

Reverberações do PNAIC na formação docente da alfabetizadora¹

PNAIC reverberations in the literacy teaching training *Reverberaciones del PNAIC en la formación del docente de alfabetización*

MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR

<http://orcid.org/0000-0003-4911-2081>

Universidade Federal de Santa Catarina

Faculdade de Educação

Departamento de Estudos Especializados em Educação

Santa Catarina, SC, Brasil

Resumo: O trabalho apresenta reflexões sobre a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e ancora-se em três questões: quais são os impactos de uma formação que abrange o território nacional, com suas peculiaridades? Como essa formação se materializa na realidade de cada escola? Qual é a concepção de alfabetização defendida nesse processo complexo e difuso? Não se tenciona ter respostas fechadas para tais questões, entretanto elas nos auxiliam a pensar sobre a defesa do direito à formação continuada, que se constitui como tempo/espço de tomada de consciência sobre o fazer pedagógico e sobre a compreensão do papel da escola como potencializadora da formação humana integral.

Palavras-chave: PNAIC. Formação docente. Alfabetização

Abstract: *This work presents reflections on the formation of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and is based on these three questions: what are the impacts of a formation that covers the national territory with its peculiarities? How does this formation materializes in the reality of each school? What is the conception of literacy advocated in this complex and diffuse process? It is not intended to have closed answers to such questions, however, they help us to think about the defense of the right to continuing education, which constitutes as time/space for raising awareness about the pedagogical practice and about understanding the role of the school of enhancing integral human formation.*

Keywords: PNAIC. Teacher training. Literacy.

¹ Este texto foi apresentado oralmente, de maneira sintetizada, como comunicação no IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf), que ocorreu em agosto de 2019, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e sofreu vários ajustes para essa publicação, inclusive no título. Cabe salientar também que optamos por utilizar, ao longo do texto, a expressão ‘professora alfabetizadora’, sempre no gênero feminino, visto que a maioria das profissionais que atuam com crianças nessa etapa é mulher.

Resumen: *El trabajo presenta reflexiones sobre la formación del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC) y se sustenta en tres cuestiones: ¿cuáles son los impactos de una formación que abarca el territorio nacional con sus peculiaridades? ¿Cómo esa formación se materializa en la realidad de cada escuela? ¿Cuál es la concepción de alfabetización defendida en ese proceso complejo y difuso? No es la intención tener respuestas cerradas a tales cuestiones, mientras tanto, estas nos auxilian a pensar sobre la defensa del derecho a la formación continua, que se constituye como tiempo/espacio de la toma de conciencia sobre el quehacer pedagógico y sobre la comprensión del papel de la escuela como el potenciador de la formación humana integral.*

Palabras clave: PNAIC. Formación docente. Alfabetización.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de nossas crianças no Brasil põe-se como um desafio que perpassa a história da própria organização da escola pública, laica e gratuita, configurando-se como um dos pilares do regime republicano, relacionado a um projeto de nação que se apoia na universalização da escola como instrumento de progresso e modernização do Estado-Nação. Não por acaso, o ensino da leitura e da escrita torna-se o próprio fundamento da escola e, por essa razão, em vários momentos históricos fomentam-se discussões, realizam-se pesquisas e elaboram-se orientações teórico-metodológicas amparadas em variadas vertentes, gestando sentidos para o que seja alfabetizar² (MORTATTI, 2019). Em síntese:

A alfabetização esteve sempre a serviço da função basilar da escola: responder, por meio de processos adaptativos, às urgências políticas, sociais e culturais consideradas como tais em cada momento histórico, para a consecução da(s) nova(s) ordem(ns) política(s) e social(is) e a cujo serviço estiveram/estão as disputas e as propostas de mudança, no que se refere à alfabetização (MORTATTI, 2019, p. 70).

Na história da alfabetização em nosso país, destacam-se as cartilhas como proposta da própria organização metodológica de ensinar a ler e escrever na escola. Primeiramente com exemplares didáticos produzidos em Portugal e, posteriormente, com publicações nacionais em uma tentativa de adaptação à realidade brasileira. Entretanto, todo esse movimento de escolarização não se dá sem contradições e tensões de toda ordem: tanto no que diz respeito à escolha de qual método utilizar ou em negação a estes, quanto em relação às concepções subjacentes a essas formas de ensinar que impactam a maneira de se pensar a formação dos/as professores(as) para atuarem junto às crianças.

2 Vale a pena uma aproximação a obras referentes à história da alfabetização produzidas por Mortatti (2000, 2019).

Chegamos ao contexto do século XXI com muitas questões em aberto no que concerne aos processos de escolarização de nossas crianças e, conseqüentemente, em relação à própria formação de professoras alfabetizadoras em um país de abruptas desigualdades sociais, que não resolveu as questões mais básicas em relação à saúde, moradia, condições de sobrevivência de sua população e que se vê diante da falácia eleitoreira de governantes que prometem resolver as contradições sociais por meio da escola.

