do PNAIC, não tem como objetivo principal o aprofundamento da compreensão da essência dos fenômenos com os quais trabalha, como alfabetização, ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Além de algumas limitações a respeito do estudo das categorias ensino, aprendizagem e desenvolvimento que problematizamos brevemente nesta dissertação, ressaltamos três fatores importantes.

Primeiro, o objetivo do PNAIC é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade porque os índices de alfabetização no Brasil estão elevados, e isso pode vir a comprometer gravemente o futuro da criança e o futuro do país (BRASIL, s. d.); e o objetivo da formação no PNAIC é o de favorecer ao professor alfabetizador reflexões acerca do processo de alfabetização na perspectiva do letramento e propiciar as condições para o uso dos materiais distribuídos pelo MEC a fim de que o professor tenha clareza de “o que” e de “como” ensinar para auxiliar na formação do exercício da cidadania (BRASIL, 2012z). Desta forma, em relação à criança, o objetivo central não é pensar a sua atividade e a sua vida no presente; e em relação ao professor, o objetivo não é proporcionar um embasamento teórico que lhe possibilite compreender o que pode ser feito para aperfeiçoar sua atividade de ensino e criar as condições para a criança brincar, estudar, aprender e desenvolver-se humanamente¹⁰⁸.

Segundo, a formação do professor alfabetizador no PNAIC pretende estimular o professor a pensar novas possibilidades de trabalho para melhorar a sua prática pedagógica, tendo como ponto de partida estratégias formativas que contemplem o trabalho conjunto, integrativo e participativo (BRASIL, 2012y; BRASIL, 2012z). Nesse âmbito, as temáticas abordadas nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* – currículo, planejamento, escrita alfabética, brincadeira, gêneros textuais, articulação com as diferentes áreas de conhecimento, heterogeneidade – apresentam alguns aspectos da formação inicial do curso de Pedagogia, tendo como diferencial o enfoque nos “saberes

¹⁰⁸ Também não é objetivo da formação continuada do PNAIC possibilitar o aprofundamento da compreensão sobre o papel do ser professor, histórico-cultural, e sobre o complexo da educação, isto é, possibilitar um conhecimento que transcenda, por exemplo, as informações sobre os índices de analfabetismo e das necessidades da sociabilidade capitalista – que possibilite a apropriação do conhecimento por meio de uma ontologia crítica e crie as condições para o sujeito e o objeto do conhecimento interagirem dialeticamente na atividade (TORRIGLIA, CISNE, 2012).

docente”, que são as diferentes esferas de conhecimento na profissão docente (BRASIL, 2012y) e,

[...] em meio a tantas mudanças a respeito do lócus que esse saber deve ocupar para que o exercício profissional docente tenha sucesso, é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas elas, fazendo Patchwork, entendido como uma adaptação de diferentes concepções para ajustá-las à sua realidade.

Como é possível perceber a formação referenciada recebe o desígnio de continuada por apresentar aos professores a discussão recente sobre uma didática que considere os saberes atuais, que na alfabetização teve como eixo central a alfabetização na perspectiva do letramento, e a partir daí alguns espaços de relações com outros elementos constitutivos do ensino e da aprendizagem (planejamento, avaliação, etc.). Entendemos que a concepção de atividade nos cadernos da formação do PNAIC difere da que apresentamos como atividade de ensino e atividade de aprendizagem.

Terceiro, os sujeitos da relação pedagógica não são compreendidos como sujeitos que se constituem em um processo que é histórico e cultural, por exemplo, ao mesmo tempo em que é enaltecido o direito de aprendizagem da criança na escola, não é problematizado o direito de a criança produzir sua vida tal qual explícita o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além disso, nesse sentido, o professor é assegurado de um direito previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), mas sua formação inicial e as problemáticas que permeiam a carreira docente e a escola (elementos que são partes heterogêneas e relacionadas entre si e com outras partes da realidade social, bem como relacionados a uma totalidade social), determinantemente organizada pelo modo de produção capitalista, não são discutidas teoricamente.

Podemos alertar, que a ausência da exposição ou do estudo nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* dos processos de formação do sujeito histórico-cultural podem, por um lado, inibir a

atividade de estudo, a atividade de ensino, a apropriação da linguagem escrita e a compreensão da essência dos fenômenos. E, por outro, podem provocar a culpabilização em determinados sujeitos, cuja individualidade não é compreendida na sua relação com a consciência coletiva, com a produção social, ora a criança será responsável por sua não alfabetização, ora será delegada ao professor tal responsabilidade. No mais, os idealizadores e os formadores do programa de formação continuada poderão igualmente ser incumbidos de representar o fracasso do ideal pretendido.

Somente *post festum* será possível identificar e refletir sobre os resultados da formação, mas, embora exista um processo amplo de implementação – que não foi estudado nesta pesquisa e que pode vir a trazer elementos de muita riqueza para a compreensão do programa e para a temática da alfabetização – entendemos que outros programas de formação continuada do professor alfabetizador não conseguiram contribuir para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita e erradicar no Brasil o analfabetismo¹⁰⁹ das crianças até os oito anos de idade¹¹⁰. A não apropriação da linguagem escrita pelas crianças entre seis e oito anos de idade ainda é um problema conforme os dados da realidade¹¹¹ e as formações anteriores dos professores alfabetizadores, assim como o PNAIC, não consideraram a universalidade e a particularidade dos fenômenos, dos sujeitos e da realidade social.

¹⁰⁹ “Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país” (BRASIL, s. d., p. 19).

¹¹⁰ Conforme o PNAIC: “Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2012z, p.5).

¹¹¹ “A média nacional de crianças brasileiras não alfabetizadas aos oito anos é de 15,2%, mas há estados em situação mais grave. A taxa de não alfabetização no Maranhão é de 34%; a de Alagoas, de 35%. As regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste têm índices melhores. O Paraná tem a menor taxa do país, de 4,9%. Santa Catarina registra 5,1%” (BRASIL, 2012ad).

Também, a ausência de um objetivo mais claro e específico do programa de formação do PNAIC referente à valorização e à promoção de uma educação nos princípios de humanização inviabiliza a possibilidade da realização de atividades conforme os princípios que trabalhamos nesta seção. Os conteúdos dos textos dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* não abordam a relação dialética das categorias ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tampouco buscam ou motivam a compreensão dos fenômenos da realidade circundante da escola, das relações entre o capitalismo e educação, o que provocará consequências no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento, e repercutirá no estudo e na compreensão do professor e da criança sobre os fenômenos sociais. É interessante perceber que, se o movimento contraditório da realidade da educação escolar não está explícito, também não estão problemáticas do contexto da escola, como as condições objetivas de trabalho e formação plena do professor, a precarização do trabalho docente e o sucateamento da educação pública, entre outros.

Citamos a falta de alguns elementos essenciais para a formação continuada fundamentada na formação das máximas qualidades humanas; porém, os sujeitos que regem e movimentam o curso e o desenvolvimento da formação são sujeitos histórico-cultural, e o conteúdo programático dos cadernos que norteiam a formação não expressa, necessariamente, o movimento que ocorre no processo de implementação da formação continuada do PNAIC. Assim, são sujeitos ativos, não determinados plenamente pela lógica do programa e, em alguns aspectos, podem, na contradição, agir no sentido de mobilizar outros pores teleológicos (como o incentivo à leitura, à motivação pela prática docente, ao sentimento de pertencimento a um coletivo, etc.), ou seja, seus objetivos elementares, distintos do objetivo geral da formação, podem criar a possibilidade da formação de um pensamento crítico à realidade e mobilizar outra compreensão sobre os sujeitos da atividade pedagógica para outro devir na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissidência ou a arte de dissidiar

*Há hora de somar
E hora de dividir.
Há tempo de esperar
E tempo de decidir.
Tempos de resistir.
Tempos de explodir.
Tempo de criar asas, romper as cascas
Porque é tempo de partir.
Partir partido,
Parir futuros,
Partilhar amanheceres
Há tanto tempo esquecidos.
Lá no passado tínhamos um futuro
Lá no futuro tem um presente
Pronto pra nascer
Só esperando você se decidir.
Porque são tempos de decidir,
Dissidiar, dissuadir,
Tempos de dizer
Que não são tempos de esperar
Tempos de dizer:
Não mais em nosso nome!
Se não pode se vestir com nossos sonhos
Não fale em nosso nome.
Não mais construir casas
Para que os ricos morem.
Não mais fazer o pão
Que o explorador come.
Não mais em nosso nome!
Não mais nosso suor, o teu descanso.
Não mais nosso sangue, tua vida.
Não mais nossa miséria, tua riqueza.
Tempos de dizer
Que não são tempos de calar
Diante da injustiça e da mentira.
É tempo de lutar
É tempo de festa, tempo de cantar
As velhas canções e as que ainda vamos inventar.
Tempos de criar, tempos de escolher.
Tempos de plantar os tempos que iremos colher.
É tempo de dar nome aos bois,*

*De levantar a cabeça
 Acima da boiada,
 Porque é tempo de tudo ou nada.
 É tempo de rebeldia.
 São tempos de rebelião.
 É tempo de dissidência.
 Já é tempo dos corações pularem fora do peito
 Em passeata, em multidão
 Porque é tempo de dissidência
 É tempo de revolução”*
 (IASI, 2008, grifos nossos)

A dissertação “A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” não ganha aqui finitude. De certa forma, cumprimos com o objetivo geral e os objetivos específicos apresentados na introdução, mas o caminho percorrido, se por um lado, possibilitou a atividade de pesquisa, por outro, em seu processo de desenvolvimento, desestabilizou os problemas iniciais. Criou algumas respostas e um leque de possibilidades de estudo em cada etapa vivenciada – durante a escrita de cada capítulo – e transforma-se neste fim, em um recomeço histórico de busca pelo conhecimento.

Conhecimento que nos presenteia não somente com as apropriações que constituíram corporeidade em nosso ser e existência, mas também com tudo aquilo que não sabemos, mas que, dentro de um campo concreto de alternativas de escolhas e decisões poderemos vir a conhecer, e com certeza novamente haverá também muitas coisas que não saberemos, porque esse movimento é a “mola” da vida, o “não” poder saber tudo, o que implica, entre outras questões, as escolhas possíveis em momentos determinados. Em um contexto de desconforto e inquietação por viver nesta forma de organização social que pouco respeita o ser humano, compreender a realidade torna-se necessário quando se pretende buscar as mediações necessárias para construir no movimento da história um fenômeno da realidade em que a educação seja em sua totalidade e particularidade humanizante.

