



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS

**PNAIC E O ENSINO DE LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ECO DE
VOZES DE DOCENTES E ALUNOS DE UM MUNICÍPIO DA PARAÍBA.**

JOÃO PESSOA

2021

ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS

**PNAIC E O ENSINO DE LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ECO DE
VOZES DE DOCENTES E ALUNOS DE UM MUNICÍPIO DA PARAÍBA.**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Área de Concentração Teoria e Análise Linguística, como requisito parcial para a obtenção do título de **DOUTORA** em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria

JOÃO PESSOA

2021

F224p Farias, Angelica Torres Vilar de.

PNAIC e o ensino de leitura nas escolas do campo :
eco de vozes de docentes e alunos de um município da
Paraíba / Angelica Torres Vilar de Farias. - João
Pessoa, 2021.

147 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Alfabetização - PNAIC. 2. Formação de
professores. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Multisseriado.
6. Educação do campo. I. Faria, Evangelina Maria Brito
de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.014.22(043)

ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS

**PNAIC E O ENSINO DE LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO: ECO DE
VOZES DE DOCENTES E ALUNOS DE UM MUNICÍPIO DA PARAÍBA.**

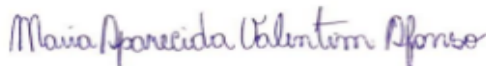
Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Área de Concentração Teoria e Análise Linguística, como requisito parcial para a obtenção do título de **DOUTORA** em Linguística.

Aprovada em: 31/03/2021

BANCA EXAMINADORA



Dr.ª Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB/PROLING)
ORIENTADORA



Dr.ª Maria Aparecida Valentim Afonso (UFPB)
AVALIADORA EXTERNA



Dr.ª Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
AVALIADORA INTERNA



Dr.ª Maria de Fátima Almeida (UFPB)
AVALIADORA INTERNA

Dr.ª Maria Cristina de Assis Pinto Fonseca (UFPB)
AVALIADORA INTERNA

JOÃO PESSOA
2021

AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente, sem ti, não sou nada! Por ter me dado saúde e não ter me desamparado nesse terrível momento pandêmico que estamos vivenciando.

Ao meu PAI LINDONOR TORRES VILAR (in-memorian). Pai, um dia você se foi deixando para trás um vazio imenso; antes, havia uma presença marcante, firme e objetiva. A saudade que sinto é imensa, marcada pela falta da força física de um sorriso ou de uma palavra. Foi por meio dessa ausência que passei a compreender a imensidão do ser eterno, pois o que é invisível aos meus olhos é vivo dentro de mim. Hoje, mesmo que lágrimas insistam em cair, não podia deixar de dividir com você toda emoção deste momento em minha vida. Te amo e te amarei para sempre...

À minha mãe Maria Salete Barbosa Vilar Torres, que sempre esteve na torcida e vibrando muito com cada realização nossa!

Aos meus irmãos Dr^a Ana Letícia, Abraão, Dr Zoroastro pelo apoio de sempre! E, especialmente minha irmã Dr^a Andréa e também colega de curso, por ter sonhado e vivido comigo dias difíceis e dias de glória, por ter dividido alegrias e angústias durante todo o meu percurso acadêmico.

Ao meu esposo Marcondes e filhos Milena e Gustavo por compreenderem minhas ausências, entenderem meus estresses e me apoiarem incondicionalmente.

Aos amigos que conquistei nessa jornada: Almir Gomes, Aleíse Guimarães, Germana Oliveira, meu muito obrigada.

Aos professores do PROLING, por compartilhar riquíssimos momentos de aprendizado.

Às professoras e alunos que se dispuseram a contribuir com o nosso estudo.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Taperoá e do município de Queimadas, pela disposição e presteza ao viabilizar nosso estudo.

À minha orientadora Dr^a Evangelina Maria por não ter me abandonado e pelo apoio de sempre.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO DO CAMPO: LINGUAGEM, LEITURA E PROGRAMA PNAIC	27
2.1 LINGUAGEM E LEITURA	27
2.1.1 <i>Linguagem: processo de interação</i>	27
2.1.2 <i>Leitura: processo interativo</i>	30
2.2 SOBRE O LETRAMENTO E ESCOLA.....	36
2.2.1 <i>Letramento e alfabetização</i>	36
2.2.2 <i>Letramento e escola</i>	41
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO	44
2.3.1 <i>Breve percurso histórico da educação do campo e suas políticas públicas</i>	44
2.3.2 <i>Realidade das escolas do campo – o multisseriado</i>	48
2. 4 PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	51
2.4.1 <i>Pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC</i>	51
2.4.2. <i>Cadernos e Materiais que apoiam o PNAIC</i>	56
2.4.3 <i>Estrutura dos Cadernos do PNAIC para a Educação do Campo</i>	61
CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS	90
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	90
3.2 OS LOCI DA PESQUISA.....	90
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	92
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	92
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	93
CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA	94
4.1 VOZES DOS PROFESSORES	94
4.1.1 <i>Aquecendo o tema: Identidade</i>	94
4.1.2 <i>Formações do PNAIC: vozes das professoras alfabetizadoras</i>	99

4.1.3 Sobre as aulas de leitura	106
4.2 VOZES DOS DISCENTES.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
APÊNDICES	

RESUMO

Partindo do pressuposto de que milhares de crianças, em todo o Brasil, ainda chegam ao 4º ano, ou até mesmo ao 5º ano do ensino fundamental, sem conseguir obter bom êxito no processo de leitura, resolvemos observar os ecos da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na idade Certa (PNAIC), em escolas do campo no interior da Paraíba. Desse modo, esse trabalho tem como objetivo compreender como a formação do PNAIC específica para a educação do campo contribuiu para a melhora do desempenho das habilidades leitoras dos alunos. Levantamos como tese a ideia de que a proposta dos cadernos do PNAIC com destaque para a heterogeneidade constitutiva da Educação do Campo contribuiu para o protagonismo do professor na implementação do trabalho com a leitura em sala de aula. Apoiamos nossas discussões nos estudos de Bakhtin (1986), Soares (2003; 2004; 2012), Rojo (2013), Kleiman (1995; 2005; 2009), Geraldi (2011), Marcuschi (2008), Arroyo (2009) e, naturalmente, o Material do PNAIC para a educação do campo. O estudo foi desenvolvido através de uma abordagem qualitativa descritiva desenvolvido no âmbito de duas escolas municipais do campo (uma no Município de Taperoá – PB e a outra no município de Queimadas – PB) O *corpus* se constituiu por alunos do 3º ano de duas turmas multiseriadas do campo e suas respectivas professoras. Os dados da pesquisa foram coletados por ocasião da nossa visita às escolas, no segundo semestre de 2018, através de questionário semi-estruturado para as professoras e entrevistas gravadas em áudios com os alunos. As análises foram realizadas em duas categorias: 1. Vozes das professoras, 2. Vozes dos alunos. Ao analisarmos as “Vozes dos professores” depreendemos que os mesmos não só avaliam positivamente as formações do PNAIC, como gostaram de participar das mesmas e conseguiram, de certa forma, colocar em prática e com êxito metodologias propostas nas referidas formações. De encontro a essas observações, as “Vozes dos alunos” deixam claro que gostaram das estratégias de leitura propostas pelas professoras e que as mesmas desenvolvem neles o gosto pela leitura. Desse modo, foi possível confirmar a nossa tese de que a proposta dos cadernos do PNAIC com destaque para a heterogeneidade constitutiva da Educação do Campo contribuiu para o protagonismo do professor na implementação do trabalho com a leitura em sala de aula.

Palavras-chave: PNAIC. Formação de Professores. Leitura e escrita. Multisseriado. Educação do campo.

ABSTRACT

Based on the assumption that, in Brazil, thousands of children are still reaching the 4th grade, or even the 5th grade of elementary school, without being successful in the reading process, we have decided to observe the echoes of the formation of the National Pact for Literacy at the Correct Age (PNAIC) in inland rural schools of the state of Paraíba. Thus, this work aims at understanding how the formation of the PNAIC, which is specific to rural education, has contributed to the improvement of the performance of the students' reading skills. We raised as a thesis the idea that the proposal of the PNAIC records, with emphasis on the constitutive heterogeneity of Education in the Field, contributed to the teacher protagonism in the implementation of the work with reading in the classroom. Our discussions are based on studies by Bakhtin (1986), Soares (2003; 2004; 2012), Rojo (2013), Kleiman (1995; 2005; 2009), Geraldi (2011), Marcuschi (2008), Arroyo (2009) and, particularly, the PNAIC Material for the rural education. The study was developed through a qualitative descriptive approach developed within the scope of two municipal schools in the countryside (one in the municipality of Taperoá - PB and the other in the municipality of Queimadas - PB). The corpus consisted of students of two groups of 3rd grade multi-grade classes of the countryside and their respective teachers. The data were collected during our visit to the schools in the second semester 2018, through a semi-structured questionnaire for teachers, and audio recorded interview for the students. The analyzes were carried out in two categories: 1. Teachers' voices, 2. Students' voices. When analyzing the "Teachers' Voices", we found that not only did they positively evaluate the PNAIC training courses, but they also enjoyed the activity, and they somehow managed to put into practice and successfully proposed methodologies in those training courses. The analysis of the "Students' voices" makes it clear that they enjoyed the reading strategies proposed by the teachers, and that they also self-developed a taste for reading. Hence, it was possible to confirm our thesis that the proposal of the PNAIC records regarding the constitutive heterogeneity of Rural Education has contributed to the teacher's role in the implementation of reading skill in the classroom.

Keywords: *PNAIC. Teacher training. Reading and writing. Multi-grades. Rural education.*

RESUMEN

Partiendo del supuesto de que miles de niños, en todo Brasil, aún llegan al cuarto año, o incluso al quinto año de la escuela primaria, sin tener éxito en el proceso de lectura, decidimos observar los ecos de la formación del Pacto Nacional de Educación Alfabetización en edad adecuada (PNAIC), en escuelas rurales del interior de Paraíba. Así, esta investigación tiene como objetivo comprender cómo la formación del PNAIC específico de la educación rural contribuyó al mejoramiento del desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes. Planteamos como tesis la idea de que la propuesta de los cuadernos del PNAIC con énfasis en la heterogeneidad constitutiva de la Educación en el Campo contribuyó al protagonismo del docente en la implementación del trabajo con la lectura en el aula. Estudios de Bakhtin (1986), Soares (2003; 2004; 2012), Rojo (2013), Kleiman (1995; 2005; 2009), Geraldi (2011), Marcuschi (2008), Arroyo (2009) y, por supuesto, el Material PNAIC para la educación de campo. El estudio se desplegó a través de un enfoque descriptivo cualitativo desarrollado en el ámbito de dos escuelas municipales del campo (una en el municipio de Taperoá - PB y la otra en el municipio de Queimadas - PB). El corpus estuvo conformado por estudiantes de 3º año de dos clases multigrado del campo y sus respectivos profesores. Los datos de la encuesta fueron recolectados durante nuestra visita a escuelas, en el segundo semestre de 2018, a través de un cuestionario semiestructurado para maestros y entrevistas grabadas en audios con estudiantes. Los análisis se realizaron en dos categorías: 1. Voces de los profesores, 2. Voces de los estudiantes. Al analizar las “Voces de los Docentes”, encontramos que no solo valoran positivamente los cursos de formación del PNAIC, sino que también les gustó participar en ellos y lograron, de cierta forma, poner en práctica y proponer con éxito metodologías en esos cursos de formación. Frente a estas observaciones, las “Voces de los alumnos” dejan claro que les gustaron las estrategias lectoras propuestas por los docentes y que desarrollan en ellas el gusto por la lectura. De esta manera, fue posible confirmar nuestra tesis de que la propuesta de los cuadernos del PNAIC con énfasis en la heterogeneidad constitutiva de la Educación Rural contribuyó al rol del docente en la implementación del trabajo con la lectura en el aula.

Palabras clave: PNAIC. Formación de profesores. Leyendo y escribiendo. Multiserie. Educación rural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Caderno de Apresentação.....	62.
Figura 02. Caderno 01 “Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo”.....	63
Figura 3. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização de língua portuguesa.....	66
Figura 4. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: leitura.....	67
Figura 5. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: produção de textos escritos.....	68
Figura 6. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: oralidade.	69
Figura 7. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: análise linguística.....	70
Figura 08. Caderno 02 “Planejamento do Ensino na perspectiva a Diversidade”.....	71.
Figura 09. Caderno 03 “Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo”.....	74
Figura 10. Caderno 04 “Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo”.....	77
Figura 11. Caderno 05 “O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas....	79
Figura 12. Caderno 06 “Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo”.....	81
Figura 13. Caderno 07 “Respeito aos diferentes percursos de vida”.....	85
Figura 14. Caderno 08 “Organizando a ação didática em escolas do campo”.....	88
Figura 15. Localização dos municípios em pesquisa.....	92
Figura 16. Cantinho de leitura ESCOLA A.....	119
Figura 17. Cantinho de leitura ESCOLA B.....	120
Figura 18. Cantinho de leitura ESCOLA B.....	121
Figura 19. Cantinho da Matemática ESCOLA A.....	122
Figura 20. Relógio ESCOLA A.....	123
Figura 21. Combinados ESCOLA B.....	124
Figura 22. Palavras Mágicas ESCOLA B.....	125

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses sobre PNAIC, linguagem e escrita e formação de professores.....	17
Quadro 2 – Teses sobre PNAIC, linguagem e escrita e formação de professores.....	19
Quadro 3 – Cadernos de Linguagens do PNAIC.....	57
Quadro 4 – Cadernos PNAIC Alfabetização Matemática publicados em 2014.....	59
Quadro 5 – Cadernos PNAIC Interdisciplinaridade 2015.....	60
Quadro 6 - Distribuição dos alunos por faixa etária.....	112

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola
GPT – Grupo Permanente de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
LEDOCs – Licenciatura em Educação do Campo.
MEC – Ministério de Educação
MST – Movimento de Trabalhadores rurais sem Terra
PA – Professora A
PB – Professora B
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – Programa Escola Ativa
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA – Sistema de Escrita Alfabética g
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Na última década, apesar de termos presenciado imensas transformações na Educação Brasileira, vivenciamos ainda uma dura realidade, que permeia a nossa sociedade: altos índices de reprovação, resultados negativos de alunos em exames municipais, estaduais e nacionais de proficiência, etc. Estes resultados negativos reforçam as constatações de que muitas crianças no Brasil ainda concluem sua escolarização sem que estejam plenamente alfabetizadas (BRASIL 2012b).

São muitas e frequentes as discussões ocorridas em encontros pedagógicos, dentro e fora das universidades, congressos, eventos, no Brasil e no mundo, sobre as sérias dificuldades enfrentadas pelas escolas em cumprir o papel de alfabetizar, em outras palavras, ainda está difícil desenvolver práticas efetivas de leitura e escrita para todas as crianças.

No campo (zona rural), essa realidade não é diferente e a dificuldade é ainda maior. É grande o desafio de alfabetizar por parte do professor, pois o mesmo ainda enfrenta outro grande desafio que é o ensino em turmas multisseriadas, além da precariedade de funcionamento de muitas escolas.

A educação do campo surgiu tardiamente no Brasil e nem sequer foi mencionada nos documentos oficiais até finais do século XIX. De acordo com Brasil 2012e, tal descaso é atribuído ao fato de o nosso país ser considerado de origem eminentemente agrária onde as matrizes culturais estavam vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. Não havia, naquela época, uma conscientização a respeito da importância da educação para o processo de constituição da cidadania.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL 2012e, p.11).

Diante do exposto, desde o seu surgimento, nos tempos coloniais, a educação do campo vem sendo historicamente marginalizada. Com poucos recursos e um tratamento desigual, a educação do campo dá os primeiros passos, marcada por um quadro de precariedade contemplando desde escolas mal localizadas, a espaços físicos inadequados profissionais com salários defasados e falta de profissionais capacitados.

Era eminente a necessidade de se pensar em práticas educativas que promovessem

a fixação do homem do campo no campo valorizando o seu contexto. Assim sendo, realizou-se em Brasília, no ano de 1997 o ENERA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária). Tal evento proporcionou importantes discussões acerca de se considerar o meio rural e suas especificidades, bem como, abriu caminhos para discussões em eventos posteriores.

É notória a necessidade de se construir novos rumos para a educação do campo no Brasil, tendo em vista que a mesma ainda carrega marcas do modelo educacional ao qual foi introduzida no passado. Apesar de o campo exercer grande importância na economia brasileira, nota-se que poucos são os esforços desenvolvidos através de políticas públicas para a promoção da fixação do homem do campo, no campo. Ano após ano, saem milhares de pessoas do campo para tentarem a vida na cidade grande em busca de melhores condições de vida e de estudos.

É sabido que, já existiam cursos acadêmicos para profissionais do campo, ao qual descreveremos em capítulo posterior. Dessa forma dá a entender que o PNAIC foi o primeiro movimento a olhar para a educação do campo. Com a constituição de 1988, essa realidade começou a mudar. Dessa forma, surge então, em 2012, e posto em prática no período de 2013 a 2018, cheio de expectativas, o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A iniciativa, tomada pelo governo em parceria com universidades, grupos de pesquisas, Estados e Municípios, apoiado por todas as esferas de poder, tinha como meta principal garantir a formação de professores alfabetizadores e promover a alfabetização de um maior número de crianças na idade certa (até 8 anos de idade).

O Programa, destinado a atingir todas as crianças, comprometeu-se também com a melhoria da alfabetização das escolas do campo. Foi então elaborado, materiais (cadernos) que abordavam a temática do Campo discutindo o currículo, o processo de alfabetização a partir do respeito à realidade dos sujeitos do campo.