É cada vez mais perceptível também que a educação é vista como uma mercadoria rentável e não como um direito de todas as pessoas. De algumas décadas para cá, empresários interessados nos lucros promissores do mercado educacional passam a intervir diretamente nas políticas educacionais, criando fundações, aliando-se a governos, organizando formação e material didático. Ainda cabe ressaltar que no momento histórico vivido, a escola e o currículo tornam-se alvos de pensamentos bastante retrógrados que desconsideram todo o avanço do pensamento crítico muito presente na década de 1980. A escola prometida pelo ideal republicano foi se desconfigurando; a tendência atual não é mais mantê-la pública, mas torná-la gerenciada por grupos privados que fazem uso do dinheiro público na elaboração de materiais e na formação de professoras, com uma intenção clara de projeto de nação privatista e precarizado³.

A década de 1980 foi o ápice das críticas tecidas em relação ao passado de uma escola que não deu conta de atender aos menos favorecidos socialmente. Na teia daquelas reflexões, encontrava-se uma crítica contundente às cartilhas, aos seus métodos e às concepções decorrentes dessas escolhas. Na contraposição ao passado das cartilhas, muitas discussões foram se dando e investigações apontaram para outros caminhos, podemos citar, por exemplo, o impacto gerado no território nacional, no campo da educação, pelas pesquisas desenvolvidas pela autora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores, bem como os pressupostos de uma abordagem discursiva de linguagem que chegam até nós por meio de traduções das obras de Vygotsky e Bakhtin. No bojo desse processo, vão sendo gestadas outras formas, outras possibilidades teórico-metodológicas que se delineiam em propostas curriculares estaduais, municipais e mesmo de caráter nacional, como são os Parâmetros Curriculares que, de certa maneira, incorporam/mesclam pressupostos dessas teorias e das críticas ao modo como se alfabetizava/alfabetiza por meio de textos artificializados/forjados pelas cartilhas.

A preocupação com a formação de professoras alfabetizadoras se tornou cada vez mais necessária e evidente nas décadas posteriores e no ano de 2005 foi lançado um programa intitulado Pró-Letramento que faz parte do Sistema

3 Sugere-se a leitura do texto de Freitas (2014) “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”.

Nacional de Formação de Professores, com a proposta de formação em serviço para alfabetizadoras, configurando-se pela ideia de uma ação conjunta da União, estados, municípios e sociedade civil (GONTIJO, 2014).

É importante salientar o quanto se faz premente pensar sobre a formação de professoras, seja inicial ou em serviço, entretanto, não podemos deixar de considerar que as concepções subjacentes a esses processos formativos podem tomar muitos contornos. Há também uma tendência posta de culpabilização das professoras pelo fracasso escolar, sem considerar outras tantas variantes. Como bem ressalta Gontijo (2014, p. 68):

O fracasso escolar é um problema antigo. E antiga também é a tendência daqueles que determinam os rumos da educação, que atribuem à escola e à formação dos professores a responsabilidade por esse fracasso. Mesmo apontando que os problemas são mais críticos nas regiões Norte e Nordeste e nas áreas rurais e, portanto, que ocorre predominantemente entre as parcelas mais empobrecidas da população e, conseqüentemente, onde as desigualdades sociais são mais fortes, esse fator não é levado em conta como causa do fracasso escolar.

Em 2012, é instituído outro programa voltado para a formação de professoras alfabetizadoras intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que vem na mesma direção do Pró-Letramento: é solicitado aos entes federativos a adesão/ou não ao programa, a partir de então, forma-se uma equipe de coordenação com professores responsáveis pela implementação em seu respectivo estado e participam governo estadual e municipais.

Esses dois programas de alfabetização, criados a partir dos anos 2000, trazem suas contradições teórico-metodológicas, entretanto, simultaneamente, possibilitam reflexões sobre o fazer docente e as concepções subjacentes. Cabe também reforçar que ambos guardam marcas em suas configurações de uma formação de caráter público, visto que, os materiais eram elaborados por professores de universidades públicas e a formação também era organizada por formadores dessas instituições.

Nosso propósito, portanto, com esse artigo é que não sejam apagadas as memórias das vivências desse programa específico, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma formação para alfabetizadoras, da qual participamos na condição de professora em uma universidade pública. Ao fazermos uma busca por produções de teses e dissertações com base no descritor PNAIC na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos um número bastante razoável: 31 teses e 184 dissertações, totalizando 215 produções em mais de 40 instituições, ou seja, com uma abrangência nacional. Ao ler seus títulos fica evidente a variedade de temáticas possíveis de se analisar em um programa de formação de alfabetizadoras de muito

impacto, que trouxe para a discussão: resultados da formação, reflexões em torno de aspectos concernentes a várias áreas do conhecimento (ensino da matemática, literatura, ciclo de alfabetização etc.). Ou seja, mesmo com tensões e contradições, contribuiu efetivamente para ser pensar a formação da professora alfabetizadora.