Propomo-nos responder qual a concepção de formação que existe no PNAIC. Para este problema, buscamos compreender que formação é esta, por que ela existe, onde existe e como existe – o PNAIC no contexto social. No movimento desta análise, o estudo de categorias existentes nos campos de mediação – na singularidade principalmente dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC – permitiu

a investigação da concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Estruturamos o texto em três capítulos: o primeiro capítulo explicou o método de pesquisa, os processos de constituição de formar-se ser humano e a formação humana de forma genérica. Realizamos uma síntese de alguns fundamentos importantes sobre a gênese do ser social, as bases ontológicas da atividade humana, segundo Lukács (1978a, 1978b, 2013), que nos permitiram aproximações da compreensão do movimento contraditório da história social e do processo de formação humana na sociabilidade capitalista. Apresentamos o processo de trabalho e as categorias desse processo, como as relações entre teleologia e causalidade, necessidade e possibilidade, alternativas e escolhas. Destacamos que somente a atividade humana tem teleologia – propósitos, objetivos e fins (ou finalidade) – e exclusivamente o homem realiza o pôr teleológico que objetiva a atividade consciente e organizada, e sendo assim, conclui e aperfeiçoa os motivos e sentidos das ações. Essa breve exposição expressa nossas premissas por compreender que os fenômenos da realidade têm historicidade e uma base ontológica. A generalização desses conhecimentos permitiu articulações de aproximações com o objeto de pesquisa e o movimento desse objeto com uma cadeia de mediações em uma totalidade complexa.

A formação continuada no PNAIC é um desdobramento das políticas de educação e, em seu sentido amplo da formação do ser social na qual a gênese está no trabalho, que no decorrer da história da humanidade e das complexificações do ser social se modifica até chegar à forma abstrata no Capital. Assim, a formação expressa no PNAIC surge para responder à problemática da não alfabetização e promover o direito de aprendizagem da criança. Mas, esse problema da realidade educacional existe há muitos anos. Recorremos à base marxista por que Marx explica muito bem o processo de expropriação do homem dos meios de produção, e essa base nos possibilita compreender, nesse contexto, que há também uma longa história em que as crianças têm sido expropriadas da possibilidade de compreender a linguagem escrita.

Fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos do Marxismo, da Ontologia Crítica e da Teoria Histórico-Cultural compreendemos a extrema importância da atividade do professor para a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Mas, será que o único fenômeno que têm impedido a criança de ser alfabetizada é a metodologia de ensino praticada pelos professores? A formação proposta pelo PNAIC garante que o professor compreenda a essência de sua atividade, o modo como ocorre os processos de aprendizagem e

desenvolvimento infantil, e a articule sua atividade e função social com um contexto social mais abrangente?

Acreditamos que pensar sobre essas questões é importante para compreender a alfabetização e a formação do professor. O PNAIC fez um recorte e elencou prioridades, não se propôs a responder a essas perguntas, seu objetivo é alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade e, por isso, um dos eixos do Pacto foi a formação, que buscou ênfase na prática pedagógica. Mas o que significará uma formação que visa à prática? Questões que poderão nortear novas pesquisas sobre a implementação do PNAIC após esses dois anos de formação.

Em nossa pesquisa percebemos, estudando Marx, Lukács e Vigotski, não ser possível realizar atividade humana sem teleologia. Também percebemos na análise dos dados de nosso objeto que de certa forma, o PNAIC também responde e tem uma finalidade, e os cadernos com textos teóricos a explicitam para aprofundar algumas temáticas relacionadas a alfabetização. Não obstante, uma nova pergunta surge: por que, mesmo assim, esta formação evidencia que o seu objetivo é qualificar a prática docente? E qual é o conteúdo dessa qualidade na prática docente?

Vimos no percurso deste texto que a formação do PNAIC e diversas políticas de formação que o antecede buscam responder as questões sobre a alfabetização propiciando a formação continuada do professor. O interesse e a necessidade de propiciar a formação continuada ao professor não tem início com o PNAIC, já existiram outros programas que buscaram socializar o conhecimento metodológico, incentivar a reflexão e valorizar os saberes da prática do professor, reorientar as estratégias de ensino, compartilhar experiências, entre outros aspectos.

No segundo capítulo, apresentamos o PNAIC no contexto social e sintetizamos alguns pontos da formação para os professores alfabetizadores em âmbito geral, e nas especificidades da concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil expressos, principalmente nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*. Como destacamos, não acompanhamos a implementação desta proposta, isto é, o processo dos encontros da formação continuada e seus impactos na escola, na sala de aula e nos processos de ensino e de aprendizagem e ainda não temos um levantamento dos resultados do programa em desenvolvimento.

Mas, a análise documental realizada de modo criterioso e articulado ao estudo de referenciais teóricos da proposta e do aprofundamento da concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento – essenciais para pensar o processo formativo de

professores e estudantes –aproxima-nos de um espelhamento conceitual da realidade e permite-nos refletir sobre algumas posições teleológicas que estão no movimento desta formação e são articuladas a uma concepção de homem e sociedade.

Após o estudo sistemático dos cadernos da formação do PNAIC, surgiram muitos questionamentos decorrentes de refinamentos na leitura que antes não estavam presentes. Nossas reflexões foram se orientando a pensar se no PNAIC os sujeitos do processo da educação escolar – adultos e crianças, professores e estudantes – eram pensados como ser histórico cultural e se na formação continuada deste Pacto existia alguns indícios sobre isso e em tal caso, como seria a atividade do professor e a atividade da criança a partir das condições objetivas, do campo das alternativas concretas para realizar uma implementação de uma prática docente que alfabetize todas as crianças até os anos de idade.

Este enunciado nos motivou a preencher algumas lacunas sobre as limitações que encontramos no estudo dos cadernos. As respostas obtidas em nosso processo de análise dos documentos do Pacto nos levaram a seguinte preocupação: se Vigotski é um dos autores das perspectivas que fundamentam a formação do PNAIC porque algumas das questões basilares da Teoria Histórica Cultural não aparecem, ou melhor, não foram problematizados. Em outras palavras, se Vigotski foi um dos autores utilizados pela formação para nortear os conhecimentos sobre a perspectiva interacionista, por que encontramos nos cadernos da formação a compreensão de conceitos tão diferentes dos discutidos por Vigotski? Estas inquietações permitiu perceber nos cadernos da formação do PNAIC algumas limitações nos aspectos conceituais que estão presentes na formação a respeito da concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Decorrente disso, no terceiro capítulo, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, nosso esforço foi o de refinar a compreensão sobre estas concepções. Segundo Shuare (1990) um dos conceitos chaves que sustentam a teoria elaborada por Vigotski é o de que “cualquier ciencia que estudie al hombre en cualquier aspecto y más aún la psicología debe asumir como constitutivo de su investigación el hecho de que tiene ante si un objeto histórico social” (SHUARE, 1990, p. 60). Anunciamos, então a importância de compreender o ser humano a partir desta generalização de Vigotski, pois as lacunas que identificamos coadunam com uma compreensão, a nosso entender, equivocada ou não elucidada dos autores dos textos dos cadernos do programa ao não explicarem a natureza social do homem no viés do marxismo, algo necessário e imprescindível para entender as concepções trazidas pela Teoria Histórico-Cultural.

Analisamos e estudamos alguns dos fundamentos da teoria de Vigotski para aprimorar a apreensão de homem como ser genérico, sujeito que para adquirir as qualidades humanas precisa se apropriar das objetivações existentes, constituindo-se ser humano pelo processo de educação. Os conceitos abordados – linguagem, imaginação, desenvolvimento infantil e brincadeira, por exemplo – nos fornecem subsídio para refletir sobre o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A formação, o ensino e a aprendizagem no processo de humanização fazem parte do campo da contradição do complexo educacional, que se movimenta em meio a outros complexos. Está claro para o programa de formação do PNAIC que a alfabetização é um dos elementos que contribui para o desenvolvimento e para o progresso econômico. Mas, chamou muito atenção que não existem nos cadernos da formação textos de fundamentos filosóficos ou metodológicos que possibilitem o diálogo entre alfabetização, papel do professor no desenvolvimento social e economia. Vale ressaltar que compreendemos que “La escuela y la sociedad son indivisibles. La sociedad vive y se desarrolla tal como aprende. Y aprende tal como quiere vivir” (DAVIDOV, SLOBÓDCHIKOV, 1991, p.1), nesse sentido, consideramos que para compreender o ensino e a aprendizagem seria importante que a formação do PNAIC discuta sobre o espaço e o contexto escolar em que ocorrem estas atividades. Isto, a nosso entender, poderia trazer de maneira mais visível as contradições que permitam chegar ou pelo menos nos aproximar ao núcleo central do problema da alfabetização, que não se resolve somente com “programas”, embora neste contexto sejam também formas possíveis de abrir brechas de discussão e debates, de que muitos professores tenham dias de encontros fora da prática regular, para discutir este tema tão importante para a formação.

Esta política de formação continuada (expressa nos programas) gera um debate com a formação inicial, que por ser “inicial” não significa uma formação final ou terminal, mas significa que esse processo “habilita” ou “certifica” supostamente para o exercício da docência, que deverá ir se aprimorando e complexificando com a prática de cada docente. E se entendemos que a vida das pessoas ao nascer e ao se desenvolverem terão grandes mudanças já que a vida é histórica e dinâmica, e em um constante movimento, as experiências, as aprendizagens e os conhecimentos também vão mudando, e assim e nesse sentido a formação continuada é uma extensão dessa compreensão, que

pode acontecer no formato de programas ou não, porque esse não é o problema central.

O problema principal é a concepção que está detrás destas propostas. A pergunta que caberia é por que ou o que acontece que a apesar de varias propostas de formação continuada em relação a alfabetização ainda permanece o problema do analfabetismo? O problema da alfabetização não é unívoco e não pode ser discutido somente pela via de métodos de alfabetização, ou mesmo a partir de uma concepção de formação limitada a isso, pois como afirmamos antes, a complexidade da formação em geral, e na especificidade de inicial e continuada, está atrelada, inserida em um contexto histórico que coloca orientações (finalidades) e demanda a partir de propostas que respondem a uma concepção de homem e de mundo, assim, a atual política educacional prioriza uma política de “programas” acompanhando os ditames de um determinado projeto político na sociabilidade capitalista.

Acreditamos que a escola agrega um legado cultural riquíssimo e é um espaço privilegiado para a produção e a reprodução da vida, mas é importante problematizar a relação entre a escola, a educação e o complexo social¹¹². Assim, tanto o aprofundamento teórico, quanto o deslocamento da responsabilidade da alfabetização estarem centralizados na formação do professor nos parece incipientes para garantir o direito de todas as crianças serem alfabetizadas até os 8 anos de idade. Diante do estudo das bases ontológicas da atividade, segundo Lukács (1978a), é possível compreender a prioridade ontológica da atividade no processo de produção e apropriação do conhecimento (TORRIGLIA, CISNE, 2012) e destacar o conhecimento, (sobretudo o conhecimento teórico que abordamos no último capítulo) como um elemento importante para a compreensão histórica da realidade e para a construção de um novo modo de produção.