Diante dessa realidade, o objetivo geral, que permeia nosso estudo, é o seguinte: compreender como a formação específica para a educação do campo contribuiu para o realce do desempenho das habilidades leitoras dos alunos. Sendo assim, evidencia-se a importância de refletir e tentar responder a alguns questionamentos: Quais as vantagens e dificuldades permearam a implementação das propostas de leitura do PNAIC para a educação do campo? Que concepção ou concepções de leitura transparecem no fazer pedagógico do professor alfabetizador? Tal concepção ou concepções estão de acordo

com as diretrizes do PNAIC? Houve mudanças na vivência do aluno no que se refere à leitura na escola?

Partindo do pressuposto de que milhares de crianças em todo o Brasil, ainda chegam ao 4º ano do ensino fundamental sem conseguir obter bom êxito no processo de leitura (BRASIL, 2012b), levantamos a hipótese de que crianças do campo, que têm a oportunidade de participar de um processo educativo centrado em ações e propostas do PNAIC, têm melhor desempenho no processo de aquisição da leitura. Nesse contexto, levantamos como tese a ideia de que a proposta dos cadernos do PNAIC com destaque para a heterogeneidade constitutiva da Educação do Campo contribuiu para o protagonismo do professor na implementação do trabalho com a leitura em sala de aula.

A preocupação em investigar a temática em questão justifica-se em nossas inquietações enquanto professora dos anos iniciais da Educação Básica do Campo. Temos 24 anos de prática docente, dos quais, 17 anos ocorreram em turmas multisseriadas do campo e, nesse contexto, vivenciamos muitas dificuldades quanto ao processo educativo que culminam com uma deficiência em se desenvolver práticas eficientes de leitura.

As dificuldades são imensas: escolas sem energia elétrica, a sobrecarga de atividades por parte do professor alfabetizador, que ainda é mal remunerado e, muitas vezes, trabalha em mais de uma única escola, pouca relação com a família, pela distância das casas, existência de pais com pouco letramento escolar, dentre outras.

Justifica-se, também, pela crescente inquietação, nos últimos quatro anos, por parte de professores alfabetizadores, em relação à sua prática fundamentada nas propostas do PNAIC. Apesar de essas propostas serem bastante relevantes, vemos a existência de muitos embates, pois há uma certa resistência por parte de professores e da comunidade escolar como um todo, em se trabalhar de acordo com as propostas do PNAIC.

Justifica-se, ainda, pela escassez de pesquisas sobre os dados do PNAIC na escola do campo. Para subsidiarmos o presente estudo, realizamos uma revisão de literatura por meio de uma busca online nas principais plataformas eletrônicas de dados SciELO - *Scientific Electronic Library Online*, Portal de Periódicos da CAPES e o Google Acadêmico no período de 2013 a 2020. Os estudos acerca do PNAIC são relativamente muitos e abordam diferentes temáticas, uma vez que abrange pesquisas nas áreas de

Educação e Linguística, mas direcionadas para o as escolas do campo poucas foram encontradas.

Na busca realizada, utilizamos as seguintes palavras chave: PNAIC; formação de professores; leitura e escrita; Multisseriado; PNAIC e educação do campo. Vejamos os dados encontrados.

Em nossa pesquisa bibliográfica, localizamos um número considerável de trabalhos desenvolvidos com objetivos diversificados. Alguns investigando leitura e escrita no chamado ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), outros averiguando as concepções e desenvolvimento da oralidade em crianças do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), outros versando sobre a construção de práticas de alfabetização. Descobrimos também pesquisas discutindo o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC, suas práticas e concepções. Alguns trabalhos versam sobre as implicações do PNAIC na formação e na prática docente. Ainda encontramos pesquisas voltadas para a consciência fonológica em interface com a língua escrita no ciclo de alfabetização. Outros trabalhos têm a concepção de alfabetização e de letramento como objetivo de pesquisa.

Mostramos, a seguir, o estado da arte de trabalhos de tese encontrados cujo tema central de discussão, seja o PNAIC e a formação de professores alfabetizadores e Educação do Campo e que julgamos relevantes para o nosso estudo:

Quadro 1 – Teses sobre PNAIC, linguagem e escrita e formação de professores

Teses que estudam o PNAIC e a formação de professores alfabetizadores.				
Autor/ IES/Ano	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
1. AFONSO, Maria Aparecida Valentim. UFPB/2018	Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e	Entender as apreensões e ressignificações desses professores referentes às ideias, orientações, teorias e práticas pautadas nas formações promovidas	Estudo qualitativo interpretativo de 36 relatos de professores participantes das formações do PNAIC e atuantes em turmas do ciclo de alfabetização no ano de 2015.	As análises evidenciaram que os docentes, durante o processo formativo, apreenderam de maneira diferenciada os fundamentos teórico-metodológicos que envolvem teoria, prática e reflexão, presentes nas orientações e nos

	reflexão em relatos de professoras.	pelo PNAIC.		conhecimentos da formação.
2. ANDRADE, Elizete Oliveira de UNICAMP/ 2016	Educação do campo: narrativas de professoras alfabetizadas de classes multisseriadas.	Compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os <i>saberes/fazeres</i> das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas.	Pesquisa qualitativa tendo como foco, as narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo no município de Carangola/MG no período de 2012 a 2014. Participaram de pesquisa, 12 escolas e 16 professores onde a autora realizou uma análise crítica dos Relatos de Experiência produzidos pelos sujeitos da pesquisa, por ocasião de sua participação nas formações da Escola Ativa (2011) e do PNAIC em 2014.	A autora concluiu que as classes multisseriadas favorecem à inclusão uma vez que promovem uma prática pedagógica voltada para a valorização da diversidade e das diferenças, não sendo assim, como muitos pensam, o maior problema das escolas do campo.
3. BARBOSA, Jozeildo Kleber PUC/SP /2017	Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	Investigar, junto às professoras alfabetizadoras, que participaram da formação do PNAIC em 2014, aspectos de desenvolvimento	Abordagem qualitativa com pesquisa e análise documental e de conteúdo, questionários e entrevistas com oito professores participantes da formação do	Os sujeitos da pesquisa indicaram mudanças significativas em suas práticas após a participação nas formações do PNAIC e provavelmente se constituíram como melhores profissionais. O

		nto de sua formação, bem como mudanças e dificuldades encontradas em suas práticas e o seu desenvolvimento profissional.	pnaic em 2014 num município do Vale do Ribeira/SP.	estudo mostrou ainda, que as formações do PNAIC, podem contribuir para o enfrentamento daquele aluno que, mesmo freqüentando a escola, não aprende
4. GIARDINI, Bárbara Lima Universidade Federal de Juiz de Fora/ 2016	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente.	Analisar o ponto de vista de participantes das formações do PNAIC sobre os resultados e feitos da formação de professores do município de Ponte Nova/MG.	Abordagem qualitativa e quantitativa através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo com entrevistas individuais e coletivas e aplicação de questionários.	A autora concluiu que o PNAIC atingiu resultados positivos esperados produzindo efeitos positivos na prática pedagógica dos professores participantes das formações. A autora ressalta ainda que, espera que os novos contornos empreendidos ao programa em 2016 traga uma resposta ainda mais positiva quanto aos aspectos analisados.

Fonte: A autora (2020)

No banco de dissertações encontradas, destacamos as seguintes pesquisas que julgamos relevantes para o nosso estudo:

Quadro 2 – Teses sobre PNAIC, linguagem e escrita e formação de professores

Dissertações que estudam o PNAIC e a formação de professores alfabetizadores.				
Autor/IES/Ano	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
1 CICHOCKI, Manoela Soares	Inovações educacionais presentes no PNAIC	Identificar as inovações implementadas nas práticas	Pesquisa qualitativa, exploratória e analítica, onde os	A autora constatou mudança de pensamento e de práticas de ensino

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ/2018		pedagógicas daquele grupo de professores alfabetizadores que participaram do Programa de Formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016.	dados da pesquisa foram obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, junto a professores alfabetizadores que participam da formação continuada no município de São José dos Pinhais.	por parte dos professores participantes.
2. CORRÊA, Daniel Rodrigues. UFPA/2019	Formação de professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o pnaic e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Analisar a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) aos professores da Amazônia Bragantina e seus impactos na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas.	Pesquisa de campo qualitativa, com análise bibliográfica, documental entrevistas, tendo como locus as vivências formativas e profissionais de 09 professores de escolas do campo de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa, municípios que integram a Amazônia Bragantina. Para análise e interpretação dos dados produzidos, utilizou-se procedimentos da análise do discurso.	A pesquisa mostrou que os professores aprovam a qualidade e a metodologia aplicada nesta Formação Continuada ofertada pelo MEC, considerando-a como positiva e satisfatória.
3. CUNHA, Ruth Araújo da Universidade Federal do Amazonas/2018.	O programa Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador.	Analisar o programa PNAIC e suas implicações para a organização do processo pedagógico do Ciclo de Alfabetização, tendo como ponto de partida a formação	Pesquisa realizada em turmas do ciclo de alfabetização de uma escola urbana de Parintins/AM através da aplicação de entrevista semiestruturada, observação participante e análise	A pesquisa revela que a proposta metodológica do programa PNAIC, desenvolvida durante as formações continuadas, incidiu diretamente nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. A autora ressalta ainda

		continuada de professores alfabetizadores .	documental.	ser viável para a prática pedagógica, as ideias e recursos propostos pelo programa PNAIC, chamando atenção para o fato de ainda ser necessário muitas discussões sobre as propostas do PNAIC como principal política pública para o ciclo de alfabetização pois as mesmas ainda não alteram, efetivamente, a organização do processo pedagógico da escola e das secretarias de educação.
4. DINIZ, Laura Leite de Gouveia. UFPB/2015	O PNAIC: uma prática de leitura e escrita no ciclo alfabetizador.	Compreender a influência do PNAIC nas práticas pedagógicas de professores do ciclo de alfabetização e no desenvolvimento da leitura e escrita de alunos pertencentes ao ciclo de alfabetização.	Pesquisa realizada através da aplicação de questionários com alunos (24) e professores (4) participantes da pesquisa.	A autora constatou que a prática pedagógica oscila entre o ensino fragmentado pautado em práticas de exercícios repetitivos onde a introdução de textos acontece somente após os alunos encontrarem-se alfabetizados e uma prática pedagógica pautada na interação onde o leitor interage com o texto e partir dessa leitura produz novos sentidos onde o professor se torna também um mediador desse processo. Desse modo, a autora conclui que o PNAIC realmente influencia consideravelmente nas práticas pedagógicas, bem

				como no processo de desenvolvimento da leitura e escrita de crianças no ciclo de alfabetização.
5. ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva UFRN/2016	O Planejamento da Prática Pedagógica do Professor Alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	Analisar repercussões da Formação Continuada do PNAIC na prática pedagógica – com foco no planejamento – de professores alfabetizadores .	Os dados empíricos foram construídos a partir da observação dos momentos de planejamento e/ou discussão da prática pedagógica na escola, bem como da observação atividades em sala, aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas e análise dos planos de aula de duas professoras de turmas de 1º e 3º ano respectivamente, que participaram das Formações do PNAIC.	A autora conclui que as formações do PNAIC, deixaram marcas na prática pedagógica das professoras e aponta ser necessário a garantia de condições de formação continuada para os referidos docentes como um direito constitutivo de sua profissão.
6. LOOSE, Celina UFES/2016	Apropriações de concepções de leitura do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC).	Analisar as concepções de leitura sustentadas/orientadas por tal proposta (PNAIC).	Fez um estudo analisando os cadernos de alfabetização e linguagem do PNAIC enviados pelo MEC aos professores.	A autora concluiu que a proposta de leitura dos cadernos PNAIC está ancorada em concepções de leitura que priorizam a interação do leitor com texto (objeto), para a autora, tais concepções, levam em consideração a significação social da leitura no ciclo de alfabetização. A autora entende que a ação formativa de professores pelas IES/Ufes provocam reflexões sobre suas

				concepções de leitura e de alfabetizador, incentivando-os a uma prática de leitura para a produção de sentidos, onde quem determina os sentidos não é o autor e nem o texto e sim, o leitor.
7. SILVA, Nicette Navarro Almeida da UFPB/2017	Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC.	Verificar se a metodologia proposta pelo PNAIC é satisfatória.	A autora se propôs a elaborar uma proposta de intervenção constituída de uma sequência didática na tentativa de melhorar o nível de leitura de 29 alunos de uma turma do 4º ano de uma escola municipal de João Pessoa que participaram das formações do PNAIC.	A autora constatou que tais alunos chegaram ao 4º ano demonstrando ainda sérias dificuldades relacionadas à leitura em que a maioria deles consegue decifrar o escrito, mas não conseguem interpretar, construir sentidos o que dificulta o processo de letramento. A autora conclui ser de fundamental importância que o professor tenha um olhar diferenciado sobre o seu alunado na tentativa de compreender as suas dificuldades e assim desenvolver atividades que objetivam sanar tais dificuldades não consolidadas ao término do ciclo de alfabetização.
8. SIQUEIRA, Maria Aparecida de Oliveira UFMG/ 2016	Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do Campo, no contexto do Pacto Nacional	Analisar o processo de ensino da língua materna, com enfoque na alfabetização e no letramento,	Investigação de característica etnográfica realizando entrevistas a duas professoras pertencentes a escolas distintas,	A autora concluiu que, as duas escolas não valorizavam o contexto social ao qual os alunos estavam inseridos, funcionando nos moldes de uma

	pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	desencadeado por duas professoras de salas multifases, de escolas do campo, no contexto do PNAIC.	realizou também observações em sala de aula e nos cadernos de planejamento de ambas as professoras participantes da pesquisa.	escola urbana. A pesquisadora afirma ainda que a formação do PNAIC contribuiu de maneira positiva para o avanço pedagógico das práticas pedagógicas das professoras que se disponibilizaram a participar de sua pesquisa.
--	--	---	---	---

Fonte: A autora (2020)

Como se vê, o foco da grande maioria das pesquisas não se encontra nas escolas do campo. Dada a importância que o PNAIC figurou para a educação brasileira e, tendo em vista que, no campo, a realidade da educação é ainda mais crítica, evidencia-se a necessidade de se conhecer as implicações das propostas e ações do PNAIC para o ensino-aprendizagem da leitura no campo. Desse modo, objetivamos em linhas gerais, compreender como a formação específica para a educação do campo contribuiu para o realce do desempenho das habilidades leitoras dos alunos.

Especificamente, objetivamos: descrever a proposta do PNAIC para as escolas do campo; discutir a aceitação das propostas do PNAIC e seu impacto sobre a prática da leitura em sala de aula na perspectiva do professor, bem como na do aluno; compreender a repercussão do PNAIC sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental; apontar e discutir as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para cumprir as propostas do PNAIC.

Para alcançar os objetivos desta proposta de pesquisa, nossa fundamentação teórica tem como base Bakhtin (1986), Soares (2003; 2004; 2012), Rojo (2013), Kleiman (1995), Marcuschi (2008) e, naturalmente, o Material do PNAIC para a educação do campo. A metodologia do presente trabalho foi realizada através de uma abordagem descritiva qualitativa.

Para responder às questões aqui descritas, realizamos gravação (em áudio) de entrevistas com alunos e aplicação de questionários semi-estruturados com professores da primeira fase do Ensino Fundamental do campo, observando e analisando o pensar discente e a prática docente: suas ações, dificuldades e necessidades em relação ao

ensino-aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, tivemos como sujeitos da pesquisa, os docentes e alunos do 3º ano de duas escolas municipais localizadas na zona rural: 1 localizada no município de Taperoá, PB e outra no município de Queimadas, PB. A escolha, por tais estabelecimentos de ensino, ocorreu em função de as mesmas contarem com um contingente maior de alunos e professores no ciclo de alfabetização. De cada escola participante da pesquisa, selecionamos 1 turma de alunos e seu(sua) respectivo(a) professor(a). Vale salientar que as turmas participantes da pesquisa (3º ano) fazem parte de uma turma multisseriada, em que o restante da turma, composta por 2º ano (Queimadas), 4º e 5º (Taperoá), não participou da pesquisa. Os alunos das referidas turmas estão numa faixa etária de 8 a 15 anos (alunos do 3º ano). A escolha pelas turmas de 3º ano se deu em função de serem essas as turmas que compõem o último ano chamado ciclo de alfabetização, para o PNAIC. Tais turmas são constituídas de alunos que provavelmente participaram do programa desde a sua implantação em 2013, tendo em vista o ano de realização de nossa pesquisa (2019).

Assim, o *corpus* dessa pesquisa foi composto a partir de dois conjuntos de dados diferentes. O primeiro tipo de dados é formado através da aplicação de questionários semi-estruturados com os professores, investigando-se métodos, tipos de leituras e recursos que eles dizem utilizar em sala e aula pautados nas ações do PNAIC. E o segundo tipo de dados é formado através de entrevistas gravadas em áudio realizadas com os alunos das respectivas turmas das professoras, para poder fazer um contraponto entre que metodologia o professor afirmar utilizar e o que realmente ele consegue efetivar na visão do aluno.

Através dos questionários dos professores e da gravação de entrevistas com os alunos, foi possível verificar e analisar o desenvolvimento das propostas do PNAIC na educação do campo, discutindo sobre: a aceitação das propostas do Pacto pelos professores; dificuldades e necessidades que permeiam o contexto da educação do campo e as práticas leitoras; os métodos de leitura adotados no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita; os recursos/materiais didáticos utilizados para promover a aquisição da leitura; as dificuldades enfrentadas durante o processo de alfabetização e letramento; o método que favorece um maior desempenho relacionado à leitura como prática social. Fica claro, desde já, a importância que é atribuída à pesquisa de campo, que nos traz sempre possibilidade de desfazer imagens que já temos

formadas sobre a realidade, desde que estejamos abertos a ver e ouvir os dados que nos chegam através dela.

As informações obtidas através de pesquisas com a coleta de dados foram analisadas diante da problemática estudada e das possíveis teorias que ajudaram no processo de construção de uma aprendizagem significativa e qualitativa.