Em 2012, passamos a atuar no PNAIC junto à coordenação geral e na supervisão de um dos polos de formação. As universidades foram convidadas a participar desse programa, cujo objetivo era atuar na formação em serviço de professoras que lecionavam para o ciclo alfabetizador (do 1º ao 3º ano) e se estendeu até pelo menos o ano de 2018 (ainda com algumas ações formativas). Muitas críticas foram dirigidas ao PNAIC, ‘para o bem’ e ‘para o mal’. Concordamos com algumas e repudiamos tantas outras, que, em certa medida, não representam com fidedignidade o que foi vivido durante aquela experiência. Alguns desses críticos apelam ao senso comum, e o fazem de fora, com o que leram, do que ouviram de outros, mas não têm a clareza de quem viveu na pele aquele momento significativo para tantas professoras. Por isso, na condição de quem pesquisou e viveu, ao olhar para esse passado, tão perto e tão distante, suas marcas ainda nos parecem muito nítidas.

Participamos ativamente do PNAIC, porque um dos grupos de pesquisa de que fazíamos parte assumiu a coordenação do Programa no Estado de Santa Catarina. Nessa condição, nos foi possível participar da supervisão de um dos polos de formação, assistir a apresentações dos projetos desenvolvidos pelas professoras com as crianças, ler e selecionar relatos de experiências para uma coletânea de cinco volumes, organizados em 2016 e 2017, além de constatar as mudanças nos posicionamentos de professoras, de escolas e até mesmo de formadores da própria universidade, que guardam em si essas memórias.

Foram várias as questões que nos colocamos naquele momento, algumas das quais reverberam até os dias atuais. O contexto atual exige-nos continuar a tecer reflexões sobre a formação da alfabetizadora e das concepções que subjazem às suas escolhas. Não podemos simplesmente desautorizar tudo o que foi feito até agora. É preciso reconhecer que um programa como o PNAIC interferiu/interfere nas escolhas realizadas pelas professoras no seu fazer diário e mais do que nunca potencializou/potencializa a luta para que espaços formativos continuem propiciando a constituição de um sujeito pensante, capaz de tomar decisões com base em pressupostos que realmente contribuam para uma formação humana integral (sua e das crianças sob sua responsabilidade).

Com esse panorama explicitado, apresentamos nosso objetivo para esse artigo: tecer reflexões sobre a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ancorando-nos em três questões:

- Quais são os impactos de uma formação que abrange o território nacional, com todas as suas diferenças e peculiaridades?

- Se é uma formação em moldes de ‘cascata’, com efeito ‘multiplicador’ (com material organizado para tal fim; perfis e funções determinadas: coordenadoras, formadoras, orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras), como esse processo se materializa na realidade de cada uma das escolas e de cada sala de aula?

- Qual é exatamente a concepção de alfabetização, defendida nesse processo complexo e difuso?

Para tanto, apresentamos em linhas gerais como se organizou o PNAIC em nosso estado, trazendo o exemplo de um relato de experiência registrado em uma de nossas publicações para ilustrar a forma como vai se dando a apropriação/recriação de uma formação de caráter nacional que possibilitou às professoras descreverem e refletirem sobre o seu fazer cotidiano com as crianças. Em seguida, tecemos reflexões sobre a metodologia utilizada nesse programa de formação e sobre a concepção de alfabetização defendida. Enfatizamos a importância do planejamento/registo como trabalho colaborativo e ponto fulcral no processo de ensinar e aprender e defendemos a real necessidade de tempo destinado a uma formação que possa propiciar à professora se constituir como profissional que realmente tenha consciência sobre a sua atividade como um trabalho de cunho social que pode se tornar potencializador da condição humana.

OS IMPACTOS DE UMA FORMAÇÃO: QUEM OUSA TER O CONTROLE SOBRE OS ATOS HUMANOS?

Primeiramente, é preciso defender a formação continuada como um direito do docente, tal como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu título IV – Dos profissionais da Educação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [Incluído pela Lei nº 12.056, 13 de outubro de 2009].

[...]. (BRASIL, 1996).

Elaborar uma formação que pudesse dar conta do território nacional e atender de forma homogênea a todas as alfabetizadoras seria no mínimo ingenuidade. Em nosso Estado, o princípio basilar do processo formador estabelece que, na condição de universidade, exerçamos o papel de quem forma. Em vista disso, na ocasião, mesmo havendo um material base para o PNAIC, não nos dispusemos a fazer apenas uma mera implementação, mas sim uma problematização, levando em conta os sujeitos envolvidos, suas crenças, suas abordagens teóricas, seus modos de ser e estar em suas escolas, em seus contextos peculiares.