No PNAIC o direito da criança à aprendizagem está enquadrado na escola, mas em nosso entendimento, o direito da criança transcende os muros da escola, pois a criança é um sujeito histórico-cultural, e a apropriação do conhecimento escolar também está relacionada a todo o desenvolvimento do sujeito, que é social e cultural.

Assim, a conjuntura social atual, as vivências e experiências infantis dentro e fora da escola tornam-se fundamental, para entender

¹¹² A contradição que movimenta os processos históricos da realidade nos permite acreditar na possibilidade de a escola ser uma força propulsora para novas objetivações no complexo social que contribuam para a construção de um novo modo de organização social diferente do capitalista.

como a criança tem acesso aos meios de subsistência necessários para sua existência e formação humana, os limites e possibilidades existentes que possam potencializar (ou não) a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Consideramos a sociedade e a escola em constante movimento e relação dialética, sendo assim, acreditamos que existem muitos limites que dificultam modificar a qualidade da educação se não se modifica a organização social existente. Oferecer formação continuada ao professor alfabetizador é suficiente para garantir os direitos de aprendizagem da criança ou os “direitos de aprendizagens da criança na escola” é uma nova forma de dizer (nova?), de acentuar um problema antigo de não resolução da alfabetização, da aprendizagem necessária para que as crianças possam desenvolver os aspectos e as bases para continuar aprendendo?

As lacunas deixadas sobre o professor ser a figura central do ensino e a criança a figura central da aprendizagem, permitem-nos identificar que há um recorte da totalidade complexa a qual Vigotski esforçou-se para analisar criticamente e construir a psicologia geral destacando a dialética (e, em nosso entendimento, a ontologia e a gnosiologia). Esse espaço em branco fornece então uma compreensão superficial das ideias do autor e pelo menos três consequências: o professor terá dificuldades para compreender a si mesmo e por isso, de compreender seu papel na atividade de ensinar; o professor terá dificuldades de compreender plenamente os conhecimentos humanos; o professor pouco compreenderá o sujeito da atividade de estudo, a criança.

Vimos que a formação continuada visa contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e torna-se indispensável em razão das exigências da modernidade (BRASIL, 2005), mas ainda que tais assuntos sejam necessários na formação inicial, consideramos de extrema relevância pertencerem como ponto de discussão no aporte teórico do programa de formação que analisamos. A naturalização e a abordagem superficial de alguns conceitos (estudados minuciosamente pela Teoria Histórico-Cultural) nos textos de aprofundamento da formação aumentam as possibilidades de essa atividade formativa não chegar ao fim esperado – a alfabetização de todas as crianças.

Portanto, existe um problema – a não alfabetização das crianças – a ser resolvido nacionalmente e foi nesse sentido que buscamos compreender a concepção de formação que está no programa de formação do PNAIC, que pretende garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade melhorando a qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

A não alfabetização das crianças até os oito anos de idade é importante, mas possivelmente as ações elencadas pelo programa são incipientes para resolver um problema que não está enraizado dentro dos

muros escolares. Citamos três justificativas: a não alfabetização das crianças é um problema de cunho social, complexo e extremamente associado à organização capitalista e a luta de classes, e a formação do PNAIC por não considerar que os sujeitos envolvidos na formação são sujeitos histórico-cultural, focaliza a solução do problema na melhoria do ensino; a teoria apresentada nos cadernos da alfabetização são superficiais, insuficientes para o professor compreender sua atividade, organizar e orientar um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; o aprofundamento teórico proposto pelos cadernos da formação não aperfeiçoam a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Buscamos enfatizar a resolução do problema da alfabetização introduzindo alguns conhecimentos com base na teoria histórico-cultural. Afinal, é muito importante para o desenvolvimento humano da criança a apropriação da linguagem escrita e para a formação do professor o ensino sobre a atividade de ensino que crie as condições para a criança realizar a atividade de aprendizagem. E para que proporcionar a aprendizagem dos conceitos científicos? Avaliamos que não apenas para melhorar os “índices de qualidade e desempenho da escola pública” (BRASIL, s.d., p. 6) e desta forma não comprometer o futuro da criança e o futuro do país. Assim como a garantia do direito de aprendizagem vai além do proposto pela formação, a importância da aprendizagem é muito mais do que isso... é para a vida presente da criança, para o seu processo de formação humana – o que conseqüentemente, criará novas objetivações para a reprodução do ser social¹¹³.

Exercícios de ser criança I

No aeroporto o menino perguntou:

-E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

-E se o avião tropical num passarinho triste?

A mãe teve ternuras e pensou:

¹¹³ Fica nosso convite para novas pesquisas pensar a possibilidade de uma formação que no campo da contradição estude a possibilidade de promover o desenvolvimento humano. Que formação possibilita que o professor realize a atividade de ensino? Que ensino possibilita que a criança realize a atividade de estudo? Que formação, ensino e aprendizagem possibilitariam uma formação humana “humanizante”?

Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?

Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.

E ficou sendo (BARROS, 2013, p. 7).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Anais do SIELP**. Vol 1, Nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. (Dissertação de Mestrado). Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

ALFERES, Márcia Aparecida, MAINARDES, Jefferson. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. In: **Meta: Avaliação**, v. 4, n. 10, p. 1-27, jan./ abr. Rio de Janeiro, 2012.

ANDERY, M. A. et al. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 2006.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Área de concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2011.

BARCELOS, A. P. V. **A abordagem da literatura na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BARROS, M. **Biblioteca Manoel de Barros**[coleção]. São Paulo: Leya, 2013.

BAZZO, J. L. S. CHAGAS, L. M. M. Leitura de fruição no programa nacional de alfabetização na idade certa no estado de Santa Catarina. In: **Revista Linha Mestra**. Ano VIII. Nº 24, 2014.

BERNARDINO, T. **A compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento**: o programa nacional de alfabetização na idade certa-PNAIC/MEC-2012-2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do Autor. In: Vigotski, L. S.. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: DF, 1990.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Apresentação*, Maio de 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coordenação Geral de Concepções e Análises Pedagógicas. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Carta Informativa**, disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Carta%20informativa%20aos%20professores%20-%20ANA.pdf>>. 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, s.d.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 01. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios: Brasília: DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 02. **Planejamento escolar**: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: unidade 03. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 04. **Ludicidade na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 05. **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 06. **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento:** projetos didáticos e sequências didáticas: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 07. **Alfabetização para todos:** diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 08. **Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012h.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 01. **Currículo no ciclo de alfabetização:** consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.: Brasília: DF, 2012i.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 02. **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 03. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 04. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 05. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 06. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 08. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03 : Unidade 01. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012q.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 3: Unidade 2. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012r.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 3: Unidade 3. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012s.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 04. **Vamos brincar de reinventar histórias:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012t.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 05. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula:** diversidade e progressão escolar andando juntas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012u.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Ano 03,

Unidade 06. **Alfabetização em foco**: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012v.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 08. **Progressão escolar e avaliação**: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012x.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012y.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: DF, 2012z.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização**: Reflexões e Sugestões. Brasília: DF, 2012aa.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: DF, 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais, catálogo. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos

anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: DF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. (Parâmetros em ação) Conteúdo: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª Série). Brasília: DF, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília: DF, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de apresentação. Brasília: DF, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do formador. Brasília: DF, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação dos Professores**. Brasília: DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral. Brasília: DF, 2012ab.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Brasília: DF, 2012ac.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita**. Brasília: DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Entendendo o Pacto. In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2013c. Disponível em: <[HTTP://pacto.mec.gov.br/o-pacto](http://pacto.mec.gov.br/o-pacto)>. Acesso em: 24 setembro 2013.

_____. Ministério da Educação. Educação Básica. **Governo promove pacto nacional para alfabetizar crianças até oito anos**: Quinta-feira, 08 de novembro de 2012ad. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18214](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18214)>. Acesso em: 31 outubro 2014.

_____. Ministério da Educação. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em julho de 2013.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1992.

BRZEZINSKI, Ira. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. Campinas, 2008

CANDIOTTO, W. C. **As perspectivas de emancipação humana**: uma análise de estudos críticos em educação matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

COSTA, G. M. da. **Indivíduo e sociedade**: sobre a teoria de personalidade em Georg Lukács. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

COSTA, L. C. **Os impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAGAS, L. M. de M. **A língua materna na primeira série do ensino fundamental**: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHAGAS, L. M. de M., TORRIGLIA, P. L. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de György Lukács e Alieksei Leontiev. In: TUMOLO, P. S; BATISTA, R. L. (Org.). **Trabalho, Economia e Educação**: Perspectivas do Capitalismo Global. Maringá: Editora Praxis, Massoni, 2008.

CHARLOT, B. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Omega, 2004.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Biblioteca de Psicología soviética. Moscú: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V., MARKOVA, A. **El desarrollo del pensamiento en la edad escolar**. In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología. Moscú: Progreso, 1987.

_____. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DAVÍDOV, V. V., SLOBÓDCHIKOV, V. I. **La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo**; en La educación y la enseñanza: una mirada al futuro. Moscú: Progreso, 1991.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Revista Soviet Education*, August/VOL XXX, Nº 8, 1986.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELLIOT, L. G., LEITE, S. C. **Avaliação das capacitações docentes no Programa de Alfabetização de Crianças do Município de Resende**, RJ. 2010.

FERREIRA, C. R. G., MACHADO, R. T. S. Alfabetização e Letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC. In: X ANPED Sul. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.

FLÔR, D. C. **Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FONTES, V. **Capítulo IV Contra a ditadura: luta de classes e sociedade civil no Brasil capitalista (1979-1980)**. In: O Brasil e Capital-imperialismo: teoria e história. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

FORTES, R. V., VAISMAN, E. **A categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bourdieu & Passeron**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Florianópolis: UFSC, 2011.

GALPERIN, P.; ZAPORÓZHETS, A.; D. ELKONIN. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

GOMES, C. A. V. G. **O Afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008.

HERNANDES, E. D. K. Política de formação de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2014). In: 2º Congresso internacional sobre a teoria histórico-cultural e 13ª jornada do núcleo de ensino de Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2014.

HIPÓLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.1, jan./ abr. 2008.

IASI, M. L. **Meta Amor Fases: coletânea de poemas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1978.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KRAWCZYK, N. R. O PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, set./dez, 2008.

LAZARINI, A. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. Actividad, conciencia, personalidad. In: **El proceso de formación de la psicología marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscú: Progreso, 1989.

LEAL, Telma. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

LEMINSKI, P. **Toda Poesia**. Sao Paulo: Schwarcz. 2013.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: **Revista Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, 1978a.

LUKÁCS, G. **Lenin**: um estudo sobre a unidade do seu pensamento. São Paulo: Boitempo, 2012a.