Após a análise desse conjunto de dados, esperamos responder não apenas às questões de pesquisa aqui descritas anteriormente, mas também propor discussões que venham a contribuir na maximização da formação docente e consequente melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem da leitura no campo. Tais resultados poderão vir a ajudar na formulação de planos pedagógicos mais eficazes no contexto educacional.

Desse modo, esperamos que o presente estudo, nos forneça bases para conhecer melhor e discutir sobre a propriedade da proposta de leitura desenvolvida pelo PNAIC para as escolas do campo.

O nosso estudo está sistematizado em quatro capítulos, onde traçamos uma visão geral da pesquisa. Na introdução apresentamos a tese, hipótese, objetivos, metodologia e estado da arte. No segundo capítulo, apresentamos a ancoragem teórica para as discussões sobre: concepções de leitura e de língua, através, principalmente, de Bakhtin (1986), Kleiman (1995; 2005; 2009), Soares (2000; 2003; 2004; 2012) e outros. Ainda sobre a Educação do campo e sobre o PNAIC para a Educação do Campo (BRASIL 2012). No terceiro capítulo, descrevemos sobre a metodologia, as escolhas realizadas para conduzir o processo da pesquisa e, no quarto capítulo, as análises dos dados recolhidos, apontando para as conclusões.

Esperamos poder contar uma história da escola do campo apontando uma nova visão para além das dificuldades existentes.

CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO DO CAMPO: LINGUAGEM, LEITURA E PROGRAMA PNAIC

No presente capítulo, buscamos refletir sobre a linguagem e a importância da leitura para o desenvolvimento social, intelectual e mental do indivíduo. Discutimos ainda sobre o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – o PNAIC e suas propostas para o desenvolvimento da leitura. A leitura é importante na vida de qualquer cidadão, tendo em vista que não fazemos leitura apenas quando decodificamos palavras e textos. A leitura está presente em todos os atos sociais das pessoas. Na perspectiva de teóricos como Geraldi (2011); Silva (1999); Kleiman (1995), procuramos retomar algumas concepções de leitura, na tentativa de mostrar a importância da leitura como processo interativo de construção de sentidos entre o leitor e o texto. Também apresentamos e discutimos algumas definições do termo “letramento” desenvolvidas por pesquisadores como Kleiman (2005; 2009); Soares (2000; 2003; 2004; 2012); e outros. Consideramos também discussões de teóricos como: Marcuschi (2005); Dolz; Schneuwly; Haller (2004); sobre gêneros textuais e promoção da leitura.

2.1 LINGUAGEM E LEITURA

2.1.1 *Linguagem: processo de interação*

Através de sua teoria, Bakhtin (1986), nos leva a entender que o homem é um indivíduo que se constrói a partir das interações e da relação dialógica. É através da linguagem que as pessoas interagem umas com as outras, adquirindo assim seus conhecimentos, ou melhor, construindo seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, entendemos que, por trás da prática de cada professor, existem teorias, concepções que a fundamentam. Cada atividade desenvolvida em sala de aula será baseada em uma concepção, seja a tradicional, em que a língua é vista como um sistema, ou a de Bakhtin (1986) de que língua é uma forma de interação. Na visão tradicional o professor considera a língua como um produto acabado, pronto, não sujeito a mudanças e, provavelmente, suas aulas serão baseadas apenas no ensino de regras gramaticais, em que leitura será sempre a mesma para todos os alunos, pois o código é mesmo. Nesse sentido, temos uma prática baseada numa concepção abstrata de língua, como se, na consciência do falante a língua existisse como um conjunto de normas fixas, sem levar em conta o processo histórico e social.

Nessa concepção, a língua não recebe influência do meio social, requerendo do indivíduo apenas uma compreensão passiva do mundo, da palavra, do meio em que está inserido. De acordo com Bakhtin (1986, p.108), “A língua, como sistema de formas que remete a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e de seu ensino”. Ainda de acordo com Bakhtin (1986, p.99) “Uma língua morta é uma língua voltada para uma enunciação isolada-fechada-monóloga, que não se relaciona com seu contexto lingüístico”.

Contrariamente à essa concepção tradicional de língua descrita, o professor pode adotar outra concepção de língua, considerando-a como resultado da interação verbal entre os falantes. Nessa perspectiva, “a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 1986, p.90). Apresenta-se como resultado de interações sociais, e não do isolamento individual.

Para Bakhtin (1986, p. 124), a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. O autor reconhece a língua como um fenômeno social através da qual o homem pode dar sentido ao mundo e à sociedade, e não como um produto acabado. Ainda de acordo com Bakhtin (1986, p.108):

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Para Bakhtin a construção do conhecimento acontece dentro de um contexto social, onde a linguagem é constituída socialmente de forma coletiva entre os indivíduos. Desta maneira, a língua é analisada a partir do contexto histórico e social ao qual está inserida, e é considerada como “produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN, 1986, p. 79).

Relacionando-a ao ensino e a aprendizagem, essa concepção nos leva a refletir que é necessário levar o aluno a saber fazer uso da língua, apreendê-la. Mais uma vez recorremos a Bakhtin (1986, p.93)

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso ou imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)” .

Dessa forma, em sala de aula, o professor não deve ser o único protagonista, o repassador de conhecimento, mas o orientador, o que conduz a construção do conhecimento na busca da aprendizagem. Torna-se papel do professor proporcionar situações de interação em que o aluno possa construir o conhecimento. Portanto, a língua não deve ser considerada como algo pronto, acabado, como suscita a concepção tradicional, mas como algo que se constitui através da interação verbal. Ao considerar a língua como interação, o professor pode dar oportunidade a todos os alunos para expressar o que pensam e compreendem sobre os conteúdos propostos e realizar a escuta. Ação essencial no processo de interação e diálogo. Para Bakhtin (1986, p.132), a língua não se separa da comunicação verbal e as pessoas não a recebem pronta para ser usada. “Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”. É através da palavra que nos comunicamos com os outros, que aprendemos, que conhecemos as coisas. Segundo Bakhtin (1986, p. 113):

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

Assim sendo, podemos dizer que na enunciação está presente o conteúdo ideológico, resultado da vivência social de cada indivíduo. É o pilar da construção do conhecimento. A enunciação é um “puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 1986, p.121). Nesse sentido, a forma adequada de expressão é determinada pelos participantes e pelo momento da fala. É na convivência com outras pessoas que se

desenvolve a capacidade linguística, a capacidade de se comunicar em certas situações, procurando adequar-se a cada uma.

Defendemos a concepção interacionista da linguagem, pois mostra que o sentido está na interação verbal entre os sujeitos, quando eles estão falando, ouvindo, respondendo, interagindo, e não no autor ou no leitor. Defendemos um sujeito ativo e construtor do conhecimento e principalmente a interação como lócus essencial para a realização de leitura, pois possibilita o entrosamento dos alunos com o texto e com o autor. Não é mais a fala do autor que se destaca, mas a produção de sentido que emana da relação entre os dois. E isso se dá desde cedo, primeiro a partir dos textos orais, visuais e depois, do escrito. A leitura cerca o ser humano desde o nascimento.

2.1.2 Leitura: processo interativo

Em grande parte dos usos sociais em que estamos inseridos necessitamos da leitura, pois a mesma tem relevante importância na sociedade em que estamos inseridos. É através dos diversos tipos de leitura que utilizamos em nosso dia a dia que interagimos socialmente em nosso meio.

[...] leitura é uma atividade que antecede à escrita, ocorre de modo exclusivamente humano, é fundamental para a fundação e a ampliação daquilo que chamamos conhecimentos. A leitura não se limita ao código verbal nem escrito e nem oral, compreende uma rede de signos que ultrapassam as problemáticas tão-somente escolares. Numa palavra: sem leitura não existe mundo humano (FERREIRA, 2010, p. 22).

Ao buscarmos significados para a palavra “leitura”, evidenciamos o significado encontrado no dicionário CEALE da Faculdade de Educação da UFMG que expressa o seguinte: “*leitura* é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social” (BICALHO 2020). Depreendemos que a leitura não pode ser vista como uma atividade apenas de decodificação individual de signos e sim como uma prática social de construção de sentidos. É a partir da leitura que o leitor se utiliza de seu conhecimento de mundo já internalizado para reconstruir sentidos. Não basta apenas decodificar palavras, o ato de ler vai bem mais além dessa prática.

No entanto, a concepção de leitura vai muito além das definições encontradas nos dicionários comuns. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), a leitura é:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53)

Não podemos afirmar que existem fórmulas ou uma maneira única de ler ou aprender a ler. A leitura caracteriza-se como uma prática social e histórica que sofre mudanças com o passar dos anos. Nossa sociedade está cada dia mais informatizada e conectada, onde cidadãos dispõem de variedade enorme de suportes e gêneros textuais, evidenciando assim, a real necessidade da ampliação dos debates a cerca do tema.

É importante e essencial que busquemos compreender a leitura como uma prática cotidiana imersa em todas as situações ao qual estamos inseridos. A leitura vai muito além de uma simples decodificação, se constitui na utilização de sentidos existentes/construídos, para a ressignificação/reconstrução de novos sentidos.

Coracini (2005, p. 19-21) nos apresenta concepções clássicas de leitura, que segundo ela, determinam o nosso olhar sobre o objeto (texto, mundo, nós mesmos, obra de arte):

- 1) leitura enquanto decodificação: descoberta do sentido
- 2) leitura enquanto interação: construção do sentido

Na perspectiva da autora, a primeira concepção está associada à teoria do estruturalismo, onde se acredita que a função do leitor seria a de resgatar o significado impresso nos sinais gráficos ou pictóricos, podendo se falar em *des*-cobrir e *des*-vendar o sentido depositado para sempre nas palavras ou nos signos. Em nosso entendimento, tal perspectiva ancora a ideia de que, ao decodificarmos mecanicamente palavras contidas em um texto, estaríamos extraindo os sentidos supostamente prontos nesse texto e automaticamente já seríamos considerados um leitor competente, apenas pelo fato de conseguirmos decifrar palavras. Durante o processo de alfabetização, essas capacidades devem ser consolidadas, e a decodificação é muito importante no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Silva (1999) denomina esta concepção de leitura como “reduzora”, pois se caracteriza por desprezar os elementos fundamentais da leitura, diminuindo assim, a sua complexidade processual. Para esta concepção redutora de leitura, o autor apresenta ainda as concepções de que “ler é traduzir a escrita em fala. [...] ler é decodificar mensagens. [...] ler é dar respostas a sinais gráficos. [...] ler é extrair a idéia central. [...]

ler é seguir os passos da lição do livro didático. [...] ler é apreciar os clássicos” (SILVA 1999, p. 12-14).

Nota-se que se tratam de concepções de leitura nem um pouco estimuladoras para o aluno, pois estimulam apenas à decodificação de signos, a uma leitura desmotivadora e mecânica que visa apenas a busca de informações no texto. Ainda de acordo com Silva (1999, p. 14), “estas concepções parciais do processo de leitura podem levar a resultados altamente nefastos para a educação escolarizada dos leitores”.

De acordo com Kleiman (1995a), nessa concepção de leitura como decodificação, a leitura se transforma em uma tarefa de mapeamento de informações, em que nada modificam a visão de mundo do aluno, pois os mesmos não são levados a pensar e sim, a localizarem informações no texto.

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta (KLEIMAN, 1995a p. 20).

Entendemos que, nesta concepção de leitura, não há espaço para a criatividade, o leitor é convidado apenas a decifrar palavras e textos, não depreendendo dessa leitura, nenhum esforço de construção de sentidos daquilo que foi lido. É uma concepção de leitura empobrecida que não deve ser utilizada pelo professor em sala de aula.

Já de acordo com a segunda concepção, apontada por Coracini (2005), a leitura é concedida como um processo cognitivo interativo que coloca o leitor em frente ao autor do texto ou da obra, onde o leitor poderá construir sentidos a partir das marcas ou pistas deixadas pelo autor e, naturalmente, seu conhecimento de mundo. Silva (1999, p. 16-17) sinaliza a importante relação que deve ser estabelecida entre o leitor e o autor através da seguinte metáfora: “a linguagem verbal escrita aprisiona as palavras, enjaula os pensamentos, e cabe à leitura soltá-los da armadilha...”. Para ele, a leitura de um texto deve gerar uma “coisa maravilhosa” que deve ser aprendida de modo a produzir “espantos”. Esta é a concepção interacionista de leitura que pode ser expressa como: “Ler é interagir. [...] Ler é produzir sentido(s). [...] Ler é compreender e interpretar”.

Nota-se que a leitura de um texto deve servir de encantamento, deve provocar uma descoberta no leitor, instigar a sua imaginação, despertar sentimentos, aprofundar

conhecimentos. Essa deve ser a verdadeira intenção da leitura e, se assim não for, não cumpre o seu papel.

Coracini (2005) afirma ainda que a concepção estruturalista de leitura apresenta-se como aquela que tem mais sucesso na escola, enquanto que a concepção interacionista predomina na academia. Percebe-se aí a importância e a necessidade de mudança na prática pedagógica do professor, pois o que se observa é que, na prática, raramente o professor utiliza a aula de leitura enquanto processo interativo (leitor/texto; leitor/autor) onde os alunos possam descobrir através dessa interação as possíveis marcas deixadas pelo autor no seu texto.

A leitura é uma forma de diálogo estabelecida entre o autor e o leitor. Ao ler um texto, o leitor reúne informações contidas em sua mente com as informações adquiridas através da leitura e, a partir daí, constrói outros significados.

Miguez (2009, p. 17) corrobora esta informação ao afirmar que, “a leitura é um processo de percepção da realidade envolvendo, entre outros fatores, a visão de mundo do leitor”. Na perspectiva de Kleiman (1995a, p. 49), “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor”. Para Lajolo (1982, p. 59),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Nessa perspectiva é que o professor deve trabalhar em sala de aula, estimulando o aluno a construir significados a partir da leitura. Dessa forma o aluno poderá perceber e compreender a mensagem do autor e partir daí, construir seu próprio ponto de vista, utilizando o seu conhecimento de mundo interiorizado a partir de outras leituras, podendo ou não concordar com as ideias do autor. Isso que é importante: a construção de sentidos.

Leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor, isto é, um encontro de sujeitos, mediado pelo texto. O encontro com o autor, ausente, se dá pela sua palavra escrita (GERALDI, 2011), pois ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de informações: “aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe

fornece o autor em seu próprio texto” (GERALDI, 1996, p. 125). O ato de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e reescrita do lido” (FREIRE, 2011, p.31).

Nesse sentido, a leitura é vista como um processo constante de descoberta para o leitor que contempla um texto. Essa descoberta e ampliação do texto configurados pelo leitor realiza-se a partir das pistas deixadas pelo autor para, a partir delas, redescobrir e reconstruir sentidos, utilizando para isto os conhecimentos de mundo que esse leitor detém. De acordo com Boff (1997):

[...] Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 1997, p. 9).

Essa observação de co-autoria é importantíssima. Cada leitor constrói sua leitura, partindo da ancoragem do texto. Por isso, nesse sentido os dois são autores: autor e leitor. O leitor portanto, utiliza-se de seu conhecimento de mundo e do seu contexto sociocultural para então, produzir sentidos através da leitura de um texto. Para Nóbrega (2008), o leitor hábil é aquele que desfruta do prazer da leitura e a tem como uma atividade envolvente que remete ao mundo da imaginação, das indagações, das reflexões a serem (re) construídas a partir da leitura e das hipóteses a serem confirmadas ou refutadas. Esse leitor hábil está imerso em um complexo processo de (re) construção de sentidos com o autor. Desse modo, a imaginação e o prazer pela leitura, são aspectos importantes que remetem à fruição, deleite, leitura como fonte de prazer. Na perspectiva de Geraldi (1996, p. 70-71), ler é:

(...) ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente, e por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações (GERALDI 1996, p. 70-71).

Entendemos que é através da leitura que podemos conhecer mundos, interagir com pessoas de diferentes nacionalidades, culturas, enfim, a leitura nos proporciona

viagens e interações de diferentes formas e em vários lugares. Nesta perspectiva, acreditamos que a leitura de um livro, para ser significativa, deve provocar no leitor, sensações de diversas formas tais como: medo, angústia, raiva, pena, alegria, etc, ou até mesmo inquietações.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 2001, p. 36).

Enquanto professores, devemos oferecer aos alunos, gêneros e tipos textuais diversos de modo a garantir a melhoria do hábito da leitura em sala de aula. A leitura não deve ser tratada como uma atividade periférica, pois a mesma é utilizada pelo indivíduo desde o instante em que tem consciência de que, “por meio de intencionalidades, pode-se promover interlocuções, passar e receber informações, deduzir, induzir, inferir, concluir, questionar, concordar, discordar, refletir, construir, desconstruir, voltar a refletir, agir” (FERREIRA, 2010, p. 22). Nesse sentido, o conhecimento humano é baseado nessa leitura de mundo como bem nos afirma Freire:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nova prática consciente (FREIRE 2011, p.29-30).

A leitura é uma atividade interdisciplinar e sempre esteve na base da consciência humana, é através dela que os indivíduos se constituem enquanto sociedade (FERREIRA, 2010).

De acordo com Soares (2012), é o convívio com os mais diversos tipos de leituras que vai tornar o cidadão uma pessoa letrada. Quem lê mais, consequentemente fala de uma maneira diferente de quem lê pouco. Podemos entender que é através de um convívio mais intenso com a escrita, ou seja, através da leitura, que o indivíduo alcançará mudanças no uso da comunicação oral nos mais diversos tipos de ambiente. De acordo com Brasil (2001, p. 65) “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever”.