Não poderíamos ter, tampouco foi a nossa intenção, um controle absoluto sobre as possibilidades de desdobramento de tal formação. O ato pedagógico é planejado e refletido, por certo, mas não se faz como ato passivo; é uma estrada de muitas mãos e muitos pés, de passos para frente e passos para trás, de indignação, aceitação, deturpação, ingenuidade e crítica. Não esperávamos encontrar seres que se deixassem moldar por dada formação, mas sim que se posicionassem, argumentassem, defendessem seus pontos de vista, e foi isso que encontramos durante as vivências nos polos de formação.

A formação do PNAIC deixou marcas que não podem cair no esquecimento, que podem até ser apagadas dos sites, mas não de outros registros, aos quais nos deteremos neste momento.

Em nosso Estado, teve-se a possibilidade de traduzir, em alguns relatos de experiência docente, o trabalho pedagógico desenvolvido por professoras com suas crianças. Cumpre alertar, porém, que não estamos afirmando que todas as professoras envolvidas na formação mudaram suas posturas ou alteraram seus modos de pensar e agir, nem que todos os relatos estejam em consonância com a abordagem defendida pelo grupo responsável por coordenar a formação na universidade, que, em alguns momentos, ia ao encontro de determinados pressupostos dos cadernos do PNAIC e, em outros, contrapunha-se a algumas de suas orientações.

A materialização dessas práticas nos traz indícios de que a formação continuada precisa ser respeitada como um direito inalienável do docente e resgatada como elemento constitutivo de sua profissionalidade. Respaldamo-nos em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 114) para esta defesa:

Essa ideia é reforçada se entendermos a profissionalização do docente como o acesso à capacidade de trabalhar as situações-problemas complexas e variadas pelos próprios meios, no quadro dos objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros.

Para ilustrar, apresentamos o pequeno relato de uma professora de classe multisseriada, que afirma: “O professor deve sempre estar atento às questões de leitura e escrita, levando em consideração a heterogeneidade dos saberes, habilidades e especificidades de seus alunos”. E, mais adiante, coloca: “Diante de tais considerações, planejamos e desenvolvemos com a turma atividades de leitura, produção e reestruturação textual, por meio de sequência didática baseada em uma obra literária.” (CADORE; MACHADO; GONÇALVES, 2017, p. 18).

Na atividade citada, a professora utilizou o livro *Rubens, o semeador*, de Ruth Rocha (2011). Em seu depoimento, conta o desenvolvimento das proposições que envolveram a leitura e a conversa sobre o enredo da história, estabelecendo conexões com aspectos relacionados à própria região em que a escola se situa. Depois, as crianças recontaram a história oralmente e por escrito, em partes. A professora foi auxiliando-as nas questões relacionadas à organização dos parágrafos, à revisão ortográfica e aos sentidos elaborados. Posteriormente, as crianças socializaram os escritos e organizaram murais ilustrados. A professora relata ainda:

Também trabalhamos com o jogo Mancala, que tem por objetivo semear e colher sementes. Trata-se de um jogo milenar e que possui muitas variações de regras. Desenvolve estratégias, raciocínio, percepção, atenção e concentração. Realizamos a leitura da história do jogo e das regras, e após jogarmos, os alunos realizaram coletivamente a reescrita das regras (CADORE; MACHADO; GONÇALVES, 2017, p. 19).

A professora, portanto, desdobrou a atividade inicial para outras áreas do conhecimento, mobilizando também as crianças para a pesquisa sobre a germinação das plantas e o reconhecimento das árvores nativas e exóticas presentes no entorno da escola. Esses encaminhamentos relacionam-se diretamente com as orientações de trabalho, com sequências e projetos didáticos, propostos pelo PNAIC, o que acaba proporcionado um diálogo entre diversas áreas.

Assim, ela se manifesta: “Realizamos um trabalho de pesquisa com as famílias sobre as árvores nativas e exóticas de nossa região, e a partir dessa pesquisa realizamos um passeio de estudos nas proximidades da escola, a fim de observarmos as árvores” (CADORE; MACHADO; GONÇALVES, 2017, p. 19). Outras possibilidades de gêneros discursivos também puderam ser trabalhadas, segundo a professora:

Avaliamos o quanto os alunos evoluíram no planejamento e na organização de suas produções textuais; o trabalho de análise de cada parte do texto auxilia-os na compreensão e organização de ideias em cada parágrafo, sem perder o foco do todo. Durante as produções textuais e as atividades de reestruturação, as crianças iam demonstrando avanços e melhorando a cada produção (CADORE; MACHADO; GONÇALVES, 2017, p. 19).