_____. O particular à luz do materialismo dialético. In: **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1978b.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012b.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012.

MARTINS, J. A. C. **A educação e a reprodução da classe trabalhadora da pomicultura de Fraiburgo SC e o programa de aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARTINS, L. M. **A personalidade do professor**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>>. Sem publicação. 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política, livro I, tomo I, São Paulo: Abril Cultural. 1983.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política, livro I, tomo II, São Paulo: Abril Cultural. 1985.

_____. **O Capital**. Cap. VI inédito. São Paulo: Moraes, sd.

_____. **O 18 Brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. *Revista Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83- 104, jan./jun. 2007.

_____. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: UNESP, 2000.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**. São Paulo UNICAMP, Vol. 10 N° 1, 1999.

MONTAÑO, C., DURIGUETO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, M. C. M. de. A dupla problemática do objeto da história; ontológica e metodológica. In: MORAES, M. C. M. de. **Reforma do ensino, modernização atrasada**. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, 2000.

_____. A teoria tem conseqüências: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação e Sociedade**, v.30, n 107, maio/agosto. Campinas, 2009.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. SEB/ MEC. Brasília, 27/04/2006.

NASCIMENTO, D. M. A formação do professor avaliador no PNAIC. In: 2º Congresso internacional sobre a teoria histórico-cultural e 13ª jornada do núcleo de ensino de Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2014.

NOGUEIRA, M. A. Sociedade Civil, entre o político-estatal e o universo gerencial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, nº. 52, p. 186-202, junho. Araraquara, 2003.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

POSTONE, M. Crítica y contradicción. In: **Tiempo, trabajo y dominación social**: uma reinterpretação de la teoría crítica de Marx. Madrid: Marcial Pons, ediciones jurídicas y sociales, S.A. 2006.

PRESTES, Z. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012a.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil Campinas: Autores Associados, 2012b.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología**: principios y métodos. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educacion, 1979.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología**: principios y métodos. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educacion, 1979.

_____. **El ser y la conciencia**. México: Grijalbo, 1963.

SANTOS. C. S. Política de formação continuada de professores e a constituição do leitor: um estudo sobre o PNAIC. In: 2º Congresso

internacional sobre a teoria histórico-cultural e 13ª jornada do núcleo de ensino de Marília. **Anais...** Marília: UNESP, 2014.

SANTOS, S. M. C. Habilidades metalinguísticas contempladas nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: X ANPED Sul. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.

SANTOS, S. R. M. dos. A rede nacional de formação continuada de professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa**, v.3, n.2, p.143-148, jul./dez. Ponta Grossa, 2008.

SERRA, D. J. G. El concepto de personalidad. In: **Psocologia de la personalidad**: selección de lecturas. Habana: Pueblo y Educación, 2007.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Palavras podem ser mais que palavras: momentos de um movimento de aprendizagem em movimento. **II Congresso Internacional do CIDIInE**: Novos contextos de formação, pesquisa mediação. Gaia: Portugal, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Organização Escolar: o currículo como uma mediação do conhecimento**. 31ª Reunião Anual da ANPEd: Caxambu, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Magda Soares discute como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita.** Disponível em <[HTTP://www.plataformadoletramento.org.br](http://www.plataformadoletramento.org.br)>. Acesso em: fevereiro 2014.

SOUZA, E. E. P.; SANTOS, L. M. Direcionando o olhar para explicar a viagem ao conhecimento. In: III Encontro Norte/Nordeste Trabalho, Educação e Formação Humana, Trabalho, Estado e Revolução. **Anais...**Maceió: UFAL, 2011. Disponível em <<http://www.enntefh.com.br/anais/Eixo%204.pdf>>. Acesso em: 10 outubro 2014.

STEMMER, M. R. G. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

STRENZEL, G. R. **As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de educação infantil no Brasil e do educador de infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2009.

TORRIGLIA, P. L. **A Formação docente no contexto histórico: político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: **Currículo, diversidade e formação.** Florianópolis: UFSC, 2008.

TORRIGLIA, P. L.; CISNE, M. F. Processo de produção e de apropriação do conhecimento: o papel da atividade como prioridade ontológica. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, p. 263-281, jul./dez. Viçosa, 2012.

TORRIGLIA, P. L., ORTIGARA, V. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C., SOUZA, J. V., SILVA, M. A (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2014.

TRAGTENBERG, M. **A escola como organização complexa**. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo: UNESP, 2004.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: Uma articulação possível? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual GIS**. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ), 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. **El proceso de formación de la psicología marxista**. Moscú: Progreso, 1989.

_____. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 12, n. 23, p. 279-291, jul./dez. 2006.

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012.

VITORIA, S. R. **Vir-a-ser da sensibilidade**: a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Vol. I. Madrid: Visor, 1997.

_____. *Obras Escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor, 2001.

_____. *Obras Escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor, 2000.

_____. *Obras Escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, J. V. Apresentação. In: Vygotsky e Luria. **Estudos sobre a História do Comportamento**: O Macaco, o Primitivo e a Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICE A – Síntese da busca textual no banco de teses e dissertações da capes de pesquisas relacionadas ao objeto: conclusão posterior a 2010

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES¹¹⁴ | | | | |
|---|--|------------------------|-----------------------|------------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | NENHUM | | | |
| PNAIC | NENHUM | | | |
| PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO | <i>TÍTULO</i> | <i>AUTOR</i> | <i>NÍVEL</i> | <i>ANO</i> |
| | Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA: contribuições para o programa - Pacto com os municípios - todos pela escola | Santos, Maeve Melo dos | Mestrado profissional | 2012 |

¹¹⁴ Elaboração da autora a partir de <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | | |
|--|--|---------------------------------|--------------------|------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSOR ALFABETIZADOR | TÍTULO | AUTOR | NÍVEL | ANO |
| | Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE | Lopes, Bernarda Elane Madureira | Mestrado acadêmico | 2011 |
| | Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular. | Silva, Eduardo Jorge Lopes da. | Doutorado | 2011 |
| | Didática do formador do alfabetizador | Winkeler, Maria Silvia bacila | Doutorado | 2012 |
| | Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores | Valiengo, Amanda | Doutorado | 2012 |
| | Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos | Silva, Valdecy Margarida da | Doutorado | 2012 |

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | | |
|---|---|--------------------------------|--------------------|------------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| | <i>TÍTULO</i> | <i>AUTOR</i> | <i>NÍVEL</i> | <i>ANO</i> |
| FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSOR ALFABETIZADOR | A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente | Pereira, Claudia Justus Torres | Mestrado acadêmico | 2012 |
| | Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas | Oja, Aline Juliana | Mestrado acadêmico | 2011 |
| | Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos | Fracari, Giovana Medianeira | Mestrado acadêmico | 2011 |

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | | |
|--|---|---------------------------------|--------------------|------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| PROFESSOR ALFABETIZADOR | TÍTULO | AUTOR | NÍVEL | ANO |
| | O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão | Fonseca, Luciana Franceschini | Mestrado acadêmico | 2011 |
| | O professor alfabetizador na era do homo zappiens | Silva, Andrea Avanze Schmitt da | Mestrado acadêmico | 2011 |
| | Didática do formador do alfabetizador | Winkeler, Maria Silvia Bacila | Doutorado | 2012 |
| | O programa "alfa e beto": alfabetização pelo método metafônico, sua metodologia e uma experiência em Mato Grosso do Sul | Martins, Regina Magna Rangel | Mestrado acadêmico | 2012 |
| | Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil | Rosario, Monica Maria Soares | Mestrado acadêmico | 2012 |

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | |
|--|-------------------------------------|--------------------|------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | |
| A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores do município de Praia Grande - SP | Almeida, Helenice Martins de | Mestrado acadêmico | 2012 |
| Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada | Caroni, Regina Aparecida Loureiro | Mestrado acadêmico | 2011 |
| Alfabetização. Onde e como se forma o professor alfabetizador? | Lotti, Maria do Carmo Ferreira | Mestrado acadêmico | 2011 |
| Aprender brincando: contribuições de um projeto de colaboração entre professores de educação física e alfabetizadores | Barros, Leonardo Augusto de Almeida | Mestrado acadêmico | 2011 |

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | | |
|--|--|---------------------------------|--------------------|------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| PROFESSOR ALFABETIZADOR | Aprendizagem docente de professores alfabetizados de aprendizes surdos ' | Fracari, Giovana Medianeira | Mestrado acadêmico | 2011 |
| | Consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: o papel do conhecimento (meta)linguístico do professor alfabetizador do ciclo da infância | Ramos, Norma Suely Campos | Doutorado | 2012 |
| | Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular. | Silva, Eduardo Jorge Lopes da | Doutorado | 2012 |
| | Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE | Lopes, Bernarda Elane Madureira | Mestrado acadêmico | 2011 |

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | | |
|--|--|---|--------------------|------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| | Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas | Oja, Aline Juliana | Mestrado acadêmico | 2011 |
| | A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente | Pereira, Claudia Justus Torres | Mestrado acadêmico | 2012 |
| | Práticas pedagógicas, consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita | Camilo, Cristiane Santos Lima | Mestrado acadêmico | 2012 |
| | Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores | Valiengo, Amanda | Doutorado | 2012 |
| | Educação de jovens e adultos no centro de ressocialização em Cuiabá-MT: práticas de leitura escrita e letramento | Ramos, Rowayne Soares | Mestrado acadêmico | 2013 |
| | O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do programa ler e escrever - SEE-SP | Zaniti, Claudia Moreno | Mestrado acadêmico | 2012 |

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | | |
|--|--|------------------------------------|-----------------------|------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| PROFESSOR ALFABETIZADOR | Políticas públicas de educação e formação do professor alfabetizador: o projeto bolsa escola pública e universidade na alfabetização inicial | Julio, Edna | Mestrado acadêmico | 2012 |
| | Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos | Silva, Valdecy Margarida da | Doutorado | 2012 |
| | Refletindo sobre o papel do professor alfabetizador na perspectiva da escola bilíngue | Pereira, Juleide Catarina da Silva | Mestrado profissional | 2012 |

| PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | | | | |
|--|---|----------------------------------|-----------------------|------|
| Busca Básica | Registros Encontrados | | | |
| | Estudo comparado da ação gestora na apropriação dos resultados do proalfa: análise de dois casos de sucesso em Governador Valadares | Ferreira, Patricia Valesca Gomes | Mestrado profissional | 2012 |
| | Letramento profissional: trajetória dos que ensinam a ler e escrever nos três primeiros anos do ensino fundamental A alfabetização e o letramento na visão de uma professora do 2º ano do ensino fundamental | Souza, Sonia Fatima Leal de | Mestrado acadêmico | 2011 |
| | As políticas públicas na educação de jovens e adultos a partir do programa Paraná Alfabetizado (2004-2012) | Vaz, Lidia Silva | Mestrado Acadêmico | 2012 |
| | | Silva, Evandro Anderson da | Mestrado Acadêmico | 2012 |
| PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR - 20 resultados, idênticos aos encontrados nas buscas anteriores | | | | |
| FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS - 48 registros encontrados | | | | |