Uma das condições listadas por Soares (2012) é justamente a disponibilidade de material de leitura para a criança. A autora ressalta a importância de se criarem

condições para que o aluno, após ter aprendido a ler, permaneça imerso no mundo da leitura, ou seja, num ambiente de letramento. É necessário que as pessoas tenham acesso à leitura e à escrita através de livros, revistas, jornais, e em espaços como as bibliotecas. Nessas condições a leitura se tornará uma atividade prazerosa.

2.2 SOBRE O LETRAMENTO E ESCOLA

Na presente sessão, buscamos apresentar a origem o termo letramento, entender o significado desse termo quem vem sendo amplamente utilizado na atualidade, enfatizando a importância fundamental da escola no processo de letramento da criança. Para alicerçar as nossas discussões buscamos a teorias de importantes estudiosos do assunto, a exemplo de Keiman (2005; 2009); Soares (2000; 2003; 2004; 2012); Brasil (2001) e outros.

2.2.1 *Letramento e alfabetização*

Um dos temas discutidos com bastante frequência na contemporaneidade em congressos, simpósios, seminários, palestras, meios acadêmicos, cursos de formação de professores e que está estreitamente ligado e entrelaçado ao tema leitura é o letramento. De acordo com Brasil (2001, p. 55), “a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”.

Atrelado às discussões sobre o tema letramento, estão também discussões sobre alfabetização, tendo em vista que ambos estão interligados e indissociáveis. Assim sendo, Keiman (2005, p. 06), nos assegura que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”.

No contexto dessas discussões, Soares (2004) também defende a indissociabilidade desses dois termos, e, segundo ela, só é possível a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita, simultaneamente, por esses dois processos “pela aquisição do sistema convencional da escrita - a *alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o *letramento*” (SOARES 2004, p. 14).

Defendemos que muito há ainda que se discutir e esclarecer sobre esses dois processos imprescindíveis na vida social do indivíduo. Também julgamos ser extremamente necessário e discutirmos sobre os processos de alfabetização e letramento, uma vez que servirá de contextualização para o nosso foco de interesse que é a promoção da leitura em sala de aula.

O termo letramento já permeia os discursos de muitos pesquisadores há alguns anos. E, de acordo com Soares (2012), o mesmo surgiu no Brasil, na segunda metade dos anos 80 e vem ganhando a cada dia, mais espaço nas áreas de Educação e Ciências Linguísticas. Surgiu da necessidade de denominar novas maneiras de compreender a presença da escrita no mundo social que superassem os atuais paradigmas da alfabetização, extremamente marcados por heranças tradicionais. De acordo com Kleiman (2005, p. 6), “surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”.

Depreendemos que não se trata de uma discussão nova, porém é muito pertinente e ao mesmo tempo atual, uma vez que, alfabetização e letramento estão estreitamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Soares (2012), em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, levanta a hipótese de que Mary Kato é a precursora da utilização do termo “letramento” ao mencioná-lo pela primeira vez em 1986, em sua obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Desde então, a palavra “letramento” se apresenta cada vez mais frequente no discurso de especialistas da área de educação e de áreas afins. A autora também afirma que a língua falada é uma consequência do “letramento” e a utilização desse termo ganhou estatuto de termo técnico no léxico dessas áreas quando a autora Tfouni faz a distinção entre letramento e alfabetização, em seu livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, em 1988.

Soares (2012) acredita que o termo letramento refere-se a “literacy”, palavra inglesa, que vem do latim *litera* (letra) e significa estado, condição ou qualidade de ser *literate*, ou seja, especialmente educado para ler e escrever.

Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2012, p. 17).

É possível encontrarmos várias definições do termo letramento nos mais diversos tipos de dicionários comuns de língua portuguesa, porém, consideramos que, uma das definições mais completas do termo é aquela apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (2001), em nota de rodapé, no subtítulo “Linguagem e participação social”, a qual seja:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL 2001, p. 23).

Entendemos que o letramento garante o conhecimento necessário para o exercício pleno da cidadania, a todos os indivíduos, pois dele advém o domínio da escrita nos mais variados tipos de interação das pessoas. Na atualidade, com a gama de tecnologias de que o indivíduo dispõe e que utiliza diariamente, a exemplo de celulares, tablets, computadores, iphones, torna-se praticamente impossível que o mesmo não participe de nenhuma prática que envolva a escrita. Nessas condições, é possível entender que não existe grau zero de letramento, pois mesmo sem saber ler, é possível utilizar qualquer uma dessas tecnologias. Mesmo sem as tecnologias da comunicação e informação há práticas de letramento que a criança participa no meio em que vive. Podemos dizer que o processo (de letramento) começa bem antes do processo de alfabetização. Conforme assegura Soares (2000, p.41):

[...] a criança começa a letrar-se a partir do momento em que nasce numa sociedade letrada. Rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita - e isto tanto vale para a criança das camadas favorecidas como para a das camadas populares, pois a escrita está presente no contexto de ambas -, as crianças, desde cedo, vão conhecendo e reconhecendo práticas de leitura e de escrita. Nesse processo, vão também conhecendo e reconhecendo o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos (de sistemas icônicos, por exemplo), descobrindo o sistema alfabético, o sistema ortográfico.

Conforme é amplamente discutido, o termo alfabetização apresenta como foco, a codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos, conhecido como “acesso ao mundo da escrita” que ocorre através do uso de uma técnica. Por outro lado, mas em estreita relação, entendemos que o termo letramento é mais abrangente e direcionado ao

uso da leitura nas mais diversas situações da vida social do indivíduo, ou seja, consiste em compreender realmente o que se ler, codificar e decodificar a escrita em qualquer gênero textual presentes nos mais distintos e diversos meios sociais que a sociedade atual nos oferece, ou seja, ressignificar. Endentemos que, a codificação e decodificação – pode estar inserida, mas não é condição para o letramento. Vejamos o que afirma Soares (2003, p. 15) sobre a alfabetização:

[...] Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é uma porta de entrada indispensável.

Depreendemos que o processo através do qual se adquire o domínio de um conjunto de técnicas com a finalidade de exercer a escrita é conhecido como alfabetização. Para que este processo se concretize, alguns aspectos devem ser levados em consideração como a correta utilização de instrumentos que servem de apoio à escrita, desenvolvimento da capacidade motora para a concretização da escrita.

De acordo com Soares (2003, p.01), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Assim sendo, entendemos que o processo de alfabetização funciona como um aprimoramento do processo de letramento, onde letramento se configura como um processo que se inicia na vida do indivíduo quando o mesmo entra em contato com diferentes contextos onde a leitura e a escrita são habilidades necessárias para a participação e a apropriação dessas ações nas diferentes manifestações e práticas sociais da língua escrita.

Desse modo, defendemos que o letramento começa bem antes da alfabetização, ou seja, ocorre em situações cotidianas no qual o indivíduo se insere. Assim como nos apresenta Kleiman (2005, p.05-06):

[...] “Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana: no ponto de ônibus (...); no comércio (...); no serviço público (...); na igreja; no parquinho; no escritório....

A esse respeito, Soares (2003, p. 03) afirma que, no Brasil,

[...] “as pessoas não lêem”, ou seja, existem muitas pessoas que são alfabetizadas e não são letrados, pois lêem e escrevem, mas não são capazes de fazer uso social da leitura e escrita, pois não conseguem sequer preencher um requerimento. Não são capazes de entender com proficiência o que lêem e são considerados “analfabetos funcionais”.

Para que um indivíduo desenvolva a competência do letramento é necessário, pois, que ele desenvolva o hábito da leitura, lendo com frequência os mais variados textos que circulam em seu meio social, pois é através da leitura e da escrita que o indivíduo se constitui um cidadão participativo na sociedade sendo capaz de enfrentar as mais variadas e diversas situações na sociedade atual (SOARES, 2003). É necessário esclarecer que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, p. 39-40).

Segundo ela, as pessoas podem aprender a técnica de ler e escrever, ou seja, se alfabetizar, no entanto, podem não conseguir incorporar as práticas sociais de leitura e escrita (preencher formulários, escrever e-mails, ofícios, requerimentos, etc), ou seja, não são literariamente letrados. Podemos, por esse prisma, afirmar que um indivíduo pode ser considerado analfabeto e mesmo assim ser letrado ao fazer diversos usos sociais de materiais escritos e contato com a leitura. Do contrário, um indivíduo pode ser alfabetizado e, no entanto, não conseguir ler e escrever com proficiência, sendo denominado então de analfabeto funcional, pois lê e escreve mas, não consegue fazer usos sociais da leitura e escrita. Lê mas não compreende o texto que decodifica, não consegue redigir textos exigidos nas diversas interações sociais em que está inserido.

Entendemos que, um indivíduo pode ser alfabetizado (lendo o que está escrito) mas não ser letrado, ou seja, pode não conseguir compreender os sentidos do texto, e, por outro lado, da mesma forma um indivíduo letrado, não necessariamente pode ser um indivíduo alfabetizado, pois, através de diferentes e diversos suportes gêneros textuais existentes na sociedade atual, muitos indivíduos conseguem fazer leituras sem ao menos serem alfabetizados.

A esse respeito, Soares (2012, p. 24) nos afirma que:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** [...] porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, [...] é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**.

Soares (2012) enfatiza que o letramento traz consequências linguísticas para um indivíduo, ou seja, uma pessoa considerada letrada pode conseguir se expressar oralmente melhor de que quando era analfabeta ou iletrada, pois ela passa a ter uma outra condição cultural e social, ou seja transformou o seu modo de viver na sociedade. A oportunidade da leitura pode lhe garantir a conquista de outros níveis de percepção do cotidiano, de pensamento e, conseqüentemente, falar de modo diferente.

Kleiman (2009) reforça a importância da instituição escolar no desenvolvimento do letramento para a criança e necessidade de se desenvolver nesse espaço, atividades consideradas letradas.

[...] são consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada (KLEIMAN 2009, p. 2).

O cidadão considerado letrado é aquele que, sabe não apenas ler no sentido de decifrar códigos e/ou buscar respostas no texto, mas saber fazer uso social da leitura. É aquele sabe colocar a sua fala, sabe ouvir a fala dos outros e acima de tudo sabe respeitar a fala dos outros. Momentos dirigidos de leitura pelo professor realizado através da literatura infantil são riquíssimos para a formação de um sujeito letrado.

2.2.2 *Letramento e escola*

Nesta perspectiva, a escola pode, e deve ser o espaço por excelência de abertura para outras dimensões do conhecimento, deve ampliar o conhecimento de mundo do aluno através de diversos modos de ensinar, mostrar, aprender, discutir, etc. Um dos suportes valiosíssimo que pode auxiliar o professor na tarefa de ensinar letrando são os gêneros textuais presentes na literatura para crianças, uma vez que os mesmos são de fácil acesso, pois atualmente todas as escolas, sejam elas da zona urbana ou rural,

grande ou pequena, dispõem de livros de literatura infantil. Os gêneros textuais quando transcritos, são atraentes à leitura, pois o aluno percebendo uma aproximação entre o livro e o seu cotidiano, identifica-se com o texto uma vez que os mesmos fazem parte do seu universo cultural.

Os gêneros textuais circulam por meio de diversos suportes encontrados em nosso convívio social, seja em sua forma oral ou escrita. São considerados pertinentes no trabalho pedagógico do professor para alcançar os objetivos da leitura e assim consolidar o letramento de forma eficiente. Corroborando essa informação, Marcuschi (2010, p. 37) nos diz que “o trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia a dia. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs são um documento que, se divide em vários cadernos/livros e que cada um orienta uma determinada área de conhecimento. Tais cadernos, são muito valiosos para a prática docente, pois estabelecem referenciais que orientam o fazer de sala de aula, são de fácil acesso, e foram demandados, em formato impresso, através da escola para que os professores tivessem acesso a esse material. Ao mesmo tempo, esses textos estão disponibilizados pelo MEC (Ministério de Educação) via internet. Os PCNs são muito importantes para o sistema educacional, pois lançam propostas de mudanças na prática pedagógica do professor no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da escrita e do desenvolvimento da leitura. Eles também apontam para a importância de se desenvolver práticas de leitura na escola através da disponibilidade dos mais variados e diversos tipos de gêneros textuais, principalmente aqueles que permeiam no convívio social do educando por serem mais facilmente identificados, favorecem um maior estímulo ao aluno. Abordam também os temas transversais (saúde, ética, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural) que até então, não tinham a mínima atenção nos conteúdos escolares ministrados.

Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, podemos encontrar orientações e propostas pertinentes que visam a apoiar o professor que se dispõe a desenvolver atividades de leitura em sala de aula, de forma a propiciar o desenvolvimento do letramento no educando.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da

escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 2001, p. 36).

Sendo assim, percebe-se a importância de se desenvolver atividades contextualizadas que propiciem ao aluno o estabelecimento de relações de intertextualidade, ou seja, apoiar o aluno para que ele se desenvolva no sentido de ser capaz de ler um texto e relacioná-lo com outros que leu anteriormente ou que conhece de outros suportes textuais.

Sabemos que a escola é determinante para o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa letrada. É na escola que indivíduos desenvolvem práticas de leitura e escrita e, adquirem conhecimentos que serão valorizados socialmente (MOREIRA & OLIVEIRA 2014).

De acordo com os dados apresentados pelo Censo de 2010 (IBGE 2012), 15,2 % das crianças brasileiras com até 08 anos de idade ainda não sabiam ler e nem escrever. “Os problemas da Educação no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas” (BRASIL 2012b, p. 26). Evidencia-se, portanto, uma recorrente e importante necessidade de se desenvolverem práticas que universalizem e tornem a alfabetização mais eficaz no Brasil. Buscamos enfatizar e discutir, no presente estudo, a importância da formação docente, bem como da utilização de materiais didáticos que facilitem de maneira prazerosa o aprendizado da leitura.

Nas últimas décadas, vários programas foram desenvolvidos pelo governo federal, no intuito de promover a formação docente continuada e consequentemente diminuir o fracasso escolar no país. Dentre eles, podemos citar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, disponibilizado entre 2001 e 2002; o Pró-letramento lançado em 2005.

Avaliações realizadas pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, evidenciaram a importância que esses programas de formação de professores figuraram na educação brasileira, pois conseguiram avanços significativos nos índices de aprendizagem dos alunos e apontaram novos caminhos a serem trilhados que visassem a formação continuada de professores alfabetizadores e consequente melhoria na qualidade da educação brasileira. No entanto, esses programas não alcançaram os objetivos desejados, por vários motivos pois, grande parte dos professores não tiveram acesso a tais formações.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo surgiu tardiamente no Brasil, e não somente enfrentou, mas, ainda enfrenta muitos problemas e desafios. Na presente sessão, iremos discutir um pouco sobre a mesma, apresentando um breve percurso histórico e político e um pouco da realidade das escolas do campo e suas turmas multisseriadas.

2.3.1 Breve percurso histórico da educação do campo e suas políticas públicas

No campo, a educação foi tratada sempre com políticas compensatórias. De acordo com Borges (2012, p. 100), “as políticas aplicadas ao campo foram paliativas e compensatórias, em decorrência das pressões sociais e das políticas internacionais”.

Em 1978, movido por um contexto de lutas pela valorização do homem do e no campo, surge o MST – Movimento de Trabalhadores rurais sem Terra. Esse movimento, ganhou forças e foi consolidado somente em 1984. Tais movimentos sociais, passaram então a cobrar cada vez mais do governo, políticas específicas para atender o campo e sua realidade.

Em 1988, a instituição da constituição como fruto de lutas por uma sociedade mais democrática impulsionaram as discussões sobre a Educação no país. No campo educacional, é a partir da discussão e elaboração da LDB, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) que se contempla então, nos documentos oficiais, a adequação da escola à vida do campo, até então, esquecida nos documentos oficiais.

Foi através de discussões promovidas pelos movimentos sociais, particularmente o MST, que se iniciaram os debates Mundiais sobre a Educação do Campo. De acordo com Borges (2012), o ponto de partida ocorreu na Tailândia em 1990 através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que defendeu a educação como uma necessidade básica do ser humano e, pontuou sobre os altos índices de analfabetismo no mundo e, em particular, localizados na Educação do Campo. No Brasil, esses índices incidem principalmente nas Regiões Norte e Nordeste.

No Brasil, impulsionados pelo MST, realizou-se em 1997 na capital brasileira, o I Enera, Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Durante esse encontro, o nome Campo associado à Educação, foi utilizado pela primeira vez, na tentativa de promover uma educação que levasse em consideração o meio rural e suas especificidades. Tal evento, também lançou o desafio de pensar na educação do campo

valorizando o homem do campo em seu contexto e abriu caminhos para eventos e discussões posteriores a exemplo da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorrida em 1998 (VILHENA JÚNIOR & MOURÃO 2012).

Em 1997, foi criado Programa Escola Ativa – PEA, cujo objetivo principal foi o de promover melhorias no desempenho escolar e na qualidade da educação em classes multisseriadas da educação do campo. Para tanto, suas propostas foram pautadas no reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social, de modo a garantir a valorização currículo da educação do campo e igualdade de condições para o favorecimento não apenas do acesso, mas da permanência dos alunos na escola. Para tanto, o Programa Escola Ativa buscou apoiar estados e municípios, ofertando recursos e formações adequados à realidade do campo. É importante salientar que, o referido programa foi instituído inicialmente, para atender a região nordeste brasileira, com exceção dos estados Sergipe e Alagoas e, a uma zona de atendimento prioritário que foi definida pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola - FUNDESCOLA.

A parceria de várias entidades como UNICEF, UNESCO, CNBB, UnB articularam a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, da qual surgiu I PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 1998. O PRONERA surgiu vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e é uma parceria entre Governo Federal (financiamento), universidades (formação) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (mobilização de educadores e educandos) cujo objetivo inicial é a superação dos altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, atendendo à todos os níveis de ensino. Para tanto, o PRONERA busca capacitar coordenadores para organizar e multiplicar atividades comunitárias educativas a serem desenvolvidas por educadores nas escolas de assentamentos.