Esses pequenos excertos, de um relato bastante simples, narrado por uma professora que passou pela formação do PNAIC, dizem muito da complexidade do ato de ensinar, que implica escolhas e planejamento. Se não tivesse feito essa formação, a professora faria as escolhas que fez? Obviamente, não temos uma resposta fechada para essa questão, mas o fato de ela ter enviado, por conta própria, o seu relato para uma compilação de escritos de professores(as) que passaram por essa formação já nos aponta certo indício: conscientização do seu fazer pedagógico, engajado e comprometido com a formação.

A prática descrita revela reflexões por parte da professora sobre a importância de considerar os sujeitos, suas especificidades e o contexto situacional ao empreender o planejamento, que, no caso, foi articulado por meio da sequência didática, envolvendo gêneros discursivos diversos, os quais são explicitados, no relato, como um aspecto importante para a produção e reestruturação textual e para as práticas de letramento.

Como pontuam Cerutti-Rizatti e Martins (2016, p. 145), a criança da atualidade já vem com um certo domínio da cultura escrita, muitas vezes estimulado pelo acesso ao mundo midiático, e, por isso,

Esses contornos da infância contemporânea colocam para os alfabetizadores a exigência de uma ação teoricamente amparada e cuidadosamente planejada, por meio da qual se criem condições para que, na esfera escolar, as crianças se alfabetizem, em contextos de sentido que lhes informem sobre o mundo a sua volta, problematizando-o e convidando-as a se colocarem como interactantes em *eventos de letramento* diversificados, quer sejam mais semelhantes ou menos semelhantes àqueles que lhe são familiares, mas seguramente sempre na busca de ampliá-los ao máximo, em processos de *aprendizagem* que movam o *desenvolvimento*. (grifos no original).

As imagens que acompanham o relato⁴ (crianças concentradas no jogo, fazendo visitas de estudo, organizando murais) revelam o quão envolvidas as crianças estiveram com o processo de apropriação de conhecimentos das diversas áreas que povoaram esse ato pedagógico, intencional e contextualizado. Mostram-

4 Cabe ressaltar que tais relatos foram ilustrados com imagens (cedidas pela professora e autorizadas por pais e crianças), que enriquecem e dão vida à experiência.

nos também uma professora engajada e comprometida com o ato de ensinar e aprender. Ela ensinou e, também, aprendeu; as crianças aprenderam e, de certa forma, também ensinaram.

Retomamos, por um momento, as duas perguntas iniciais feitas na introdução: quais são os impactos de uma formação que abrange o território nacional, com todas as suas diferenças e peculiaridades? Se é uma formação em moldes de ‘cascata’, com efeito ‘multiplicador’, como esse processo se efetiva na realidade de cada uma das escolas e de cada sala de aula?

Ambas as perguntas nos induzem a afirmar: há sim aspectos das políticas de formação desenvolvidas em âmbito nacional que reverberam de formas distintas nas redes de ensino dos estados da federação e adquirem sentidos diversos, a depender de inúmeras variantes, nas reelaborações possíveis a determinados espaços sociais, ou seja, em uma formação nada é dado de forma passiva e absoluta, há sujeitos concretos em interação que fazem parte de contextos histórico-culturais peculiares e, por isso, assumem posições responsivas também próprias.

Recorremos ao posicionamento de Bakhtin (2003, p. 271-272), no que diz respeito aos enunciados da cadeia discursiva e ao papel que desempenha a linguagem na vida, sugerindo uma analogia com o processo de formação docente:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Tal compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

A professora, nesse processo, em nosso ponto de vista, foi sujeito em atividade; a fim de traçar seu caminho teórico-metodológico, fez escolhas, que não são neutras, mas sim influenciadas por outros tantos sujeitos, instrumentos e materiais a que teve acesso, reafirmando o que foi possível elaborar coletivamente sobre o que seja alfabetizar na perspectiva do letramento, mote defendido pela concepção do PNAIC.

OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS SUSCITADOS PELA FORMAÇÃO DO PNAIC

Chegamos então à terceira pergunta levantada em nossa introdução: qual é exatamente a concepção de alfabetização que se pretende defender?

As reflexões anteriormente desenvolvidas guiam-nos por determinados caminhos, entre os quais o do reconhecimento do planejamento como base para toda a formação docente. A formação continuada oferecida pelo PNAIC apregoava o planejamento coletivo como ponto fulcral desse processo, a ser desenvolvido em todas as suas esferas constitutivas: nas universidades (encontros de formação entre coordenação e formadores), nos polos de formação (formadoras e orientadoras de estudo) e nos municípios (orientadoras e professoras alfabetizadoras), reverberando no trabalho da professora com as crianças.