APÊNDICE B – Programas de formação continuada oferecidos ao professor alfabetizador da escola pública: 1999-2014

| CARACTERÍSTICAS GERAIS¹¹⁵ | | | |
|--|-----------------------------------|--|---|
| Programa | Período | Legislação & Obrigatoriedade | Público alvo |
| PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO | De julho de 1999 ao final de 2000 | Oferecido às secretarias de educação e escolas/grupos de escolas interessados em implementar os Referenciais Curriculares e a participar deste programa. | Professores que atuam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos. |
| PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA) | 2001 | A implementação do PROFA pressupõe um Termo de Cooperação Técnica, em que o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não-governamentais estabelecem as bases da parceria que o tornará viável. | Professores e formadores orientados pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. |

¹¹⁵ Os seguimentos da Apêndice B são elaboração da autora a partir de BRASIL, sd; BRASIL 2012y; 2012z; BRASIL 2008; BRASIL 1997; BRASIL 1999a; BRASIL 1999b; BRASIL 2012e; BRASIL 2007.

| CARACTERÍSTICAS GERAIS | | | |
|---|----------------|--|---|
| Programa | Período | Legislação & Obrigatoriedade | Público alvo |
| PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela qualidade da educação | De 2005 a 2012 | Secretários de Educação são convidados a participar do programa. Com a adesão, estes assumem os compromissos indicados na Resolução do programa. | Professores dos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental. |
| PROGRAMA DE APOIO A LEITURA E ESCRITA (PRALER) | 2009 | Complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. | Professores das séries iniciais. |
| FORMAÇÃO no PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) | 2012 | Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Oferecido ao professor cadastrado no Censo Escolar de 2012 lecionando em turmas do 1º, 2º, 3º ano da rede pública de ensino. | Professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos e também professores de classes multisseriadas. |

| TEMPO – FINALIDADES – FORMADORES | | | |
|---|--|---|--|
| Programa | Tempo de curso | Finalidade | Formador |
| PARÂMETROS EM AÇÃO | 156 horas, distribuídas em 12 Módulos de Estudo. | <p>Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais e fazer as adaptações necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola. Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor.</p> <p>Criar espaços de aprendizagem e trabalho coletivos.</p> <p>Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.</p> | <p>Coordenador(es) do programa indicado pelas secretarias de Educação Estadual ou Municipal, que acompanhará(ão) o trabalho de 16 a 20 grupos, responsáveis pelo encaminhamento dos trabalhos, e fará(ão) a articulação entre a equipe da SEF/MEC.</p> |

| TEMPO – FINALIDADES – FORMADORES | | | |
|---|---|--|--|
| Programa | Tempo de curso | Finalidade | Formador |
| PROFA | 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal. | Socializar o conhecimento metodológico construído pelos formadores dos programas de formação desenvolvidos pela SEF/MEC em parceria com as secretarias de educação e universidades, no período de 1999/2000. Nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. | A coordenação dos grupos é assumida por professores selecionados conforme as orientações da SEF/MEC. Professores formadores pertencentes ao quadro de pessoal da Secretaria de Educação. |

| TEMPO – FINALIDADES – FORMADORES | | | |
|---|--|--|--|
| Programa | Tempo de curso | Finalidade | Formador |
| PRÓ-LETRAMENTO | Para os cursistas são duas etapas (Alfabetização e Letramento, e Matemática) de 120 horas: dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância. Encontro quinzenais de 8 horas ou 2 encontros de 4 horas em dias seguidos da semana. | Oferecer suporte à ação pedagógica e incentivar a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Desenvolver conhecimentos a respeito do ensino e da aprendizagem da matemática e da linguagem. Construir uma cultura de formação continuada e agir no sentido da formação continuada em rede, com a participação de Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. | Orientadores de estudo ou tutores dos municípios, formados pelas Universidades Federais. |

| TEMPO – FINALIDADES – FORMADORES | | | |
|---|---|--|--|
| Programa | Tempo de curso | Finalidade | Formador |
| PRALER | Dois semestres/ Módulos. | Resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor. Promover a reflexão sobre a ação educativa. | Representante do Programa, formado por modalidades presencial e a distância, coordena as atividades e as formas de implementá-las, e avalia o desenvolvimento dos professores cursistas. |
| FORMAÇÃO no PNAIC | Presença de dois anos e carga horária de 120 horas por ano. | Assegurar às crianças o direito a aprendizagem da apropriação da leitura e da escrita. | Orientadores de estudo, que sejam professores do quadro das redes de ensino e tenham experiência como tutores do Pró-Letramento. |

| METODOLOGIA – RECURSOS – CONTEÚDOS | | | |
|---|--|---|--|
| Programa | Metodologia | Recursos | Conteúdos |
| PARÂMETROS EM AÇÃO | Leitura compartilhada, trabalho conjunto, reflexão solidária sobre as experiências desenvolvidas na escola e aprendizagem em parceria. | Textos, filmes, imagens, programas em vídeos. | Relacionados a valores e ao papel do professor, da escola, do aluno e da formação para a cidadania. Propostas didáticas de Alfabetização – alfabetizar com textos. Ensino e aprendizagem no que se refere a Matemática, às Artes Visuais, a Geografia, a História, as Ciências Naturais e a Educação Física. |

| METODOLOGIA – RECURSOS – CONTEÚDOS | | | |
|---|--|--|--|
| Programa | Metodologia | Recursos | Conteúdos |
| PROFA | <p>Formação de grupos e trabalho pessoal.</p> <p>Resolução de situações-problema; análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas</p> <p>Discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.</p> | <p>Materiais escritos e 30 programas videográfico.</p> | <p>Retoma os Referenciais para a Formação de Professores (MEC/1998), tratando, especialmente, das competências profissionais de formador e das condições para desenvolvê-las. Aborda estratégias metodológicas de formação dos educadores e a reflexão sobre essa prática.</p> <p>Fundamentação relacionada aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização, propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita, didáticas de alfabetização, Língua portuguesa.</p> |

| METODOLOGIA – RECURSOS – CONTEÚDOS | | | |
|---|--|--|---|
| Programa | Metodologia | Recursos | Conteúdos |
| PRÓ-LETRAMENTO | Atividades presenciais e a distância. | Material impresso em volumes divididos em 8 fascículos. | No volume de Alfabetização e Linguagem estão conteúdos que abordam a alfabetização, o letramento, a capacidade linguística, a avaliação, o planejamento, a organização e o uso de biblioteca escolar e das salas de leitura, o lúdico na sala de aula e o livro didático. |
| PRALER | Estudo individual dos Cadernos de Teoria e Prática. Oficinas coletivas. Acompanhamento pedagógico. | 6 cadernos de Teoria e Prática, 1 Guia Geral, 1 Manual Geral do Formador; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão professor; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão dos alunos. | Consciência fonológica do sistema da língua (correspondência fonema-grafema). Construção de novos procedimentos de leitura com diversos gêneros textuais. |

| METODOLOGIA – RECURSOS – CONTEÚDOS | | | |
|---|------------------------------------|---|---|
| Programa | Metodologia | Recursos | Conteúdos |
| FORMAÇÃO no PNAIC | Propõe estudo e atividade prática. | Cadernos de Formação. Obras literárias e de apoio pedagógico. Jogos e tecnologias educacionais. | Para cada ano do ciclo de alfabetização existem 8 unidades de cadernos de formação, que tem conteúdos centrais, na seguinte ordem: Currículo, Planejamento, Escrita, Lúdico e Brincadeira, Textos, Didática e diferentes áreas de conhecimento, Heterogeneidade, Avaliação. |

| ATIVIDADES E AVALIAÇÃO | | |
|-------------------------------|---|--|
| Programa | Atividades do professor | Avaliação |
| PARÂMETROS EM AÇÃO | Registrar anotações pessoais, Elaborar um diário com reflexões detalhadas, após cada dia de curso, sobre suas aprendizagens ao longo do curso. Socializar as Anotações pessoais. Refletir e discutir sobre os programas de vídeos assistidos. Realizar atividades previstas no módulo. Selecionar e elaborar textos. | A partir do Registro dos professores e da Atividades propostas, que mostrarão as capacidades desenvolvidas. Auto-avaliação do professor e do coordenador ao fim de cada módulo. |
| PROFA | No Trabalho Pessoal, ler e escrever. Compartilhar idéias, opiniões e dúvidas sobre as situações de leitura e/ou escrita. Complementar o assunto tratado no encontro. Realizar atividades relacionadas a tematização da prática dos professores, ao planejamento e ao desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem. Discutir sobre as necessidades/dificuldades enfrentadas no trabalho pedagógico. | Avaliar o conhecimento prévio dos educadores para planejar/replanejar as atividades e intervenções propostas, a qualidade e a eficácia das propostas, os conhecimentos adquiridos por eles, sua atuação durante as atividades e seu percurso de aprendizagem. Auto-avaliação. Há três instrumentos de avaliação escrita em que os professores deverão resolver situações-problema, conforme o que aprenderam no curso. |

| ATIVIDADES E AVALIAÇÃO | | |
|-------------------------------|--|---|
| Programa | Atividades do professor | Avaliação |
| PRO-LETRAMENTO | Estudar o material impresso e tê-lo como instrumento de trabalho para a organização de ensinoaprendizagem. Participar das aulas e realizar as atividades propostas. | Professores e orientadores serão avaliados pela frequência mínima de 75% nas atividades presenciais, pela realização satisfatória das tarefas apresentadas nos fascículos e por sua autoavaliação. |
| PRALER | Fundamentação teórica, reflexão e comparação da prática com novas experiências propostas. Elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno. Reorientar e reordenar as práticas e as estratégias de ensino. | Desempenho escolar dos alunos e dos professores. Avaliação institucional do programa. |
| FORMAÇÃO no PNAIC | Estudo dos cadernos de formação. Construção de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Planejar situações didáticas Realizar avaliação diagnóstica para planejar. | Frequência e participação do professor. Ao final do 2º ano o INEP irá sistematizar os dados da Provinha Brasil, aplicada e analisada pelos professores. Ao final do 3º ano, em 2014, será aplicada avaliação universal pelo INEP para conferir a aprendizagem do aluno e os resultados do Ciclo de alfabetização. |

APÊNDICE C – Sumários dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação dos professores do primeiro ano (ANO 1), do segundo ano (ANO 2) e do terceiro ano (ANO 3) no PNAIC

| FORMAÇÃO NO PNAIC | |
|--|---|
| SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01¹¹⁶ | |
| Unidade 01 | Unidade 02 |
| CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS | PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| <p>Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais <i>Eliana Borges Correia de Albuquerque</i> 06</p> | <p>Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa <i>Luciane Manera Magalhães</i> <i>Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo</i> <i>Simone Borrelli Achtschin</i> <i>Terezinha Toledo Melquiades de Melo</i> 06</p> |
| <p>Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização <i>Eliana Borges Correia de Albuquerque</i> 16</p> | <p>As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador <i>Andréa Tereza Brito Ferreira</i> <i>Eliana Borges Correia de Albuquerque</i> 17</p> |
| <p>Avaliação no ciclo de alfabetização <i>Eliana Borges Correia de Albuquerque</i> 24</p> | |
| Compartilhando 30 | Compartilhando 29 |
| Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa 30 | Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização 29 |

¹¹⁶ Elaboração da autora a partir de BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2012h.