A participação cada vez mais ativa dos movimentos sociais na sociedade garantiram em 2002, a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo através da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 que se constituiu um grande passo na luta por uma educação do campo uma vez que, as mesmas deveriam favorecer a implementação de políticas públicas que fomentassem propostas a fim de legitimar a identidade das escolas do campo valorizando pois, a diversidade de culturas, gêneros, etnias, econômicas e políticas presente no campo. Vejamos o que diz o Parágrafo Único do Art. 2º da referida Resolução (CNE/CEB, 2002, p.37):

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País.

Já em 2004, movido pelas cobranças cada vez mais presentes dos movimentos sociais, o Ministério da Educação criou o Grupo Permanente de Trabalho, GPT cujas ações estão vinculadas à divulgação, debate e esclarecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, assumindo assim, uma agenda de trabalho que subsidiasse a Política de Educação do Campo Brasileira. Era também prioridade desse grupo, criar e realizar encontros em todo o país para implementar essas políticas e ações.

É também em 2004, que se realiza no Brasil, a II Conferência Nacional de Educação do Campo. O encontro, ampliou os debates sobre a Educação do Campo e incluiu a adesão de novos grupos organizados, dentre eles, a universidades que apresentaram várias demandas a exemplo da valorização e formação específica dos professores do campo.

Em 2005, foi implementada a ação denominada Saberes da Terra que dois anos depois integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cujo objetivo primordial é, considerar as características, necessidades e singularidades de gênero, etnia, raça, cultura, política, territorial e produtivas dos povos do campo que foram historicamente excluídos do processo educacional e, dessa forma garantir e ampliar o acesso e a qualidade da educação. É importante ressaltar que, o formato do programa, ficou sob a responsabilidade de cada Estado, considerando as necessidades e características agrícolas de cada localidade. De acordo com Corrêa (2019) o programa visa a melhoria da qualidade de vida no campo e pode ser caracterizado como uma estratégia político-pedagógica, uma vez que, à medida que garante o direito à educação das pessoas que moram no campo, também fomenta políticas públicas que estimulam a agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável, oferecendo qualificação além de escolarização, qualificação profissional para os jovens de 18 a 29 que são agricultores familiares.

Ainda em 2005, como estratégia para garantir a formação continuada dos professores em serviço das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de

ensino e, objetivando então o favorecimento e melhoria do desempenho escolar desse referido público, especificamente nas áreas de leitura e escrita, bem como de educação matemática, foi então implementado e desenvolvido por meio do Ministério da Educação em parceria com universidades e adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, o Programa PRÓ-LETRAMENTO.

O programa tinha caráter emergencial, ou seja, tinha previsão de duração. Foi então iniciado em 2005 e tinha previsão de término em 2007, caracterizando assim uma descontinuidade e consequente possibilidade de não atingir os objetivos de elevação da qualidade do ensino brasileiro.

Em 2006, surgem então as Licenciaturas em Educação do Campo, as Ledocs. Desse modo, a Educação do Campo vislumbra um novo cenário para o século XXI e, dentre as ações governamentais desenvolvidas para o campo, na área da educação, destaca-se o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Nas universidades dos grandes centros urbanos, crescem a cada ano, o número de pessoas do campo que ingressam em uma Licenciatura voltada para uma verdadeira Educação do Campo, centrada na construção e reconhecimento de saberes plurais, as LEDOCs – Licenciatura em Educação do Campo.

Em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, cujo principal objetivo é fomentar a implementação de cursos específicos de licenciaturas em universidades públicas, voltados para a educação do campo, promovendo a formação de educadores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em escolas do campo.

Entre os critérios exigidos, os projetos devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; em consonância com a realidade social e cultural específica da habilitação; em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas (CORRÊA 2019, p.58).

É importante ressaltar que, o programa se expandiu bastante, tendo sido implantado em inúmeras universidades públicas brasileiras, se caracterizando como um importante avanço na história da educação do campo brasileira.

Em 2011, o Governo Federal, visando ampliar não somente o acesso à educação

básica, mas também a sua qualificação, implementou o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação o Campo. O programa surgiu como resultado das lutas incessantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, e, objetivava apoiar financeiramente e tecnicamente, estados, municípios e o Distrito Federal na implementação de Políticas para a Educação do Campo, por meio de ações que fomentavam melhoria na infraestrutura das redes públicas de ensino, bem como na formação continuada dos profissionais da educação.

Em 2013, com vistas a assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o Governo Federal, em parceria com estados e municípios implementou mais um Programa, o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ao qual iremos apresentar e detalhar na Sessão 2.4 do presente estudo.

2.3.2 Realidade das escolas do campo – o multisseriado

Pelo menos quem mora em municípios já conhece uma pouco mais a realidade das escolas do campo. Arroyo (2009, p. 71), afirma que:

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras.

Dados estatísticos mostrados no documento publicado pelo INEP (2007, p. 26) intitulado Panorama da Educação do Campo reafirmam uma imagem um pouco discriminatória a cerca da Educação do Campo:

[...] De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento em que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade.

Em nosso estudo, pretendemos buscar respaldos para discutir e entender se ainda permanece em nosso país, esse tipo de “padrão” educacional em nossas escolas do Campo.

Os movimentos sociais do campo vêm pressionando a cada ano, mudanças no contexto educacional do campo brasileiro. De acordo com Brasil (2012b, p. 09), “A

polarização entre escolas urbanas e rurais resguardou, na maioria dos períodos históricos, um lugar marginal à educação oferecida nas áreas rurais”. O poder público, ao longo dos anos, negou em suas ações, o direito do homem do campo viver no e do campo, ou seja, ofereceram políticas de extensão do atendimento escolar urbano à zona rural. Sendo assim, o ensino no campo foi sempre excludente, enfraquecendo a identidade do homem do campo.

Esta história do lugar destinado à educação das populações do campo brasileiro reflete uma perspectiva ideológica que converte a educação ali oferecida, em instrumento de “urbanização” de mentes e modos de vida, ou seja, historicamente, a educação no meio rural serviu para formar para o contexto industrial e para uma cidadania que desenraiza identidades e aprofunda desigualdades, conduzindo a uma concepção “de que o bom é estar na cidade”, enfraquecendo-se, desse modo, as identidades dos povos do campo e, do ponto de vista social, aprofundando desigualdades. (BRASIL 2012b, p. 09).

No campo, visando atender às necessidades educativas dos alunos, são formadas as chamadas turmas multisseriadas, que são turmas constituídas por alunos de vários níveis educacionais e idades diferentes. De acordo com Brasil (2012b, p. 06) “esses espaços, além de os professores terem contato com a heterogeneidade própria da individualidade de cada criança, o tempo de escolaridade também é um fator que deve ser considerado”.

Geralmente essas turmas se formam motivadas pelo pequeno número de alunos em uma escola. É uma forma de agrupamento de alunos ao qual o professor, visando atender às necessidades educativas dos alunos, “possibilita que comunidades pequenas, que tenham poucas crianças não tenham que se deslocar para regiões mais distantes. A permanência em seu próprio espaço favorece uma maior articulação com a comunidade” (BRASIL 2012b, p. 12). Acontece, portanto, a valorização do homem do e no campo.

Nestas escolas, o agrupamento de estudantes se dá de forma a manter em uma mesma turma crianças de uma mesma etapa escolar de matrícula. Essa forma de agrupamento dos estudantes facilita o planejamento, sobretudo, pela possibilidade de definir um leque mais concentrado de conhecimentos e habilidades a serem ensinados do que nos regimes ciclados ou em formas de agrupamento multisseriadas, conforme será tratado posteriormente. (BRASIL 2012b, p. 11).

Essa forma de organização escolar, trás maiores preocupações aos professores que

tem que lidar com muita heterogeneidade na sala, tendo em vista que “exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não só a diferentes necessidades de conteúdos, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultantes das diferenças de faixas etárias dos estudantes”. (BRASIL 2012b, p. 12).

Uma das medidas mais recentes implementadas pelo Governo Federal visando retardar o fechamento/extinção de Escolas do Campo é a Lei nº 12960 de 27 de março 2014 que, em seu parágrafo único do artigo 28 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL 2014b, P. 01).

A referida lei representa uma pequena conquista das escolas do campo, uma vez que os governantes só poderão determinar o fechamento de determinada escola do campo, após realizar consultas à comunidade alvo, impedindo, assim, que ocorra o fechamento arbitrário de escolas localizadas na zona rural.

É importante ressaltar que há sempre um grande interesse por parte dos governantes de desenvolver políticas públicas que favoreçam a fixação do homem do campo no campo, conforme nos aponta o artigo 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL 2008, p. 02).

No entanto, à medida em que se fomentam essas ações, também se abrem caminhos para o processo de nucleação de escolas do campo. Vejamos o que nos diz esse mesmo artigo em seu § 1º:

Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades (BRASIL, Res. Nº 2/2008, § 1º).

Essa possibilidade de nucleação de escolas do campo, abre caminhos para que governantes, respaldados pela lei, desativem e fechem escolas campo, fato esse que vem acontecendo de maneira significativa ano após ano nas escolas do campo de todo o

Brasil.

Ainda se constitui como um grande desafio a Educação do e no Campo pois, a sua proposta educacional deve ser pautada numa visão específica e diferenciada que se volte para os interesses da vida no campo e que, ao tempo esteja alicerçada numa concepção de educação que valorize a identidade das pessoas do campo como sujeitos de direito, bem como, as suas especificidades.

Nosso estudo ancora-se principalmente nesse contexto de sala de aula mutisseriada por entendermos que se trata de um desafio enfrentado a anos por professores dos anos iniciais. Buscamos entender de que maneira as formações do PNAIC conseguiram alcançar professores e conseqüentemente os alunos, nessa modalidade de ensino.

2. 4 PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir da necessidade recorrente de se implantarem políticas educacionais que contemplassem também o currículo escolar e outras demandas educacionais, e, somando-se às experiências de programas anteriores de formação de professores, aconteceu a implantação do PNAIC que, não somente atendia às necessidades da educação em geral, mas também às necessidades e peculiaridades da educação do campo também.

2.4.1 *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC*

A partir das experiências com os programas de Formações anteriores ao PNAIC, foi crescente e recorrente, a necessidade de se implementar propostas curriculares que atendessem às necessidades e peculiaridades das crianças do chamado ciclo de alfabetização. A partir de então, seria de fundamental importância, valorizar a criança como ser único e imerso em uma determinada cultura, bem como, promover a valorização da diversidade: de raças, de religiões, culturas, gêneros, etnias, etc., reconhecer a criança como membro integrante de diversos grupos sociais e contextos socioculturais diversos. Sendo assim, seria imprescindível planejar, desenvolver e por em prática, uma proposta de formação de professores que visasse a valorização das

experiências trazidas pelos alunos, respeitando é claro, os direitos de aprendizagem desses sujeitos.

Foi necessário, porém, o fomento de discussões mais plausíveis a cerca do currículo escolar, bem como, de uma abrangência maior pela formação de professores alfabetizadores em todo o país, buscando unir teoria, reflexão e prática. Tais inquietações, motivaram a criação de um novo programa de alfabetização conhecido como PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, articulado pelas universidades de todo o país, com a missão básica de qualificar todos os professores do ciclo de alfabetização no país.

[...] em 2013 houve adesão maciça dos estados e distrito brasileiros ao programa, bem como maior participação das universidades na produção de materiais e execução dos cursos. Por meio do Pacto, é a primeira vez que um programa de formação continuada atinge tantos municípios e educadores no Brasil (são 5.420 cidades participantes), e é justamente essa amplitude do programa que indica a heterogeneidade de suas contribuições e resultados (FRADE e CARVALHO 2014, p. 05).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi então lançado pelo governo federal no ano de 2012, tendo tido o ano de 2013, os seus primeiros passos com a formação continuada de professores alfabetizadores na área de leitura e linguagem. O Programa foi idealizado na tentativa de alfabetizar o maior número de crianças possível, pois são grandes os problemas relacionados à alfabetização e os desafios são maiores ainda.

De acordo com Brasil (2012b, p. 05), o PNAIC é constituído por um conjunto de ações integradas que visam a formação e capacitação de professores alfabetizadores em todo o Brasil. Para tanto são disponibilizados pelo Ministério da Educação-MEC, materiais e referências curriculares pedagógicas aos mesmos. Desse modo, as ações do Pacto são desenvolvidas através de quatro eixos de atuação:

1. **Formação continuada presencial para professores alfabetizadores** (baseada no programa Pró-Letramento através de curso presencial de dois anos com uma carga horária de 120 horas por ano);
2. **Materiais didáticos e pedagógicos** (materiais específicos para a alfabetização a exemplo de livros didáticos, obras pedagógicas complementares, obras literárias e de apoio pedagógico, bem como jogos,

dicionários e tecnologias educacionais de apoio educacional).

3. **Avaliações sistemáticas** (são três componentes principais contemplados nesse eixo: **avaliações processuais** que devem ser debatidas durante as formações e realizadas continuamente em sala de aula; **sistema informatizado** para inserção de dados da Provinha Brasil com vistas à análise de informações e adoção de eventuais ajustes; **avaliação externa universal** a ser aplicada pelo INEP e tendo como público alvo concluintes do 3º ano visando aferir resultados e traçar metas e medidas corretivas).

4. **Gestão, controle social e mobilização** (composto por quatro instâncias: 1- um Comitê Gestor Nacional; 2 – uma Coordenação Institucional em cada Estado, cuja finalidade é zelar pelo cumprimento dos objetivos do PNAIC; 3 – Coordenação Estadual, cuja finalidade é a implementação e monitoramento das ações do PNAIC, bem como fomentar apoio aos municípios; 4 – Coordenação Municipal cuja finalidade é assegurar a implementação e monitoramento das ações em sua rede (PNAIC, Caderno 1, 2013).

É importante ressaltar que o foco de nossa pesquisa se enquadra nos dois primeiros eixos: formação continuada de professores e materiais didáticos e pedagógicos. Desse modo, se torna relevante destacarmos a formação de professores como um dos principais eixos e detalharmos a organização de tal eixo. O Caderno de apresentação do PNAIC 2012 nos mostra quatro princípios norteadores:

Os quatro princípios centrais que embasam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, são:

1) **Sistema de Escrita Alfabética**: por ser complexo, exige um ensino problematizador e sistemático;

2) **Desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos**: deve ser iniciado nos primeiros anos da educação básica e ocorrer durante todo o processo de maneira a garantir o livre acesso das crianças aos mais variados tipos de gêneros textuais o que favorecerá o reconhecimento das crianças como protagonistas de suas próprias histórias

3) **Conhecimentos oriundos das diferentes áreas** (as crianças devem estar apropriada dos mesmos pois, a partir daí poderão falar, ouvir, ler, entender, escrever, dialogar e a partir de então, agir na sociedade.

4) **Ludicidade** (envolve e o cuidado com as crianças para que o processo de

ensino e aprendizagem seja eficaz (BRASIL 2012b, p.27).

O Pacto inova o processo de formação docente trazendo à tona e conectando programas já existentes, mas passa a atingir todos os estados do Brasil, conectando, assim, todos os professores alfabetizadores do campo e da cidade. Com a formação docente proposta pelo Pacto, espera-se que os professores adquiram bases teóricas para usar com propriedades os recursos disponíveis pelo MEC e maximizar o aprendizado do alunado através de práticas inovadoras e articuladas.

Atualmente, as escolas já dispõem de amplo acervo de materiais favorecedores do processo de aprendizagem a exemplo de livros de literatura infantil que, anteriormente às ações do Pacto, ficavam encaixotadas sem nenhum ou quase nenhum manuseio por parte de professores e alunos.

Percebemos, então, que foram grandes e importantes os esforços do governo Federal em promover a formação docente e a consequente alfabetização dos alunos na idade certa (até 8 anos de idade) em todo o país. Existe um grande esquema de planejamento, execução e avaliação de atividades que devem favorecer o processo de alfabetização no país. De acordo com Brasil (2012b) essa formação tenderá a ser mais eficiente quando existe a troca de experiências entre profissionais. Desse modo, é importante salientar que:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012b, p.27).

Depreendemos que, enquanto professores, é fundamental e recorrente a necessidade de estarmos atualizando nossos conhecimentos e, nessa perspectiva, a troca de conhecimentos e experiências promovida pelas formações se torna atraente e enriquecedora.

Percebemos, então, que o professor alfabetização desempenha importante papel na organização, condução e orientação de processos educativos. Desse modo, é importante que a formação continuada de professores possibilite aos mesmos, a orientação, organização, reflexão de sua atuação em sala de aula. Como afirmam Silva & Repulho (2014), essa formação “deve possibilitar, além do estudo e da problematização de métodos e procedimentos pertinentes à alfabetização e ao letramento, também a reflexão

sobre o trabalho que realizam, sobre os educandos – crianças, adolescentes, jovens e adultos - e sobre seu contexto”. Com esse pressuposto básico houve também a necessidade e a preocupação em desenvolver um material específico e voltado para a educação do Campo, uma vez que a mesma sempre foi tratada nos moldes da educação urbana.

O Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa – PNAIC, foi instituído pela portaria 867, de 04 de julho de 2012, a mesma portaria, especifica em seu art. 5º os objetivos das ações do PNAIC a saber:

- 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, 2012a, p.1).

É importante ressaltarmos aqui, que a adesão por parte de estados e municípios ao PACTO, não teve caráter obrigatório. No entanto, à medida que estados e municípios firmaram sua adesão, firma-se então um compromisso entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios comprometendo-se 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, 2012b, p.11).

Em 24 de abril de 2007, foi instituída pelo decreto 6.094 em seu inciso II a incumbência dos governantes de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, p.1). Tal compromisso está em consonância com a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 em sua meta 5 do Plano Nacional de Educação.