Algumas das estratégias utilizadas contribuíram para o registro dessa formação, no que diz respeito à sua forma de organização e planejamento, dentre as quais citamos o caderno de bordo. As vivências diárias da formação eram registradas por uma das orientadoras de cada sala, que, no dia seguinte, fazia a leitura do seu registro e passava o caderno para uma colega, a fim de que outra continuasse registrando o encontro. Eram momentos de retomada e de reflexão, que serviam também como fio condutor do trabalho, pois traziam à memória o que as participantes haviam realizado, favorecendo o processo de planejamento.

Outra estratégia que contribuiu para enriquecer o planejamento das professoras foram os relatos de experiência, que revelaram a visibilidade alcançada pelo PNAIC nas escolas e a sua repercussão nos municípios, de modo geral. As imagens e os vídeos apresentados explicitavam muitas iniciativas interessantes, tais como: cantinhos de leitura, passeios de estudo com as crianças, projetos desenvolvidos, exposição de trabalhos aberta aos familiares e depoimentos de professores.

Ficava evidente, então, o movimento intenso de socialização de experiências e reflexões teórico-metodológicas efetivamente realizadas no 'chão' da escola. Todos esses encaminhamentos culminavam na reflexão sobre a importância do planejamento e do trabalho colaborativo. Essa formação permitiu reavivar este aspecto inerente à docência, o planejamento, bem como sua importância para a constituição de uma professora que, como sujeito, reflita, tome decisões e faça escolhas a partir de um determinado leque de possibilidades, elaborado coletivamente.

Outro ponto a destacar diz respeito ao tempo disponível para a formação. A imersão propiciada por esse processo (afinal, ficávamos uma semana inteira em formação a cada dois meses, aproximadamente) garantia às docentes momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica e sobre as abordagens teóricas subjacentes a esses processos formativos.

Houve momentos dedicados ao planejamento, ao estudo de textos, à socialização das práticas desenvolvidas nas escolas e aos registros, em caderno de bordo, dos aspectos teórico-metodológicos desenvolvidos nas discussões. Esses encaminhamentos se organizavam por meio de diversas linguagens e formas de explanação: vídeos, imagens, oralidade e escrita.

A formação continuada, sem dúvida alguma, constitui-se um direito do docente, que precisa de reconhecimento e valorização para exercer sua profissão com dignidade, bem como de condições objetivas para isso: tempo suficiente, salário digno e condições de trabalho adequadas para quem lida com a formação de outros seres humanos.

O material oferecido pelo PNAIC é merecedor de reflexões. Os cadernos de formação têm uma tendência fortemente construtivista. Que, em nosso ponto de vista, acaba seguindo a linha de outros documentos oficiais, ou seja, mostra-se bastante eclético em suas concepções, mesclando abordagens piagetianas e vygotskianas.

A formação oferecida pela equipe da universidade de que fazemos parte alinha-se à abordagem histórico-cultural (com base em Vygotsky) e à teoria enunciativa (com base em Bakhtin), em consonância com as propostas curriculares do Estado e do município sede da instituição em questão. Assim, no processo formativo, procurou-se problematizar a tendência teórica dos cadernos, tendência esta presente em grande parte das outras redes municipais que compõem a rede de ensino de nosso estado. Por isso, fez-se necessário trabalhar, em vários momentos, com textos complementares.

Por parte do grupo que coordenou o programa na universidade, as defesas sobre o que seja alfabetização na perspectiva do letramento, em alguns momentos, convergiam com os cadernos e, em outros, afastavam-se um pouco. O ponto de partida foi resgatar a concepção de linguagem como interação humana, baseando-nos em Vygotsky (1993) e Bakhtin (1995).

Os seres humanos se constituem nas relações que estabelecem entre si, nas trocas, nas escutas, nas falas, nos silêncios, nos olhares, nas reflexões. A linguagem se realiza pela interação verbal dos interlocutores em determinada situação concreta de produção. A escola, portanto, constitui-se em espaço por excelência para os processos de sistematização dos conhecimentos advindos das ciências. Assim, “O desenvolvimento do conceito científico de caráter social se

produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança” (VYGOTSKI, 1993, p. 183, tradução nossa).

Portanto, ao refletir sobre o ensino da linguagem escrita nessa perspectiva, assumimos que o papel da professora é desafiar as crianças a pensar sobre o que dizem, o que escrevem, por que escrevem, para quem escrevem. Para Bakhtin (1995, p. 123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Pensar a linguagem como interação entre as nossas crianças significa levar à sala de aula possibilidades de ampliação do repertório que elas já trazem de suas casas, de seus bairros, de suas vidas. Assim, em consonância com Goulart (2015, p. 57), enfatizamos que:

Entrar no mundo da escrita abre muitas janelas para as crianças, jovens e adultos. Representa uma nova forma de ser reconhecido e de participar socialmente, de aprender sobre temas que compõem a cultura escrita de várias maneiras. Ah! Esta vasta cultura escrita! Há os conhecimentos das áreas de artes, ciências, religiões, filosofia, direito, entre tantas outras, além dos conhecimentos ligados às práticas cotidianas de vida – domésticas, afetivas, instrucionais etc. –, tão fundamentais para nossa vida.