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01 | |
|---|--|
| Unidade 01 | Unidade 02 |
| O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem 38 | Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana de Melo Lima</i> 36 |
| Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma 41 | |
| Aprendendo mais 42 | Aprendendo mais 45 |
| Sugestões de leitura 42 | Sugestões de leitura 45 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 47 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01 | |
|--|---|
| Unidade 03 | Unidade 04 |
| A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA | LUDICIDADE NA SALA DE AULA |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? <i>Artur Gomes de Moraes</i> <i>Tânia Maria S.B. Rios Leite 06</i> | Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças <i>Margareth Brainer</i> <i>Rosinalda Teles</i> <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Tícia Cassiany Ferro Cavalcante 06</i> |
| O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? <i>Tânia Maria S. B. Rios Leite</i> <i>Artur Gomes de Moraes 19</i> | Que brincadeira é essa? E a alfabetização? <i>Margareth Brainer</i> <i>Rosinalda Teles</i> <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Tícia Cassiany Ferro Cavalcante 14</i> |
| | Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? <i>Margareth Brainer</i> <i>Rosinalda Teles 22</i> |
| Compartilhando 27 | Compartilhando 26 |
| Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula 27 | Direitos de aprendizagem de matemática 26 |
| O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares 40 | Jogando na sala de aula: relato de uma experiência <i>Ana Lúcia Martins Maturano</i> <i>(Professora do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, em escola municipal de PE) 32</i> |
| | Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula 34 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01 | |
|---|---|
| Unidade 03 | Unidade 04 |
| | Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias Constância Martins de Barros Almeida (<i>Professora do 1º ano do Ensino Fundamental, em escola municipal de PE</i>) 36 |
| Aprendendo mais 43 | Aprendendo mais 41 |
| Sugestões de leitura 43 | Sugestões de leitura 41 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 44 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01 | |
|---|--|
| Unidade 05 | Unidade 06 |
| OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO | PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO; PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando <i>Ivane Pedrosa de Souza</i> <i>Telma Ferraz Leal 06</i> | Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento <i>Ivane Pedrosa de Souza 06</i> |
| Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula <i>Leila Nascimento da Silva</i> <i>Vera Lúcia Martiniak</i> <i>Adriana M. P. da Silva</i> <i>Ana Beatriz Gomes Carvalho 15</i> | Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos <i>Maria Helena Santos Dubeux</i> <i>Rosinalda Teles 12</i> |
| Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento <i>Leila Nascimento da Silva</i> <i>Vera Lúcia Martiniak</i> <i>Adriana M. P. da Silva</i> <i>Ana Beatriz Gomes Carvalho 30</i> | Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas <i>Maria Helena Santos Dubeux</i> <i>Ivane Pedrosa de Souza 27</i> |
| Compartilhando 35 | Compartilhando 38 |
| Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências 35 | Projeto Didático: Os nomes e perfis dos animais de estimação Sidney Alexandre da Costa Alves (<i>Professor do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE</i>) 38 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01 | |
|---|---|
| Unidade 05 | Unidade 06 |
| Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia 39 | Sequência Didática: Conhecendo Aves Mônica Pessoa de Melo Oliveira <i>(Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE)</i> 40 |
| Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais Silvia de Sousa Azevedo Aragão <i>(Professora do 1º ano do Ensino Fundamental, em escola municipal de PE)</i> 40 | |
| Aprendendo mais 42 | Aprendendo mais 43 |
| Sugestões de leitura 42 | Sugestões de leitura 43 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01 | |
|---|--|
| Unidade 07 | Unidade 08 |
| ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS | ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes <i>Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque 06</i> | Ciclo de alfabetização e progressão escolar <i>Telma Ferraz Leal 06</i> |
| Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente <i>Telma Ferraz Leal Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz 14</i> | Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros <i>Telma Ferraz Leal 15</i> |
| Compartilhando 21 | Compartilhando 20 |
| Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte 21 | Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens Ivanise Cristina da Silva Calazans <i>(Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE) 20</i> |
| Dia Internacional da Mulher Sheila Cristina da Silva Barros <i>(Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE) 24</i> | Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades? <i>(PE) 22</i> |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 01 | |
|--|---|
| Unidade 07 | Unidade 08 |
| Poemas em sala de aula Ivanise Cristina da Silva Calazans <i>(Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE)</i> 25 | Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades? <i>(PE)</i> 23 |
| Obras Complementares: cada livro, uma viagem <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana Melo Lima</i> 26 | Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática 24 |
| Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização 32 | Sugestão de roteiro para avaliação do curso 25 |
| Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas 40 | |
| Aprendendo mais 43 | Aprendendo mais 26 |
| Sugestões de leitura 43 | Sugestões de leitura 26 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 29 |
| | Anexo 31 |
| | Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do conselho nacional de educação 31 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC | |
|---|--|
| SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 02¹¹⁷ | |
| Unidade 01 | Unidade 02 |
| CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM | A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| <p>Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças <i>Magna do Carmo Silva Cruz 06</i></p> | <p>Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa <i>Magna do Carmo Silva Cruz</i> <i>Rosa Maria Manzoni</i> <i>Adriana M. P. da Silva 06</i></p> |
| <p>A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança <i>Magna do Carmo Silva Cruz</i> <i>Eliana Borges Correia de Albuquerque 13</i></p> | <p>Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem <i>Magna do Carmo Silva Cruz</i> <i>Rosa Maria Manzoni</i> <i>Adriana M. P. da Silva 16</i></p> |
| <p>Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças <i>Magna do Carmo Silva Cruz 19</i></p> | |

¹¹⁷ Elaboração da autora a partir de BRASIL, 2012i, 2012j, 2012k, 2012l, 2012m, 2012n, 2012o, 2012p.

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 02 | |
|---|---|
| Unidade 01 | Unidade 02 |
| Compartilhando 27 | Compartilhando 27 |
| – Língua Portuguesa 27 | Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização 27 |
| O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro. 36 | Materiais didáticos no ciclo de alfabetização <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana de Melo Lima</i> 34 |
| Perfil de grupo: sugestão de instrumento 41 | |
| Aprendendo mais 42 | Aprendendo mais 44 |
| Sugestões de leitura 42 | Sugestões de leitura 44 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 | |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 02 | |
|--|---|
| Unidade 03 | Unidade 04 |
| A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização <i>Alexsandro da Silva</i> <i>Ana Gabriela de Souza Seal 06</i> | O lúdico na sala de aula <i>Andrea Tereza Brito Ferreira</i> <i>Ticia Cassiany Ferro Cavalcante 06</i> |
| O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização <i>Ana Gabriela de Souza Seal</i> <i>Alexsandro da Silva 20</i> | O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula <i>Andrea Tereza Brito Ferreira</i> <i>Ester Calland de Sousa Rosa</i> <i>Ticia Cassiany Ferro Cavalcante 09</i> |
| | O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras <i>Maria Thereza Didier</i> <i>Rosinalda Teles 19</i> |
| Compartilhando 36 | Compartilhando 32 |
| Relato de experiência de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com o uso do livro didático 36 | Direitos de aprendizagem de Matemática 32 |
| Indicações de obras complementares para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética 38 | Sugestões de brincadeiras 38 |
| Aprendendo mais 42 | Aprendendo mais 41 |
| Sugestões de leitura 42 | Sugestões de leitura 41 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 44 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 02 | |
|--|---|
| Unidade 05 | Unidade 06 |
| O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA | PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO E DIALOGANDO COM DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| Por que ensinar gêneros textuais na escola? <i>Maria Helena Santos Dubeux</i> <i>Leila Nascimento da Silva</i> 06 | Planejar para integrar saberes e experiências <i>Juliana de Melo Lima</i> <i>Rosinalda Teles</i> <i>Telma Ferraz Leal</i> 06 |
| Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula <i>Maria Helena Santos Dubeux</i> <i>Ana Beatriz Gomes Carvalho</i> <i>Francimar Martins Teixeira</i> 11 | Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana de Melo Lima</i> 14 |
| Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos <i>Maria Helena Santos Dubeux</i> <i>Ana Beatriz Gomes Carvalho</i> 30 | Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens <i>Juliana de Melo Lima</i> <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Rosinalda Teles</i> 21 |
| Compartilhando 34 | Compartilhando 31 |
| Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências 34 | Planejamento do ensino: Alimentação saudável? Hum! Faz bem! 31 |
| Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia 38 | Sequência didática: tirinhas na sala de aula 37 |
| Hábitos alimentares e saúde bucal 39 | |
| Aprendendo mais 43 | Aprendendo mais 41 |
| Sugestões de leitura 43 | Sugestões de leitura 41 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 44 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 02 | |
|--|---|
| Unidade 07 | Unidade 08 |
| A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO | REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PROGRESSÃO E CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS POR TODAS AS CRIANÇAS |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos <i>Alexsandro da Silva 06</i> | Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimento por todas as crianças no ciclo de alfabetização <i>Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz 06</i> |
| O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização <i>Ana Gabriela de Souza Seal 16</i> | Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes <i>Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque 19</i> |
| Compartilhando 27 | Compartilhando 33 |
| Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte 27 | Depoimento de docente relacionado ao trato com a diversidade de conhecimentos das crianças visando progressão da aprendizagem de todos. <i>Priscila Angelina Silva da Costa Santos (Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE) 33</i> |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA –ANO 02 | |
|---|--|
| Unidade 07 | Unidade 08 |
| Relato de atividade de Edijane: livro didático na alfabetização 30 | Depoimento sobre o uso do livro didático na prática de alfabetização <i>Ana Lúcia Martins Maturano (Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE)</i> 38 |
| Obras Complementares: cada livro, uma viagem <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana Melo Lima</i> 33 | Sugestão de roteiro para avaliação do curso 40 |
| Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas 39 | |
| Aprendendo mais 42 | Aprendendo mais 41 |
| Sugestões de leitura 42 | Sugestões de leitura 41 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 44 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ANO 03¹¹⁸ | |
|--|--|
| Unidade 01 | Unidade 02 |
| CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO | PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização <i>Ana Lúcia Guedes-Pinto</i> <i>Telma Ferraz Leal 06</i> | Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana de Melo Lima 06</i> |
| Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Ana Lúcia Guedes-Pinto 13</i> | Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana de Melo Lima 15</i> |
| Avaliação para inclusão: alfabetização para todos <i>Ana Lúcia Guedes-Pinto</i> <i>Telma Ferraz Leal 22</i> | |
| Compartilhando 28 | Compartilhando 24 |
| Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização | Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização 24 |
| – Língua Portuguesa 28 | Materiais didáticos no ciclo de alfabetização <i>Telma Ferraz Leal</i> <i>Juliana de Melo Lima 31</i> |
| Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças 36 | |
| Ficha do perfil da turma 42 | |
| Aprendendo mais 43 | Aprendendo mais 41 |
| Sugestões de leitura 43 | Sugestões de leitura 41 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 |