Ainda no segundo semestre de 2012, fomentaram-se reuniões com secretários de educação dos vinte e seis estados brasileiros, incluindo também o Distrito Federal, além dos presidentes estaduais da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) para que juntos fimassem compromisso colocar em prática o já alardeado e

esperado como maior e melhor programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC. É importante ressaltar sobre a preocupação do MEC em desenvolver propostas eficazes para a formação de professores que também incluíssem a Educação do Campo que fora por tanto tempo marginalizada.

O lançamento do PNAIC acontece então em 08 de novembro de 2012 e tem como principal eixo principal, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores com uma base teórica fundamentada tanto no campo da linguagem quando no da educação matemática, desse modo, a educação matemática é posta em prática sob a ótica do letramento e vista como “um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas” (BRASIL, 2014a, p.5).

“O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso de crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas do uso da oralidade”. (BRASIL, 2012b, p. 7). Baseada na leitura do caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL 2012 b) entendemos que seu texto preconiza que além da aprendizagem do sistema alfabético de escrita se desenvolva no aprendiz, o processo de letramento, em outras palavras, não é suficiente que a criança apenas decifre palavras e textos, é importante que a mesma estabeleça usos sociais da leitura e escrita e isso ocorre através da oportunização do contato da mesma com diversos materiais portadores de texto e utilize a escrita nos mais diversos contextos sociais em que seu uso se faz necessário.

Nesse contexto, julgamos então necessário traçarmos um panorama sobre os cadernos e materiais que apoiam o PNAIC.

2.4.2. *Cadernos e Materiais que apoiam o PNAIC.*

Os cadernos de formação do PNAIC resultam da soma de esforços, estudos e experiências de professores, pesquisadores e colaboradores de todo o país que se engajaram na missão compilar um material que serviria de base para mais discussões e formações de professores alfabetizadores em exercício em todo o país.

Julgamos necessário apresentarmos os cadernos de Formação do PNAIC uma vez que os mesmos nos apresentam os pressupostos teóricos norteadores do PNAIC. Como o nosso foco de pesquisa permeia nos cadernos de linguagem, com abordagem teórica

que enfatiza a alfabetização na perspectiva do letramento, nos deteremos a explicitá-los mais detalhadamente.

O material foi produzido de maneira a suprir as necessidades a cada ano e, portanto, foi produzido por etapas. Na primeira etapa, a primeira área a ser contemplada durante os dois primeiros anos de elaboração do material foi a de Linguagem. Discutida e elaborada entre os anos de 2011 e 2012 e posta em prática no ano seguinte (2013). Apresentamos a seguir, um quadro mostrando os cadernos produzidos para o 1º, 2º e 3º ano do ciclo de alfabetização, pautados na perspectiva de alfabetizar letrando.

As propostas de tais cadernos, se apoiam na perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, defendem a ideia de que para garantirmos os direitos de aprendizagem (de aprender a ler e escrever) de cada criança respeitando suas peculiaridades (o currículo ao qual estão inseridos) é fundamental desenvolvermos práticas equilibradas entre os dois processos: alfabetização e letramento.

Quadro 3 – Cadernos de Linguagens do PNAIC

ANO/UNIDADE/PUBLICAÇÃO	TÍTULO
Outros/ Formação do professor alfabetizador/2012	Caderno de apresentação
Outros/Caderno de Avaliação/2012	Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões
Outros/Caderno de Educação Especial/2012	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva
Outros/Caderno de Formação/2012	Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa
Ano 01/ unidade 01/2012	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
Ano 01/ unidade 02/2012	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
Ano 01/ unidade 03/2012	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
Ano 01/ unidade 04/2012	Ludicidade na sala de aula
Ano 01/ unidade 05/2012	Os diferentes textos em salas de alfabetização
Ano 01/ unidade 06/2012	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas
Ano 01/ unidade 07/2012	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
Ano 01/ unidade 08/2012	Organização do trabalho docente para promoção

	da aprendizagem
Ano 02/ unidade 01/2012	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
Ano 02/ unidade 02/2012	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
Ano 02/ unidade 03/2012	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
Ano 02/ unidade 04/2012	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
Ano 02/ unidade 05/2012	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
Ano 02/ unidade 06/2012	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
Ano 02/ unidade 07/2012	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
Ano 02/ unidade 08/2012	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças
Ano 03/ unidade 01/2012	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
Ano 03/ unidade 02/2012	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
Ano 03/ unidade 03/2012	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
Ano 03/ unidade 04/2012	Vamos brincar de reinventar histórias
Ano 03/ unidade 05/2012	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
Ano 03/ unidade 06/2012	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
Ano 03/ unidade 07/2012	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
Ano 03/ unidade 08/2012	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
Educação do campo/ unidade 01/ 2012	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
Educação do campo/ unidade 02/ 2012	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
Educação do campo/ unidade 03/	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a

2012	consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
Educação do campo/ unidade 04/ 2012	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
Educação do campo/ unidade 05/ 2012	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
Educação do campo/ unidade 06/ 2012	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar
Educação do campo/ unidade 07/ 2012	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
Educação do campo/ unidade 08/ 2012	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: (A autora, 2020)

A segunda etapa de produção dos cadernos do PNAIC contemplou a produção dos Cadernos de Educação Matemática que foram utilizados no ano de 2014. Os mesmos se alinham à mesma proposta dos cadernos de linguagem, numa perspectiva de alfabetização matemática como instrumento de leitura de mundo, onde se promove às crianças o aprendizado da matemática numa perspectiva de interação com o mundo que ultrapasse a visão de decodificação de símbolos matemáticos resolução de cálculos matemáticos (BRASIL 2014a). No quadro a seguir, mostramos os Cadernos de Alfabetização Matemática publicados em 2014:

Quadro 4 – Cadernos PNAIC Alfabetização Matemática publicados em 2014

UNIDADE/ANO	TÍTULO
Alfabetização Matemática/2014	Caderno de Apresentação
Educação Inclusiva/2014	Caderno de Educação Inclusiva
Jogos na alfabetização matemática/2014	Caderno de Jogos
Jogos na alfabetização matemática/2014	Encarte de Jogos
Educação Matemática do Campo/2014	Caderno de Educação do Campo
Unidade 01/2014	Organização do trabalho pedagógico
Unidade 02/2014	Quantificação, registros e agrupamentos
Unidade 03/2014	Construção do sistema de numeração decimal
Unidade 04/2014	Operações na resolução de problemas
Unidade 05/2014	Geometria

Unidade 06/2014	Grandezas e medidas
Unidade 07/2014	Educação estatística
Unidade 08/2014	Saberes matemáticos e outros campos do saber

Fonte: (A autora, 2020)

Julgamos importante salientar que, tanto os cadernos de linguagem quanto os de alfabetização matemática figuraram importante base para discussões nas formações posteriores.

Na etapa posterior, foram produzidos material (novos cadernos) para apoiar a formação de professores alfabetizadores no trabalho com a interdisciplinaridade em sala de aula no ano de 2015. Para o trabalho com a interdisciplinaridade tais cadernos propõem uma prática docente que otimize a articulação entre todas as áreas do conhecimento, em outras palavras, oferecem sugestões e/ou parâmetros para que os professores não trabalhem disciplinas isoladas em sala de aula, e sim de maneira integrada, articulada visando o desenvolvimento integral da criança no ciclo de alfabetização. Tais cadernos foram produzidos a partir de discussões pautadas em alfabetização na perspectiva do letramento utilizando também, além do aporte teórico, relatos de experiências de algumas práticas pedagógicas. Para tal necessidade, foram então produzidos os cadernos apresentados a seguir:

Quadro 5 – Cadernos PNAIC Interdisciplinaridade 2015

UNIDADE/ANO	TÍTULO
Unidade 01/2015	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização
Unidade 02/2015	A criança no Ciclo de Alfabetização
Unidade 03/2015	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
Unidade 04/2015	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
Unidade 05/2015	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização
Unidade 06/2015	A arte no Ciclo de Alfabetização
Unidade 07/2015	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento
Unidade 08/2015	Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
Unidade 09/2015	Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
Unidade 10/2015	Integrando saberes
Apresentação/2015	Caderno de Apresentação
Gestão Escolar/2015	Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização

Fonte: (A autora, 2020)

Ao analisarmos os cadernos do PNAIC, entendemos que os mesmos possuem uma proposta organizada e sequencial de desenvolvimento de atividades em sala de aula, de modo a promover gradativamente o início, o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos. São representações ideológicas cujo principal objetivo é influenciar de maneira significativa e positiva a prática pedagógica dos professores do ciclo de alfabetização, ou seja, ressignificar a prática pedagógica do professor a partir do momento ao qual o professor lê, estuda, analisa e discute com seus pares. Tais transformações devem ser ecoadas na prática pedagógica do dia a dia em sala de aula.

Por muitos anos, a Educação do Campo foi tratada com políticas compensatórias e, através do PNAIC, entendemos que ganhou notoriedade e, na sessão seguinte, discutimos um pouco mais detalhado sobre a mesma.

2.4.3 Estrutura dos Cadernos do PNAIC para a Educação do Campo

Considerando as especificidades das escolas localizadas no campo, foram apresentados então 08 cadernos da Educação do Campo trazendo propostas que priorizam a valorização do currículo escolar e uma necessária integração entre escola e comunidade. Sendo assim, as discussões propostas nos cadernos de Educação do Campo, priorizam a valorização dos saberes e experiências oriundas do cotidiano dos alunos e da cultura ao qual estão imersos. Desse modo, a escola deve ter um projeto político pedagógico construído de maneira coletivamente pela comunidade escolar onde o mesmo incentive a valorize práticas alfabetizadoras que levem em consideração esse contexto social dos alunos.

Nesse contexto, julgamos ser de fundamental importância, detalharmos as temáticas apresentadas e discutidas no Caderno de Apresentação e nos 08 Cadernos de Educação do Campo.

➤ Caderno de Apresentação

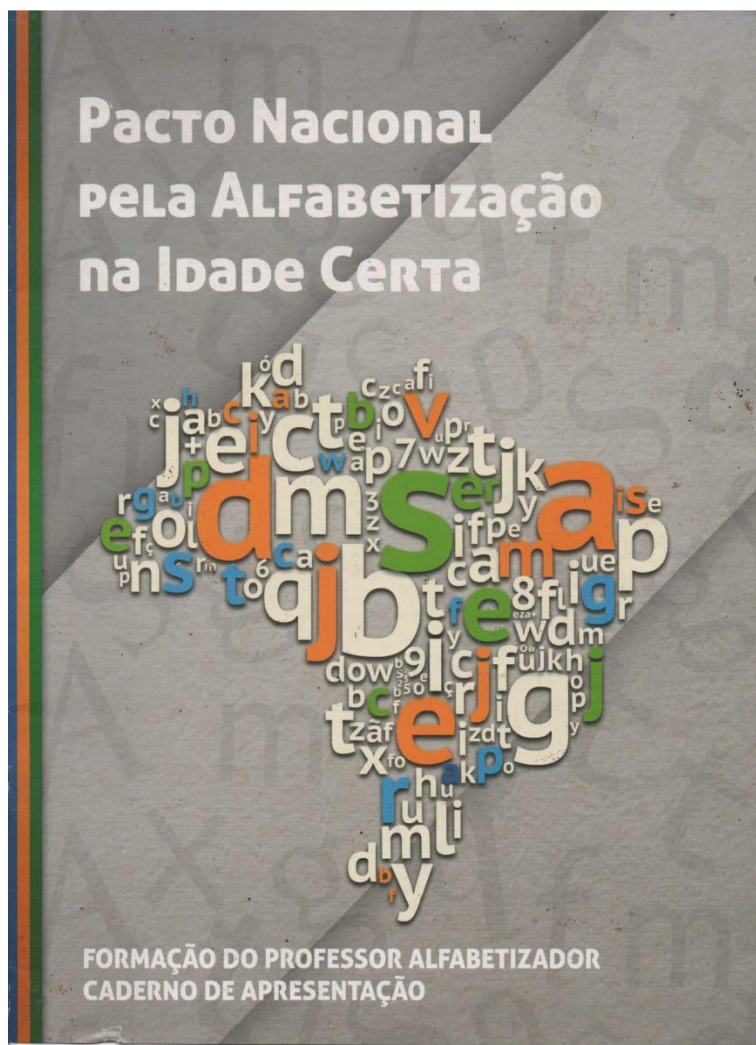


Figura 01. Caderno de Apresentação

O caderno de Apresentação do PNAIC, nos trás um panorama do programa discutindo sobre: organização do ciclo de alfabetização; organização das equipes de trabalho e formação continuada dos educadores; organização de espaços, materiais e tempos na escola; enturmação, avaliação e progressão continuada; formação do professor alfabetizador como responsabilidade social; organização geral dos cursos; formação dos orientadores de estudo; dentre outros aspectos.

Como a formação de professores é um dos nossos focos de pesquisa, um dos aspectos que merecem relevância dentre os demais apresentados é a organização geral dos cursos proposta nesse caderno de apresentação que prevê a oferta de cursos distintos para professores, de acordo com a turma ao qual lecionam, ou seja, seriam ofertados então quatro cursos: um para professores do 1º ano, um para professores do 2º ano, um para professores do 3º ano e ainda um outro para professores de turmas multisseriadas, vale salientar que, em municípios cujo número de professores por ano fosse pequeno,

poderiam se formar turmas mistas de estudo. Ainda acordo com o documento, tais encontros presenciais, deveriam acontecer totalizando 120 horas de curso onde 80 horas seriam de encontros presenciais, 32 horas de atividades extra-sala e 08 horas de seminário final ocorrendo no município de atuação de cada professor.

➤ Caderno 01

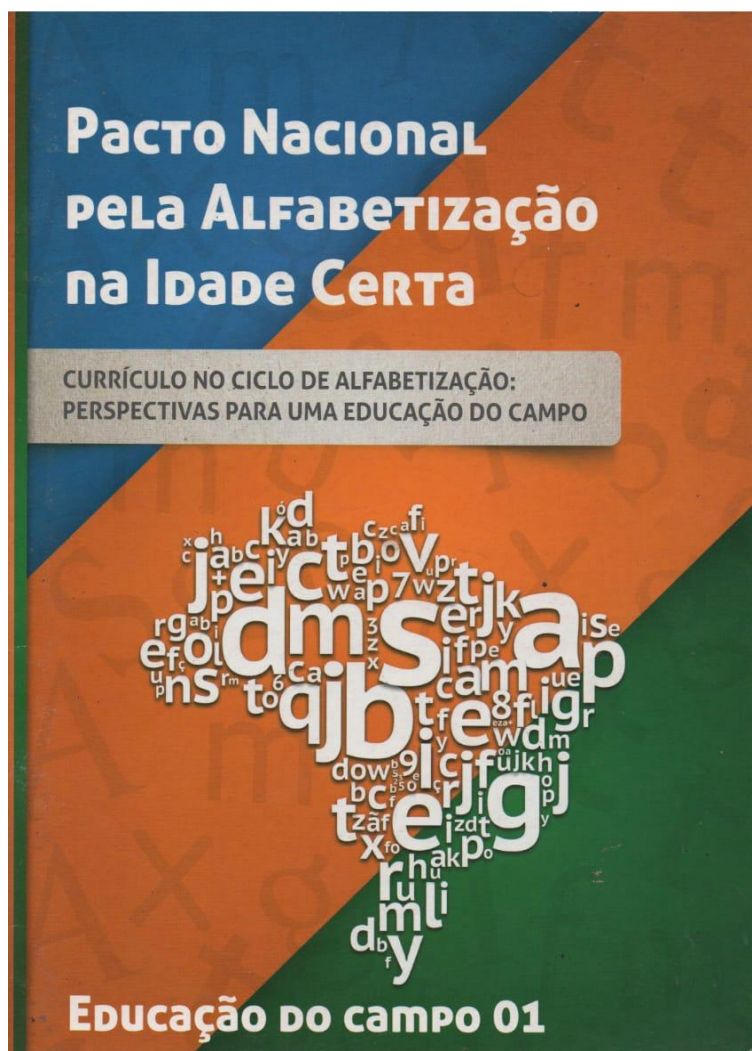


Figura 02. Caderno 01 “Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo”.

O Caderno 01, nos trás como subtítulo: “Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo”. Inicialmente nos trás discussões acerca do currículo no ciclo de alfabetização no contexto da Educação do Campo. Portanto, se propõe a refletir sobre alguns princípios dispostos em três grandes temas: currículo, concepções de alfabetização; avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Problematiza desafios e perspectivas para a Educação do Campo ao passo que

aponta e discute sobre os direitos de aprendizagem das crianças que devem estar bem claros no currículo de alfabetização.

Este conjunto de cadernos apresenta uma especificidade a ser foco de atenção: ele é principalmente destinado aos professores do campo, onde se encontram os agrupamentos multisseriados. Dada tal característica, torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes (BRASIL 2012c, P 09).

Nessa perspectiva, a escola deve ser vista como espaço de convivência, de valorização das singularidades identitárias do campo e de desenvolvimento de aprendizagens não somente na vida, mas também para a vida.

O mesmo caderno nos trás também, reflexões e discussões acerca dos “desafios e perspectivas sobre alfabetização e letramento no campo nos apresentando métodos de alfabetização como o sintético, cuja metodologia parte do estudo de unidades menores da língua para unidades maiores e o analítico cuja metodologia de ensino parte do estudo de unidades maiores da língua para o estudo de unidades menores. Em seguida, nos mostra alguns limites de ambos os métodos e nos apresenta a teoria da Psicogênese da Língua Escrita desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky reforçando a ideia de que:

[...] é preciso uma metodologia de alfabetização que leve em conta a complexidade do processo de aprendizagem da escrita; que parta das hipóteses formuladas pelas crianças sobre o sistema de escrita e, ao mesmo tempo, organize reflexões intencionais e sistemáticas sobre o SEA (BRASIL 2012c, P. 20).