Uma concepção de linguagem como interação humana, como vida, acaba por compreender que o papel da escola é contribuir para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e, por isso, toma a proporção de um trabalho cujo valor social precisa ser resgatado e compreendido como potencializador da condição humana.

A professora que leva em conta os processos de suas crianças é capaz de criar, com elas e para elas, uma metodologia para essa caminhada. Assim, em nosso ponto de vista, não existe um caminho único, mas propostas e pressupostos calcados em uma concepção de linguagem como elemento constitutivo das práticas sociais.

É preciso tempo para planejar em conjunto. Quanto mais chances a professora tiver de compartilhar seus saberes, mais chance terá de se tornar criativa. A criatividade não é algo que nasce conosco; precisa de tempo e trabalho para se efetivar.

Essas reflexões levam-nos a defender que a metodologia para alfabetizar deve ser elaborada com muita atenção às crianças: como aprendem, de que forma se relacionam com a escrita e a leitura, que bagagem já trazem, de que repertório podem se apropriar. Não é a criança por si só, mas os processos criados pela professora para/com suas crianças, na ambiência da sala de aula, que definem o ato pedagógico nessa abordagem interacional.

A função da escola, nesse contexto, passa a ser essencial à vida de muitas crianças, como bem enfatizam Cerutti-Rizatti e Martins (2016, p. 147):

Nesses entornos, o processo de alfabetização vê-se ante implicações de outra ordem: além da integração entre SEA [sistema de escrita alfabética] e usos sociais da escrita, aos alfabetizadores é posto o desafio de facultar às crianças condições de (re)conhecimento de especificidades da cultura escrita em relação às quais, boa parte das vezes, essas crianças colocam-se em efetivo alheamento, como se fossem sujeitos de um outro tempo histórico, pregresso, em que os usos da escrita mantinham-se rarefeitos. Sob essas condições, o papel da escola redobra-se em importância, porque não pode supor práticas de letramento dos alunos minimamente convergentes com aquelas sob as quais a esfera escolar historiciza-se e, se essa não convergência pode implicar uma ação escolar excessivamente distante da zona de desenvolvimento iminente das crianças e por isso não significativa, também pode, em contrapartida, ser um perigoso aliciador da rarefação dos usos da escrita também na esfera escolar em nome de uma pseudoimpossibilidade das crianças para lidar com tais usos.

Assim, pensar a alfabetização calcada na prática social é pensá-la como processo dialético. A criança se apropria do mundo de formas variadas; em alguns momentos, por meio de análises mais amplas, em outros, por meio dos detalhes, em um vai e vem, em um movimento que se constitui como revolucionário e, portanto, não poderia ser compreendido como mera evolução por etapas. Ensinar e aprender são processos que exigirão ainda muita discussão!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao rememorar a formação do PNAIC, evidenciamos as reverberações do Programa que exerceu impacto sobre a vida e a formação de muitos docentes. Os sujeitos que participaram daquele processo (em todos os perfis) envolveram-se com reflexões sobre o sentido de ensinar e aprender por meio de práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassaram as paredes das salas de alfabetização, como se pôde perceber em vários momentos da formação, pelos relatos das professoras sobre situações vividas na escola e pelo desejo de se engajar no processo formativo propiciado pelo PNAIC, manifestado por outras tantas professoras (de 4º e 5º ano, por exemplo).

Também percebemos, da parte de várias escolas, um esforço enorme de levar as famílias a reconhecerem o trabalho elaborado pelas crianças, por meio de exposições abertas ao público, influenciadas por essa formação. Evidenciou-se assim o reconhecimento de que todos estavam comprometidos com a alfabetização das crianças, e não somente a professora alfabetizadora: escola, família, sociedade e poder público, representado pelas Secretarias de Educação.

O PNAIC, como um programa de formação de longa duração, mobilizou muitos profissionais e se constituiu como uma coletividade heterogênea, complexa e muito interessante, por envolver Secretarias de Educação (municipais e estadual), universidades, professoras e municípios diversos, formando uma grande rede de prática e reflexão sobre o fazer docente.

A produção propiciada por essa formação foi intensa e solidária. A socialização de experiências, os momentos de planejamento, o registro em caderno de bordo, a elaboração de plataformas digitais e as publicações dos relatos de experiência em sala de aula constituíram-se como fatores primordiais desse processo formativo.