¹¹⁸ Elaboração da autora a partir de BRASIL, 2012q, 2012r, 2012s, 2012t, 2012u, 2012v, 2012w, 2012x

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ANO 03 | |
|--|---|
| Unidade 03 | Unidade 04 |
| O ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDANDO OS CONHECIMENTOS | VAMOS BRINCAR DE REINVENTAR HISTÓRIAS |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização <i>Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral</i> <i>Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa</i> 06 | A criança que brinca, aprende? <i>Ester Calland de Sousa Rosa</i> <i>Margareth Brainer</i> <i>Tícia Cassiany Ferro Cavalcante</i> 06 |
| O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização? <i>Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa</i> <i>Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral</i> 20 | A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares <i>Andrea Tereza Brito Ferreira</i> <i>Ester Calland de Sousa Rosa</i> <i>Rosinalda Teles</i> 16 |
| | Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? <i>Andrea Tereza Brito Ferreira</i> <i>Ester Calland de Sousa Rosa</i> <i>Rosinalda Teles</i> 28 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ANO 03 | |
|---|---|
| Unidade 03 | Unidade 04 |
| Compartilhando 33 | Compartilhando 32 |
| Obras complementares e jogos: possibilidades de uso nas turmas do ano 3. <i>Edla Ferraz Correia de Carvalho</i> <i>Severina Erika Silva Morais Guerra</i> <i>Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves</i> <i>Pessoa 33</i> | Direitos de aprendizagem de Matemática 32 |
| Sequência de atividade para regularidade ortográfica R e RR 36 | Lista de Obras dos Acervos Complementares do PNLD 2010 e 2013 que favorecem a reflexão sobre conceitos matemáticos 38 |
| Sugestão de jogo envolvendo o ensino da ortografia 39 | Sugestões de atividades com os livros citados nesta unidade 40 |
| Aprendendo mais 42 | Aprendendo mais 43 |
| Sugestões de leitura 42 | Sugestões de leitura 43 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 46 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ANO 03 | |
|--|--|
| Unidade 05 | Unidade 06 |
| O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: DIVERSIDADE E PROGRESSÃO ESCOLAR ANDANDO JUNTAS | ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM DIÁLOGO COM OS DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos <i>Leila Nascimento da Silva 06</i> | Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento <i>Adelma Barros-Mendes</i> <i>Débora Anuniação Cunha</i> <i>Rosinalda Teles 06</i> |
| Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos <i>Leila Nascimento da Silva</i> <i>Adriana M. P. da Silva</i> <i>Ana Beatriz Gomes Carvalho</i> <i>Francimar Martins Teixeira 12</i> | Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos <i>Adelma Barros-Mendes</i> <i>Débora Anuniação Cunha</i> <i>Rosinalda Teles 11</i> |
| Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades <i>Leila Nascimento da Silva</i> <i>Adriana M. P. da Silva</i> <i>Ana Beatriz Gomes Carvalho</i> <i>Lourival Pereira Pinto 29</i> | Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas <i>Adelma Barros-Mendes</i> <i>Débora Anuniação Cunha</i> <i>Rosinalda Teles 20</i> |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ANO 03 | |
|---|---|
| Unidade 05 | Unidade 06 |
| Compartilhando 34 | Compartilhando 28 |
| Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências 34 | Projeto Didático - O Centenário de Luiz Gonzaga <i>Adelma Barros-Mendes</i> <i>Débora Anuniação Cunha</i> <i>Rosinalda Teles</i> Vivian Michelle Rodrigues N. Padilha (<i>Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE</i>) 28 |
| Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia 38 | Sequência didática - História em quadrinhos <i>Adelma Barros-Mendes</i> <i>Débora Anuniação Cunha</i> <i>Rosinalda Teles</i> 35 |
| Relato de experiência: “Respeito às diferenças” Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto (<i>Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE</i>) 39 | |
| Aprendendo mais 42 | Aprendendo mais 43 |
| Sugestões de leitura 42 | Sugestões de leitura 43 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ANO 03 | |
|---|---|
| Unidade 07 | Unidade 08 |
| A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES | PROGRESSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: O REGISTRO E A GARANTIA DE CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO |
| Iniciando a conversa 05 | Iniciando a conversa 05 |
| Aprofundando o tema 06 | Aprofundando o tema 06 |
| Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula <i>Artur Gomes de Morais Tânia Maria S.B. Rios Leite 06</i> | Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização <i>Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque 06</i> |
| Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos <i>Tânia Maria S.B. Rios Leite Artur Gomes de Morais 19</i> | O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização <i>Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz 20</i> |
| Compartilhando 31 | Compartilhando 31 |
| Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte 31 | Registro docente sobre a organização didática e pedagógica da aula <i>Priscila Angelina Santos (Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE) 31</i> |

| FORMAÇÃO NO PNAIC SUMÁRIO DOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – ANO 03 | |
|---|--|
| Unidade 07 | Unidade 08 |
| A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas. <i>Artur Gomes de Moraes</i> <i>Tânia Maria S. B. Rios Leite</i> 34 | Modelos de registros de pareceres de desempenho da criança Sheila Cristina da Silva Barros (<i>Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE</i>) 33 |
| Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas 41 | Relato sobre o trabalho com diferentes gêneros na alfabetização Ivanise Cristina da Silva Calazans (<i>Professora do ciclo de alfabetização em escola municipal em PE</i>) 35 |
| | Sugestão de roteiro para avaliação do curso 40 |
| Aprendendo mais 44 | Aprendendo mais 41 |
| Sugestões de leitura 44 | Sugestões de leitura 41 |
| Sugestões de atividades para os encontros em grupo 47 | Sugestões de atividades para os encontros em grupo 45 |

APÊNDICE D – Autoria dos textos da seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* da formação do PNAIC

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|---|--|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes¹¹⁹ |
| ADELMA BARROS-MENDES | Atua nos Grupos de Pesquisa “Linguagem, educação, sociedade, formação inicial e continuada de professores”, “Estudos de gêneros discursivos e Práticas Sociais de Linguagem”, “Grupo ALAP” e “Discurso, identidades e fronteiras”, na UNIFAP. E também, no “Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação - LDP- Properfil”, na UNICAMP. | Ensino Aprendizagem em de Língua Materna. | Graduada em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 1995), Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2001) e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005)”. |
| Professora da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) | | | |
| 3 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 3 | | | |

¹¹⁹ Os nomes dos autores dos textos da seção *Aprofundando o Tema* dos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* estão abaixo do título de cada texto. As demais informações foram coletadas no Currículo Lattes conforme pesquisa feita na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na página virtual do CEEL e do CEALE. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual>>, <<http://www.portalceel.com.br/equipe/#ancora>>, <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/equipe.html>>. Acesso em: 25 junho 2014.).