Evidencia também a importância dos termos alfabetização e letramento definindo-os, diferenciando-os e apontando-os como processos inseparáveis chamando atenção para o fato de se trabalhar em sala de aula nessa perspectiva: alfabetizar letrando enfatizando que, a cultura letrada, principalmente nas áreas rurais, tem baixa circulação, e carece ser expandida. Nos chama a atenção para o fato de que zona rural e urbana possuem diferentes contextos e, conseqüentemente, desafios distintos. Vejamos:

Assim, as crianças da rua ou da cidade (como são chamadas as sedes, em diferentes regiões) e as das áreas rurais crescem em diferentes contextos de produção cultural oral e escrita, o que deve ser levado em conta ao pensarmos

o currículo, a valorização dos saberes locais e as estratégias didáticas de alfabetização e letramento (BRASIL 2012c, P.25)

É importante também discutir sobre as diferentes realidades infantis observadas entre as crianças da cidade e as crianças do campo pois, de acordo com Brasil (2012c, P. 26):

O mundo das crianças do meio rural está muito vinculado ao trabalho produtivo, diferentemente das crianças da cidade, onde os pais trabalham longe de casa. Na área rural, o ambiente de trabalho é geralmente familiar, doméstico. As crianças crescem inseridas, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho dos pais. Por isso, é muito recomendável que a escola se aproxime desta realidade infantil e oriente a seleção de conteúdos e práticas educativas tomando o trabalho como eixo, distinguindo seus aspectos positivos (educativos), dos negativos (de exploração).

Percebemos então, que a prática pedagógica do professor alfabetizador deve estar pautada nessas peculiaridades pois “possibilitará a construção de conhecimentos significativos por parte das crianças, além de valorizar os diferentes saberes de seu povo, comunidade, família, contribuindo para sua identificação cultural, social e política” (BRASIL 2012c, P. 28).

O caderno 01 aponta a interdisciplinaridade como um dos princípios gerais e norteadores para a educação do campo e também se propõe a valorizar o trabalho com a oralidade em sala de aula que é por muitas vezes esquecido, negligenciado por parte de muitos professores, principalmente em escolas do campo. Ainda no caderno, os autores nos trazem discussões importantíssimas acerca do processo avaliativo que deve ser realizado ao longo do processo, visando não apenas avaliar o aluno e sim, a comunidade escolar como um todo, assim sendo, a “avaliação é encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem sobre determinados conhecimentos escolares ou temas da realidade, para planejar uma ação educativa que não separa o aprender mais do fazer (BRASIL 2012c, P. 34).

Por fim, o Caderno 01 nos apresenta os **direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização de língua portuguesa** enfatizando a prioridade do direito ao ensino da leitura e escrita para a criança, sobre os demais. Desse modo, são descritos direitos gerais de aprendizagem como:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Figura 3. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização de língua portuguesa

E depois são descritos os conhecimentos e capacidades específicos do Eixo de Língua Portuguesa: **Leitura; Produção de textos Escritos; Oralidade; Análise Linguística.**

Vejamos o que nos propõe cada um desses conhecimentos e capacidades a serem trabalhados pelos professores com os alunos em sala de aula:

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Figura 4. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: leitura

Produção de textos escritos

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Figura 5. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: produção de textos escritos

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Figura 6. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: oralidade

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Figura 7. Conhecimentos e capacidades do eixo de língua portuguesa: análise linguística

Nosso estudo se relaciona diretamente com o eixo leitura e, consequentemente com conceitos de leitura que perpassam a prática docente e, conforme mencionamos anteriormente, é prioritário sobre os demais. Portanto, ao analisarmos minuciosamente os direitos de aprendizagem que embasam e norteiam o eixo de leitura, evidenciamos algumas considerações tratadas por Brasil (2012d), que destaca três dimensões inerentes

ao eixo leitura, são elas: “a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias de leitura e as relações entre leitura e análise lingüística”. Na visão de Afonso (2018), para que os alunos alcancem a proficiência leitora, é necessário que o professor utilize atividades mediadas para este fim. Tal medida, só será possível, a partir do momento em o professor se disponibiliza a conhecer não somente as crianças, como também o nível de desenvolvimento de cada uma.

Nesse contexto, Brasil (2012c, p.12) assegura que, o professor deve assumir uma perspectiva de alfabetização

[...] viva, em que as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente: ler e escrever para interlocutores que assumem diferentes papéis sociais, e não apenas para o professor, para atender a diferentes propósitos, contextualmente situados.

➤ Caderno 02

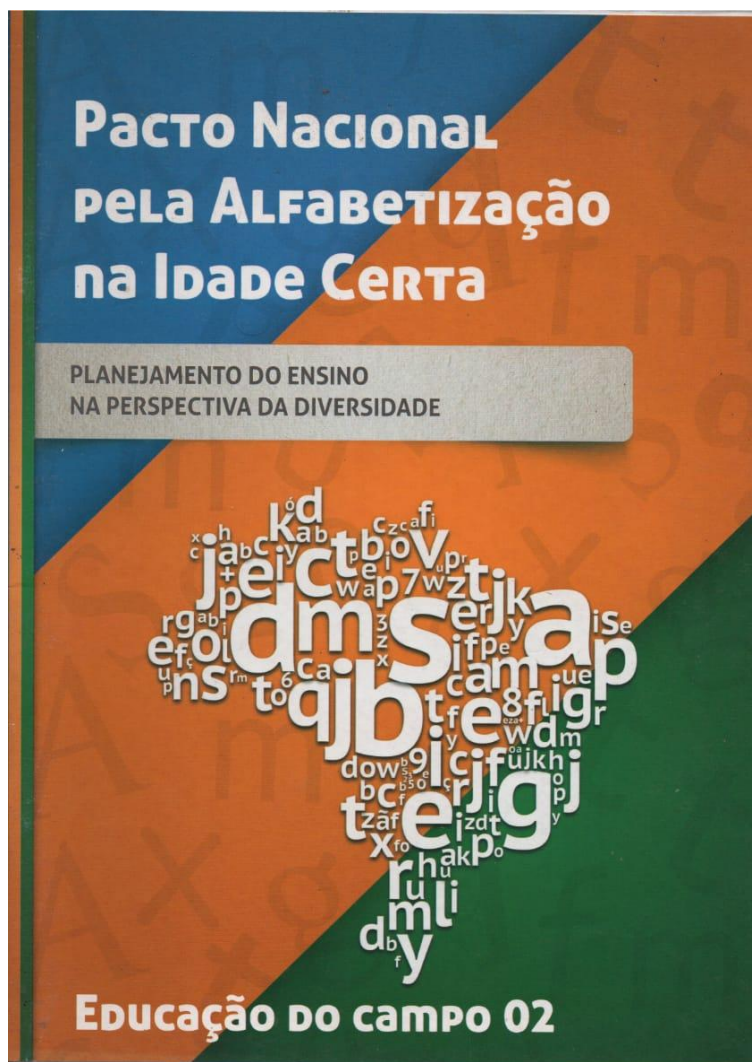


Figura 08. Caderno 02 “Planejamento do Ensino na perspectiva a Diversidade”

O caderno 02 de Educação do Campo, intitulado “Planejamento do Ensino na perspectiva a Diversidade”, nos apresenta o planejamento de ensino como principal tema a ser discutido na unidade onde o principal pressuposto é o reconhecimento da diversidade de experiências como garantia de aprendizagem. Para tanto, são postos como temas de debate:

[...] a diversidade de contextos escolares brasileiros; os diferentes modos de organização do cotidiano; a caracterização da educação do campo e sua diversidade, os princípios didáticos para o planejamento do ensino, os recursos didáticos no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012d, p. 07).

Os autores chamam a atenção para o fato de que, comumente e/ou predominantemente, as discussões voltadas para o currículo escolar se voltam para realidades predominantemente urbanas. Nesse contexto, o que marca a Educação do Campo é a diversidade: de estruturas físicas; de formação docente; de distribuição de salas; de distribuição de faixa etária de alunos.

Desse modo, os autores defendem que o planejamento escolar deve ser em consonância com as diferentes realidades educativas e evidenciam a realidade peculiar do campo. Reforçam a necessidade de um olhar mais atento, inclusive a percepção de que, apesar de o campo ter um currículo, uma realidade totalmente diferente da cidade, é possível democratizar o ensino pois existem direitos de aprendizagem, a exemplo da alfabetização, que são comuns aos dois espaços.

No caderno, os autores evidenciam a marginalidade oferecida à educação do Campo perdurada por muitos anos:

[...] historicamente, a educação no meio rural serviu para formar para o contexto industrial e para uma cidadania que desenraiza identidades e aprofunda desigualdades, conduzindo a uma concepção de que o bom é estar na cidade, enfraquecendo-se, desse modo, as identidades dos povos do campo e, do ponto de vista social, aprofundando desigualdades (BRASIL 2012d, p. 09)

Apresentam avanços nas propostas para a Educação do Campo, evidenciando uma proposta de trabalho que incentive no professor, o trabalho com turmas multiseriadas, respeitando sempre a heterogeneidade, diversidade, e agrupando os alunos por ano de escolaridade, o que permite às escolas, um trabalho em regime ciclado. Desse modo, os autores caracterizam, diferenciam, e pontuam a importância de “turmas multiseriadas”;

“escolas nucleadas” e “escolas itinerantes”, reforçando sempre, a importância de um bom planejamento

Partindo do pressuposto de que, nem sempre o currículo reflete o que os documentos oficiais preconizam, os autores nos apresentam alguns princípios que estão subjacentes à prática de professores alfabetizadores: (1) ensino reflexivo; (2) ensino centrado na problematização; (3) ensino centrado na interação em pares; (4) ensino centrado na explicitação verbal; (5) favorecimento da argumentação; (6) sistematização dos saberes; (7) valorização dos conhecimentos dos alunos; (8) incentivo à participação dos alunos; (9) diversificação de estratégias didáticas; (10) ensino centrado na progressão.

De acordo com Brasil (2012d, p. 19), esses princípios “podem orientar diferentes experiências pedagógicas, vivenciadas em variados espaços, por meio de diferentes modos de organização do planejamento: projetos didáticos, sequências didáticas, temas geradores, atividades permanentes, entre outras.”

Ainda no caderno 02, é possível entendermos um pouco sobre a rotina de alfabetização, considerando os diferentes espaços de alfabetização onde o planejamento deve ser norteado por processos avaliativos consistentes, que considerem a diversidade cultural e estejam pautados no trabalho com gêneros textuais, na perspectiva de Bakhtin.

Na sessão “Compartilhando” do caderno 02, o foco de discussão ainda é um planejamento efetivo pautado nos direitos de aprendizagem e nos princípios didáticos apresentados anteriormente e alicerçado em recursos didáticos importantes como: 1 – livros que aproximem as crianças do universo literário; 2 – livros que ampliem o contato com diferentes gêneros e espaços sociais; 3 – livros que estimulem a brincadeira com as palavras e promovam os conhecimentos sobre o sistema alfabético de escrita; 4 – revistas e jornais variados; 5 – os livros didáticos; 6 – materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, com o propósito de ensinar o sistema alfabético e as convenções ortográficas; 7 – os materiais que circulam nas ruas, estabelecimentos comerciais e residências; 8- os materiais cotidianos; 9- os registros de materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio; 10 – recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais e que promovem o contato com outras linguagens. Por fim, os autores listam materiais que fazem parte de Programas de Distribuição de Recursos Didáticos do Ministério da Educação: 1 - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); 2 - PNLD CAMPO; 3 -

Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (PNLD Obras Complementares); 4 - Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE); 5 - Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários; 6 - Jogos de Alfabetização; 7 - Arca das letras; 8 - PNBE do Professor; 9 - Coleção Explorando o Ensino.

O caderno 02 ainda nos apresenta relatos de práticas de leitura de professores em diferentes contextos, e também, algumas sugestões para leitura.

➤ Caderno 03

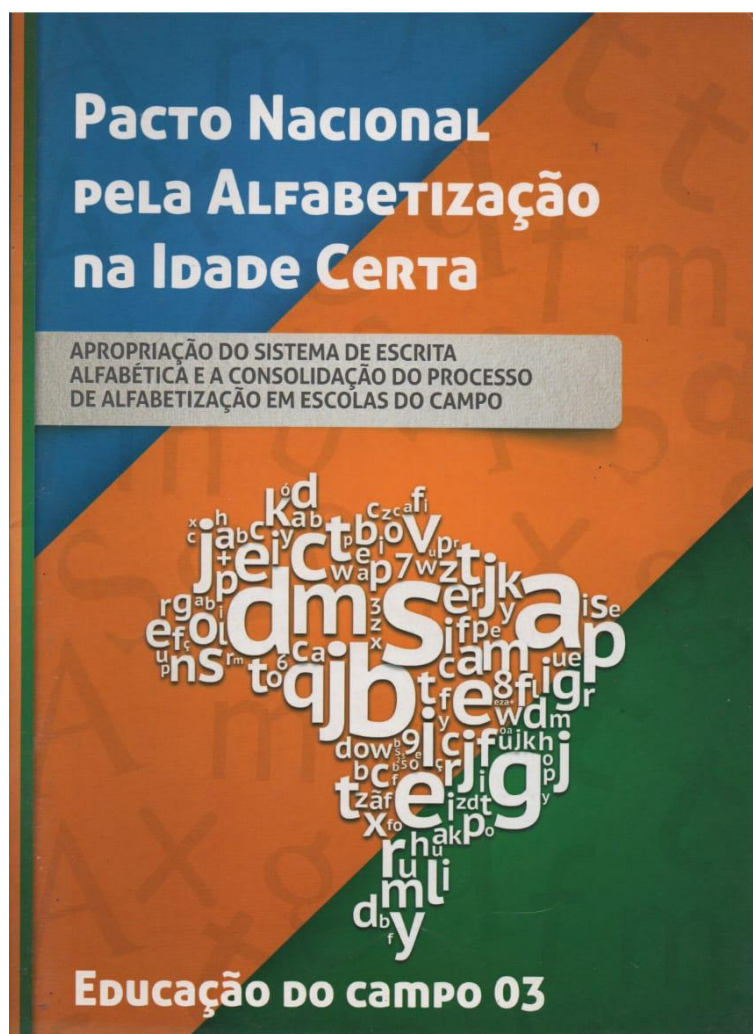


Figura 09. Caderno 03 “Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo”

O Caderno 03 de Educação do Campo, traz como título: “Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo” e enfatiza a importância do estabelecimento de metas específicas para o ciclo de Alfabetização. Nessa perspectiva, os autores apresentam os princípios de apropriação do

Sistema de Escrita Alfabética, doravante denominado SEA, que deve acontecer no 1º ano e consolidação da Alfabetização que deve ocorrer no 2º e 3º ano. No primeiro texto, os autores discutem sobre a apropriação do SEA pelas crianças, reforçando sobre a importância das habilidades fonológica para a efetivação de apropriação e, apontando alguns caminhos a serem percorridos pelos professores alfabetizadores, mostrando algumas possibilidades de intervenção didática. Para tanto, os autores iniciam as discussões apontando alguns princípios da Educação do Campo, pautados nas concepções de Alfabetização e Letramento.

De acordo com Brasil (2012f, p. 12):

Estes princípios podem nos ajudar a refletir sobre as dificuldades das crianças que se alfabetizam a partir dos métodos tradicionais que concebem a língua como mero código, em que basta memorizar as formas e sons das letras ou sílabas para automaticamente manipulá-las habilmente.

Desse modo, os autores nos mostram caminhos/percursos das crianças para a compreensão do SEA e, apontando possíveis intervenções didáticas dos professores, reforçando a importância do estímulo à escrita espontânea das crianças desde cedo. Em seguida, os autores nos apresentam uma síntese sobre as fases de escrita (pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético) pela quais geralmente as crianças passam durante o processo de alfabetização e suas especificidades, ressaltando a importância das mesmas para o processo avaliativo do professor.

Ainda na unidade 03, é possível entendermos um pouco mais sobre o que é a consciência fonológica e sua importância para o ciclo de alfabetização, destacando a necessidade de os professores estarem atentos para identificar à medida em que a criança vai se apropriando do SEA, quais habilidades de consciência fonológica ainda precisa desenvolver. “As habilidades de reflexão fonológica iniciadas no princípio do processo de alfabetização devem se desenvolver em todo seu percurso, contribuindo para a aquisição e consolidação do SEA pelas crianças” (BRASIL 2012f, p.22).

No segundo texto da unidade 03, os autores discutem sobre o ensino da ortografia, consolidação da correspondência entre letra e som e nos apresentam algumas propostas a respeito, partindo da proposta de alfabetizar letando.

Os autores chamam a atenção para a importância do diagnóstico, tendo em vista a diversidade característica das turmas multiseriadas do campo, pois o mesmo servirá de importante apoio ao planejamento das atividades do professor. Para tanto, os autores

abordam o planejamento de situações didáticas que explorem regularidades na norma ortográfica que facilitem o aprendizado do aluno. Partindo da perspectiva Construtivista de Educação, os autores nos apresentam Cinco tipos de atividades que, segundo eles, são fundamentais para que os alunos avancem nos seus conhecimentos sobre as relações som-grafia de nossa língua:

- 1) atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia;
- 2) atividades envolvendo consciência fonológica;
- 3) atividades para desenvolver a fluência de leitura;
- 4) atividades envolvendo leitura e produção de texto;
- 5) atividades para o ensino da norma ortográfica. (BRASIL 2012f, p. 30)

Os autores finalizam a escrita do segundo texto reforçando a importância do ensino sistemática da ortografia:

Um ensino sistemático da ortografia não significa que se deva enfatizar a memorização, mas, sim, estabelecer debates sobre os princípios gerativos da norma (as regras). O ensino da ortografia deve ser contínuo ao longo de todo ensino fundamental, apesar de propormos a consolidação de algumas regularidades no ano 3 do Ensino Fundamental, essas mesmas regularidades devem ser retomadas em outras etapas da escolarização. Reforçamos, ainda, que o trabalho mais sistemático com ortografia só deve ser iniciado após domínio do SEA pelas crianças (BRASIL 2012f, p. 38).