A preocupação com a alfabetização na perspectiva do letramento ficou em evidência, e a criatividade foi intensificada em projetos e sequências didáticas, que deram conta de desenvolver um trabalho com sentido e mobilizador, trazendo à tona os diversos gêneros que circulam socialmente e evocando trabalhos significativos com os aspectos discursivos, sem descuidar da apropriação do sistema de escrita.

A formação instigou todos a procurar mais, a querer saber mais; sendo assim, acreditamos que tenha cumprido com seus objetivos. Portanto, na atualidade, falar de uma formação em serviço para professoras alfabetizadoras é considerar a importância de uma formação adequada para essa professora, que lhe dê condições para reconhecer o sujeito-criança como ser de direitos e conceber o acesso à língua escrita como um desses direitos.

Portanto, ensinar a ler e a escrever, ampliar o repertório de conhecimentos nas várias áreas e lidar com práticas sociais de leitura e de escrita é compromisso da educação escolar, é o nosso comprometimento com a escola pública e gratuita. Lutar por uma escola pública que atenda prioritariamente ao(à) filho(a) do(a) trabalhador(a) continua sendo a bandeira que devemos defender diante das contradições do momento.

Que não percamos de vista que a problemática do analfabetismo é uma questão muito mais complexa, carente de outras políticas públicas que incidam sobre aspectos sociais mais amplos, como moradia, saúde e condições de sobrevivência. Refletir sobre a escola requer entendê-la em meio à rede de relações complexas em que está imersa (sistema educacional, políticas, contexto

econômico, ideologia) e atentar-se para o quanto é importante tomar consciência sobre as condições socioeconômicas de estudantes e professores(as) das escolas públicas, e esse aspecto precisa se incorporar às reflexões educacionais.

Pensar a alfabetização supõe se aproximar da compreensão dessa escola e da razão por que se enfatiza que estar inserido na cultura escrita nos abre possibilidades para ler o mundo e atuar sobre ele de outra maneira que não seja a de subserviência. Assim,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 39).

Por isso, faz-se necessário continuar defendendo, como parte de nossos anseios e de nosso direito, tempo/espço/condições de trabalho para aprofundamentos teóricos do campo educacional relacionados a aspectos metodológicos, políticos e sociais em nossas formações.

Ficam também alguns questionamentos diante do cenário atual da formação de professoras alfabetizadoras: como e por que, em um país de dimensões continentais, um Plano Nacional de Alfabetização pode apontar uma perspectiva de alfabetização fazendo a aposta, um tanto quanto retrógrada, em um método salvacionista, como o que está sendo defendido pelo atual governo?; Por que se desconsideram todas as pesquisas desenvolvidas, nos últimos 30 anos pelo menos, no âmbito de relevantes associações⁵, que representam pesquisadores(as) de ponta na área de alfabetização?

Enfim, ainda não se esgotou o debate em torno da formação da alfabetizadora. Em cada momento histórico põem-se novas/velhas questões.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

5 A Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf) e o Grupo de Trabalho 10 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) têm se oposto reiteradamente aos documentos advindos do Ministério da Educação do governo Jair Bolsonaro. Vide: <https://bit.ly/2YfS4jQ>.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 23877, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2yaViKZ>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

CADORE, Edinéia; MACHADO, Lucimara F.; GONÇALVES, José A. Planejando a escrita: Produção e reestruturação textual como prática de letramento e alfabetização. In: SILVEIRA, Everaldo; LAPA DE AGUIAR, Maria A.; PEDRALI, Rosângela. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente. Florianópolis/SC: UFSC, 2017. v. 5, p. 18-19.

CERUTTI-RIZATTI, Mary; MARTINS, Laiana A. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita. In: SILVEIRA, Everaldo; BAZZO, Jilvania L. dos S.; CHAGAS, Lilane M. de M.; LAPA DE AGUIAR, Maria A.; PEDRALI, Rosângela. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis/SC: UFSC, 2016. p. 137-152. Disponível em: <<https://bit.ly/2KL45Ga>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014.

GONTIJO, Cláudia M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GOULART, Cecília M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2015. v. 1, p. 57-68.

MORTATTI, Maria do R. **Métodos de Alfabetização**: Uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria do R. **Os sentidos da Alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

RAMALHO, Betania. L.; NUÑEZ, Izauro B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2. Ed. Sulina, 2004.

ROCHA, Ruth. **Rubens, o semeador**. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras Escogidas II: problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 1993.

Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED), atuante no Curso de Pedagogia na área de Organização Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com pesquisas voltadas para a formação da alfabetizadora. Faz parte da Linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino, juntamente com a professora Dra. Márcia de Souza Hobold. Email: cida.aguiar@gmail.com

Recebido em: 14/05/2020

Aceito em: 26/10/2020