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|--|---|---|
| Nome e Quantidade de Textos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| ADRIANA MARIA PAULO DA SILVA Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 6 textos escritos nos cadernos dos cursos | Atua no Grupo de Pesquisa “Núcleo de estudos e pesquisas sobre história da educação e ensino de história em Pernambuco – HISTEDBR-PE”, na UFPE. | Ensino de História para a educação básica e na pesquisa historiográfica, com ênfase no século XIX e em História do Império do Brasil. | Graduada em História (1994) e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1999), e doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). |
| ALEXSANDRO DA SILVA Professor da UFPE 3 textos escritos nos caernos do curso do ANO 2 | Atua nos Grupos de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa" e “Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos”, na UFPE. Participa do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). | Estudo de temas relativos à alfabetização e ao ensino de língua portuguesa. | Graduado em Pedagogia (2000), mestre (2003) e doutor (2008) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|--|--|---|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO <hr/> Professora da UFPE. <hr/> 6 textos escritos nos cadernos dos cursos. | Atua nos Grupos de Pesquisa “Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação – GENTE” e “Mediação Pedagógica”, na UFPE. | Educação a distância, redes sociais, estudos culturais, cultura digital, aprendizagem em rede e o uso de tecnologias na formação de professores. | Graduada em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (1990), mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Pós-doutora na área de Educação e Tecnologia na Universidade Aberta, em Portugal. |
| ANA CATARINA DOS SANTOS PEREIRA CABRAL <hr/> Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) <hr/> 3 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 3 | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE. Participa do CEEL. | Prática pedagógica, política pública e formação do professor, alfabetização, metodologia de ensino, metodologia da pesquisa. | Graduada em Pedagogia (2005), Mestre em Didática de Conteúdos Específicos (2008) e Doutora em Educação (2013), pela UFPE. |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|---|---|---|
| Nome e Quantidade de Textos escritos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| ANA CLÁUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA Professora da UFPE 2 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 3 | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE Participa do CEEL. | Ensino-Aprendizagem | Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1992), especialista Psicoeducacional em Desenvolvimento e Aprendizagem pelo Centro de Observação e Reeducação Psicoeducacional (2006), mestre em Letras pela UFPE (1999) e doutora em Educação pela UFPE (2007). |
| ANA GABRIELA DE SOUZA SEAL Professora da Universidade Rural do Semi-Árido (UFERSA - Angicos). 3 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 2 | Atua nos Grupos de Pesquisa "Estudos da Linguagem", na Universidad e Rural do Semi-Árido (UFERSA), e "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE Participa do CEEL. | Didática dos conteúdos específicos: ensino da linguagem para a educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e educação de jovens e adultos | Graduada em Pedagogia (2006), mestre (2008) e doutoranda em Educação UFPE. |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|--|--|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| ANA LÚCIA GUEDES-PINTO Professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 3 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 3 | Atua e é líder nos Grupos de Pesquisa “AULA - Trabalho Docente na Formação Inicial” e “Grupo Letramento do Professor”, ambos na UNICAMP. | Formação Inicial de Professores – também na área de Linguística Aplicada. | Graduada em Pedagogia (1990), Mestre em Educação (1994) e Doutora em Linguística Aplicada (2000) e Livre-docência na área de Teoria Pedagógica (2011), todos pela Universidade Estadual de Campinas. |
| ANDREA TEREZA BRITO FERREIRA Professora da UFPE 4 textos escritos nos cadernos dos cursos do ANO 2 e do ANO 3 | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE. | Prática pedagógica - cotidiano escolar, alfabetização e formação de professor. | Mestre em Educação (1996) e doutora em Sociologia (2003) pela UFPE. Pós-doutora em Educação pela Université Paris 8 (2009). |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|---|---|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| ARTUR GOMES DE MORAIS Professor da UFPE 4 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 1 e do ANO 3 | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE Participa do CEEL . | Psicolinguística, didática da língua portuguesa, alfabetização, formação do professor e psicologia da educação. | Graduado em Psicologia (1981) e mestre em Psicologia (1986) pela UFPE. Doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona (1996). Pós-doutor na Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005). |
| DÉBORA ANUNCIÃO CUNHA Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) 3 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 3 | Atua nos Grupos de Pesquisa "Infância, Pedagogia e Formação de Professores" e "Formação de Professor e Currículo", na UNEB. | Educação sócio-moral, educação infantil e alfabetização. | Mestre em Educação pela UNEB (Observação: não informado a graduação). |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|--|--|---|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| ELIANA BORGES CORREIA DE ALBUQUERQUE Professora da UFPE 11 textos escritos nos cadernos dos três cursos | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE. Participa do CEEL na UFPE e do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), em Minas Gerais. | Ensino-Aprendizagem. | Graduada em Pedagogia pela UFPE (1989), mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE (1994), doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e pós-doutora pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (2010). |
| ESTER CALLAND DE SOUSA ROSA Professora da UFPE 4 textos escritos nos cadernos dos cursos do ANO 2 e do ANO 3 | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE. Participa do CEEL . | Educação literária, biblioteca escolar e leitura na educação infantil. | Graduada em Psicologia (1984) e mestrado em Educação (1990) pela UFPE. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|---|--|---|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| FRANCIMAR MARTINS TEIXEIRA Professora da UFPE 2 textos escritos nos cadernos dos cursos do ANO 2 e do ANO 3 | Atua no Grupo de Pesquisa “Grupo de Pesquisa Educação em Ciências Naturais”, na UFPE | Ensino de Ciências nas séries iniciais. | Graduada em Psicologia(1990) e mestre em Psicologia (1995) pela UFPE. Doutora (2001) e Pós-doutora (2010) pela Graduate School Of Educacão - University Of Bristol- Inglaterra. |
| IVANE PEDROSA DE SOUZA Faz prestação de serviços para a UFPE 3 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 1 | Não encontrado dados no diretório da CAPES. (Acesso em: 25 junho 2014). Participa do CEEL. | Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula. | Graduada em Psicologia (1977) e mestre em Psicologia (1986) pela UFPE. |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|---|--|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| JULIANA DE MELO LIMA Doutoranda da UFPE 5 textos escritos nos cadernos dos cursos do ANO 2 e do ANO 3 | Atua nos Grupos de Pesquisa “Administração pública e criação de comunidades políticas”, “LACED - laboratório de pesquisas em etnicidade, cultura e desenvolvimento” e “CEVIS - Coletivo de Estudos sobre Violência e Sociabilidade”, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Formas de poder e saberes de Estado: uma proposta de análise antropológica. Participa do CEEL . | Ensino-Aprendizagem. | Graduada em Pedagogia. (2008), mestre em Educação (2011) e doutoranda em Educação pela UFPE. |
| LEILA NASCIMENTO DA SILVA Professora na UFPE 6 textos escritos nos cadernos dos três cursos | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE. É professora da Educação Básica da Prefeitura M. de J. dos Guararapes PE Participa do CEEL . | Ensino de Língua Portuguesa e Formação de Professores. | Graduada em Pedagogia. (2003), mestre em Educação (2007) e doutoranda em Educação pela UFPE. |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|--|---|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| LOURIVAL PEREIRA PINTO Professor na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) 1 texto escrito nos cadernos do curso do ANO 3 | Atua nos Grupos de Pesquisa “Memória e Cultura Escrita” na UFPE e “Tecnologias em Ambientes Informacionais” na UFSCAR. Participa do CEEL. | Bibliotecas Escolares e Comunitárias, Incentivo à Leitura, Formação de Leitores, Organização da informação, Mediação Cultural e Literatura. | Graduado em Biblioteconomia e Documentação (1993) pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Mestre em Ciências da Comunicação e doutor em Ciência da Informação pela Universidade de São Paulo (USP). |
| LUCIANE MANERA MAGALHÃES Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) 1 texto escrito nos cadernos do curso do ANO 1 | Atua no Grupo de Pesquisa “ALFABETIZE”, na UFJF. | Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores | Graduada em Pedagogia (1990), mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|--|--|---|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| MAGNA DO CARMO SILVA CRUZ Professora da UFPE 11 textos escritos nos cadernos dos três cursos | Atua nos Grupos de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa", na UFPE e "Sujeitos da educação: Cultura e Construção da Identidade", do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Participa do CEEL . | Alfabetização e letramento. | Graduada em Pedagogia (2001), mestre em Educação (2008) e doutora em Educação (2012), pela Universidade Federal de Pernambuco. |
| MARGARETH BRAINER Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 4 textos escritos nos cadernos dos cursos do ANO 1 e do ANO 3 | Atua nos Grupos de Pesquisa "NEC - Núcleo de Estudos de Currículo" na UFRJ e "Oficinas de História", na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Participa do CEEL . | Ensino da leitura e da escrita por crianças. | Graduada em Pedagogia (1989) e mestre em Psicologia Cognitiva (2003) pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|---|---|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| MARIA THEREZA DIDIER Professora da UFPE 1 texto escrito nos cadernos do curso do ANO 2 | Atua nos Grupos de Pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação e Ensino de História (HISTEDBR)” e “Grupo de Estudos sobre Ensino e Saberes Históricos (GRESH)”, na UFPE. | História do Brasil República. Atua principalmente nos temas: história, literatura, ensino, ensino de história e sertão. | Graduada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1987), Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994) e Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (2004). |
| RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAUJO Professora no Colégio de Aplicação João XXIII em Juiz de Fora (MG) 1 texto escrito nos cadernos do curso do ANO 1 | Atua no Grupo de Pesquisa “ALFABETIZE”, na UFJF. | Infância, Ampliação do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Alfabetização e letramento nas séries iniciais do EF e formação de professores. | Graduada em Pedagogia (2000) e Mestre (2008) em Educação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora. |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de <i>Alfabetização em Língua Portuguesa</i> da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|--|--|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| ROSA MARIA MANZONI Professora da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) 2 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 2 | Atua nos Grupos de Pesquisa “Grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil”, “Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura”, “Ensino de Química, Investigação Orientada, Linguagens e Formação Docente” e “Linguística Textual”, na UNESP. | Gêneros discursivos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, ensino de leitura e produção de texto, desenvolvimento da oralidade, análise linguística, alfabetização e letramento. | Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Assis (1997). Graduada em Letras (1991), Especialista em “A Literatura e o Ensino da Literatura” (1996); mestre (1999) e doutora (2007) em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. |
| ROSINALDA TELES Professora da UFPE 11 textos escritos nos cadernos dos três cursos | Atua no Grupo de Pesquisa “Pró-grandeza: Ensino-aprendizagem das grandezas e medidas”. | Educação Matemática | Graduada em Matemática (1989), mestre em Educação (2002) e Doutora em Educação (2007), pela UFPE. |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|--|--|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| <p>SIMONE BORRELLI ACHTSCHIN</p> <p>Professora da Universidade Salgado de Oliveira e da Prefeitura de Juiz de Fora/ MG</p> <p>1 texto escrito nos cadernos do curso do ANO 1</p> | <p>Atua no Grupo de Pesquisa “ALFABETIZE”, na UFJF</p> | <p>Linguagem, legislação educacional, gestão escolar, alfabetização e didática.</p> | <p>Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Presidente Antônio Carlos (2004). Graduada em Pedagogia (1992), especialista em Alfabetização e Linguagem (1995) e mestre em Educação (2010), pela UFJF.</p> |
| <p>TÂNIA MARIA S.B. RIOS LEITE</p> <p>Formadora do CEEL</p> <p>2 textos escritos nos cadernos dos cursos do ANO 1 e do ANO 3</p> | <p>Não encontrado dados no diretório da CAPES. (Acesso em: 25 junho 2014). Participa do CEEL.</p> | <p>Alfabetização, Leitura, Letramento, Conhecimento do Nome das Letras, Consciência Fonológica e Prática Pedagógica.</p> | <p>Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (1982), mestre (2006) e doutora (2011) em Educação pela UFPE.</p> |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|--|---|---|---|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| TELMA FERRAZ LEAL | Atua no Grupo de Pesquisa "Didática da Língua Portuguesa". Participa do CEEL. | Ensino e Aprendizagem. | Graduada em Psicologia (1988), Mestre em Psicologia Cognitiva (1993) e Doutora em Psicologia Cognitiva (2004), pela UFPE. |
| Professora da UFPE | | | |
| 15 textos escritos nos cadernos dos três cursos | | | |
| TEREZINHA TOLEDO MELQUÍADES DE MELO | Atua no Grupo de Pesquisa "ALFABETIZE" na UFJF. | Alfabetização, letramento e capacidades linguísticas. | Graduada em Normal Superior (2005) e especialista em Alfabetização e Linguagem (2008) pela UFJF. Mestre em Educação (2012) pela UFJF. |
| Atua no PNAIC pela UFJF. Supervisora de Formação continuada da Secretaria de Educação de Juiz de Fora | | | |
| 1 texto escrito nos cadernos do curso do ANO 1 | | | |

| Autores dos textos da seção <i>Aprofundando o Tema</i> dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – Dados gerais | | | |
|---|---|---|--|
| Nome e Quantidade de Textos escritos nos cadernos | Vínculo com Grupo de Pesquisa | Ênfase de Atuação na área da Educação | Fragmento de texto informado no Sistema de Currículo Lattes |
| TÍCIA CASSIANY FERRO CAVALCANTE Professora da UFPE 5 textos escritos nos cadernos dos três cursos | Atua nos Grupos de Pesquisa “Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg)”, “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez e Educação de Surdos, “Psicologia Cognitiva”, na UFPE. Participa do CEEL . | Educação inclusiva, Impedimentos comunicacionais relacionados à deficiência motora e/ou intelectual, Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. | Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1995), mestre (2000) e doutora (2006) em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. |
| VERA LÚCIA MARTINIAK Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) 2 textos escritos nos cadernos do curso do ANO 1 | Não encontrado dados no diretório da CAPES. (Acesso em: 25 junho 2014). | História da educação, fundamentos da educação infantil e formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. | Graduada em Comunicação Social (1993), graduada em Pedagogia (1998) e mestre em Educação (2003) pela UEPG. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. |