Finalizando a unidade 03, na sessão “COMPARTILHANDO”, os autores nos apresentam três relatos de experiência e duas sequências de atividades relacionados ao tema e também algumas sugestões para leitura na sessão “APRENDENDO MAIS”.

➤ Caderno 4

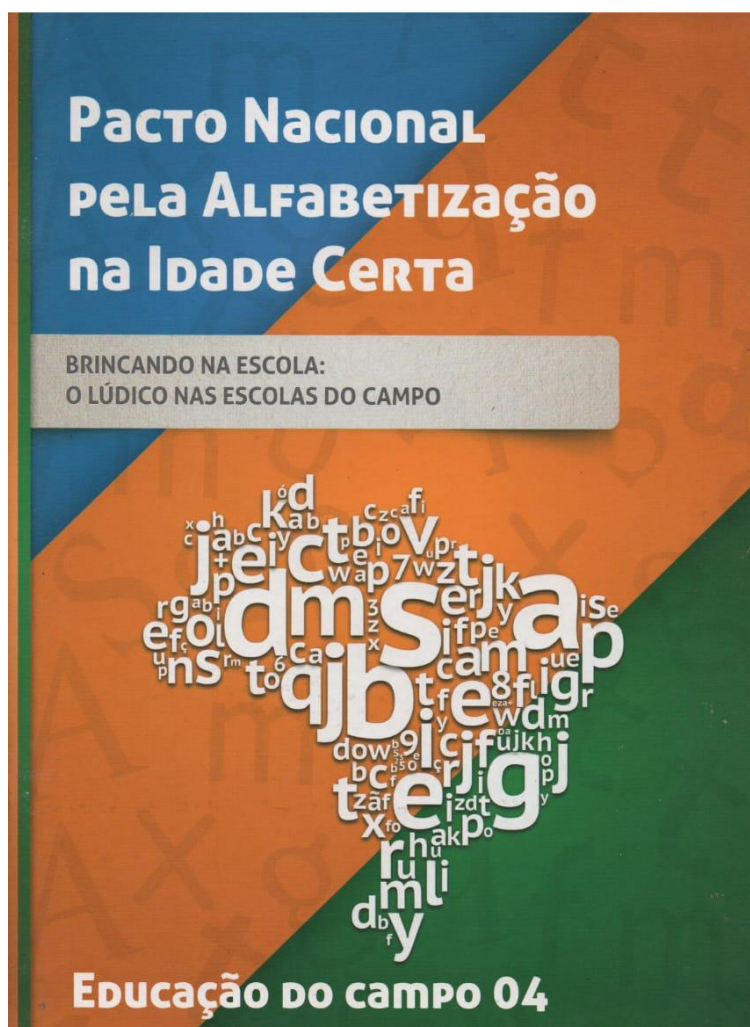


Figura 10. Caderno 04 “Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo”

Intitulado “Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo”, o caderno 04 de Educação do Campo prioriza discussões acerca da importância do trabalho com o lúdico em turmas multiseriadas. Os autores também discutem sobre a importância dos jogos que, quando utilizados em turmas multiseriadas, auxiliam no processo de apropriação do SEA, valorizando a singularidade dos povos do campo.

O primeiro texto da unidade reforça a importância e a necessidade do trabalho com as brincadeiras em sala de aula, mostrando alternativas didáticas direcionadas às crianças do campo. De acordo com Brasil (2012g), as brincadeiras em sala de aula, sempre estiveram associadas à ideia de oposição ao trabalho. No entanto, o que se percebe é que “as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico”.

A ludicidade nos estimula no sentido de desenvolvermos diferentes habilidades nos campos da expressão (oral, corporal, etc.) e da criatividade.

Livres para criar, é brincando que as crianças (re)traduzem seus universos e significam jogos e brincadeiras, (re)descobrimos letras e fonemas, (re) escrevendo histórias que retratam vidas (BRASIL 2012g, p.11).

Diferentes correntes de estudos, apontam para a importância do lúdico para a aprendizagem das crianças, a exemplo dos construtivistas e sociointeracionistas.

Segundo Brasil (2012), torna-se essencial considerar não apenas a escola, mas o seu entorno, como espaço de aprendizagem, pois além propiciar maior contato com a natureza, potencializa a sensação de prazer no aluno.

O segundo texto da unidade 04 contempla os jogos na alfabetização que, para os autores, “além de constituírem-se como expressão cultural de diferentes grupos sociais, do campo e da cidade, os jogos evidenciam a importância da dimensão lúdica, entendida como dimensão do prazer, do entretenimento, da diversão, para as pessoas e grupos” (BRASIL 2012g, p.17). Desse modo, os autores nos apresentam uma divisão dos jogos em dois grupos: jogos de regras e jogos de enredo e nos apresentam uma série de possibilidades de trabalho em sala de aula utilizando jogos, evidenciando a sua importância para o desenvolvimento humano.

Prosseguindo as discussões da unidade 04, os autores apresentam uma série de atividades com jogos e enfatizam a importância do trabalho com jogos de regras, uma vez que, os mesmos possuem uma dimensão lúdica e grande potencial para a aprendizagem da língua, contribuindo “para desenvolver, nos jogadores (indivíduos e grupos), não só atitudes sociais, morais e éticas, mas também o princípio de colaboração e solidariedade, sobretudo, nos jogos em equipe” (BRASIL 2012g, p.19).

Na unidade 04, o terceiro texto nos mostra a necessidade/desafio de se inserir na rotina de organização escolar, um trabalho que contemple ao mesmo tempo, práticas de leitura e escrita na aprendizagem do SEA e a dimensão lúdica, valorizando os elementos do campo. Em suas discussões, os autores nos mostram sugestões de situações didáticas que contemplem possibilidades de jogos didáticos para a aprendizagem do SEA que valorizem as vivências e peculiaridades dos povos do campo ao passo que também contemplem as necessidades de turmas multiseriadas.

Finalizando a unidade 04, na sessão “COMPARTILHANDO”, os autores nos apresentam sugestões de atividades com brinquedos e brincadeiras do campo; e sugestões de jogos na alfabetização. Apresentam também, algumas sugestões para leitura e de atividades para os encontros em grupo na sessão “APRENDENDO MAIS”.

➤ Caderno 05

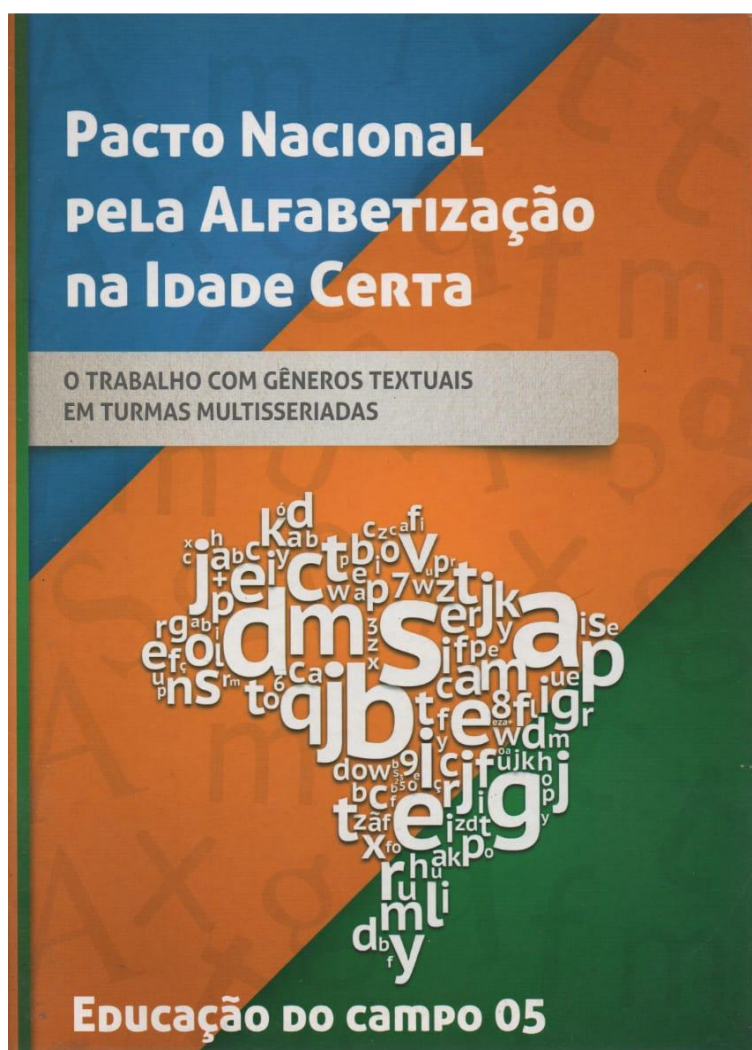


Figura 11. Caderno 05 “O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas”.

O caderno 05 de Educação do Campo contempla discussões sobre “O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas”. Nesse caderno, os autores destacam a necessidade de o professor alfabetizador trabalhar utilizando diferentes gêneros textuais em sala de aula, de modo a promover nos alunos, o conhecimento do conteúdo e características que diferenciam os gêneros bem como, a leitura e produção de textos em crianças do campo em turmas multisseriadas.

No primeiro texto da unidade 05, os autores definem algumas noções fundamentais para se trabalhar leitura produção textual na sala de aula, numa perspectiva sociointeracionista. No primeiro texto do caderno, os autores reforçam a importância de se oferecer ao aluno, ao longo de sua escolaridade, o contato com

diversos gêneros na intenção de garantir o direito de “produzir e compreender gêneros textuais diversos de acordo com a exigência da situação comunicativa” (BRASIL 2012h, p. 10). Para que esse direito seja atingido é necessário que as crianças possam ter contato com a diversidade de gêneros de tipologias distintas ao longo da sua escolaridade.

De acordo com Brasil (2012h), os direitos de aprendizagem referentes à leitura apresentados na unidade 01, são introduzidos e aprofundados no ano 01 e posteriormente consolidados nos anos 02 e 03. Assim sendo, muitos direitos são aprofundados e consolidados em um único ano e em anos seguintes também e isso decorre justamente em virtude da variedade e complexidade de textos.

No texto 02 da unidade 05, os autores apresentam uma sequência didática de uma determinada professora e analisam os registros de sua prática pedagógica. A referida professora possibilitou aos alunos, a partir de uma temática, o contato com a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros textuais contemplando a aprendizagem de conteúdos de distintas áreas do conhecimento de maneira integrada.

Entendendo que em turmas multiseriadas, existe uma heterogeneidade maior do que em turmas seriadas, os terceiro texto da unidade 05, se propõe a discutir sobre possibilidades e alternativas para o trabalho do professor com textos em turmas de alfabetização do campo.

Existe uma diversidade muito grande em nosso país e no mundo rural não é diferente:

“por causa dessa diversidade o professor das escolas do campo pode pensar sobre o que os estudantes precisam ler e compreender para fortalecer a consciência dos direitos, deveres e desafios da vida contemporânea e como que essas leituras podem ser usadas nas salas de aula das turmas de alfabetização” (BRASIL 2012h, p. 35).

Portanto, é necessário que o professor ao escolher gêneros textuais a serem trabalhados em sala multiseriadas, tenha em mente, objetivos claros e condizentes com a demanda, buscando priorizar o respeito às diferenças e o reconhecimento das identidades.

Finalizando a unidade 05, na sessão COMPARTILHANDO, os autores apresentam alguns materiais complementares e possibilidades de uso em salas multiseriadas do ciclo de alfabetização evidenciando os Direitos de aprendizagens dos

eixos: leitura; oralidade; análise lingüística e produção de textos escritos, que podem ser explorados pelo professor. Ainda nesta sessão, os autores apresentam também, uma sugestão de planejamento. Apresentam também, algumas sugestões para leitura e de atividades para os encontros em grupo na sessão “APRENDENDO MAIS”.

➤ Caderno 06

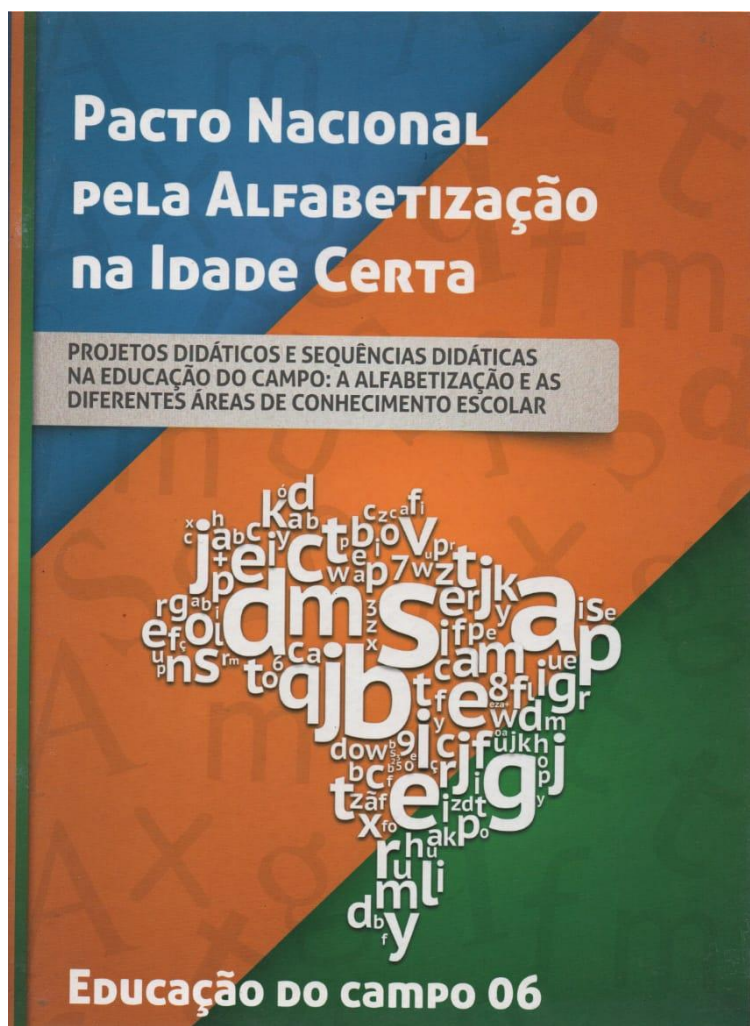


Figura 12. Caderno 06 “Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo”

O Caderno 06 de Educação do Campo intitulado “Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo” trás a tona, discussões importantíssimas a cerca da orientação do trabalho docente no ciclo de alfabetização no Campo. Para tanto, os autores orientam um fazer docente que contemple o planejamento de trabalho sistematizado através do desenvolvimento de projetos e sequências didáticas em sala de aula, respeitando sempre as especificidades do espaço escolar do campo.

Brasil (2012i, p.11), “o planejamento escolar precisa estar em consonância com as

necessidades não apenas das crianças, considerando-se o universo infantil, o tempo de desenvolvimento, mas também com as necessidades da comunidade da qual a criança participa”. Desse modo, torna-se essencial uma articulação de ações didáticas que reforcem o sentimento na criança de pertença à escola e à comunidade. Nessa perspectiva, a escola não é vista apenas como um espaço físico e sim, como um espaço social de construção de saberes que perpassa os seus muros. Outra consideração importante feita pelos autores é que, o tempo de aprendizagem, nessa perspectiva, se amplia além dos muros da sala de aula.

Nesta unidade, os autores apresentam e evidenciam a organização do tempo escolar pautado no princípio metodológico da alternância, que pressupõe “uma radical aproximação entre escola e comunidade, só se materializa mediante a construção de um ambiente escolar sintonizado com as demandas advindas das experiências das comunidades em que se inserem” (BRASIL 2012i, p. 9;10). No mesmo texto, os autores nos mostram história, marcos legais, e características da chamada Pedagogia da Alternância que nos propõe um trabalho escolar distribuídos em dois tempos, ou seja, o aluno passa um período de tempo na escola e o outro interagindo na comunidade, visando a promoção da permanência do homem do e no Campo.

Ainda no primeiro texto da unidade 06 de Educação do Campo, os autores defendem a importância de alfabetizar letrando considerando e valorizando as especificidades do campo, apresentam as concepções de letramento individual e letramento social distintas por Magda Soares.

No mesmo texto, os autores chamam a atenção para que o professor tenha como ponto de partida um planejamento flexível e articulado com as dimensões dos alunos e com a comunidade, ou seja, planejar respaldado nos conhecimentos sobre as crianças, para que as mesmas aprendam o que ainda não sabem. Para tanto, é necessário que o professor leve em consideração, “o princípio da articulação entre escola e comunidade, ao trazer a intervenção na realidade como eixo estruturante do cotidiano na escola”. BRASIL 2012, p.17)

para planejar a ação didática, é necessário avaliar seu potencial educativo: o que as crianças já sabem, pensam e sentem sobre os temas em foco; como esses temas afetam suas vidas; quais as necessidades e interesses existentes ou que podem ser gerados como resultado da ação planejada etc. (BRASIL 2012i, p.17).

O segundo texto da unidade 06 de Educação do Campo valoriza a importância do trabalho com projetos, uma vez que os mesmos podem ser desenvolvidos de forma a integrar diferentes componentes curriculares articulando as demandas de aprendizagem às necessidades da comunidade. Segundo Brasil (2012i), os temas a serem trabalhados em projetos devem escolhidos em comum acordo com a comunidade escolar, com o intuito de intervir na realidade através de ações educativas bem pontuais. Agindo assim, o professor promoverá na criança, o senso de responsabilidade uma vez que a mesma terá a oportunidade de monitorar suas necessidades educativas e avaliar suas ações. Vejamos as características principais do trabalho em sala de aula com projetos:

- produto final, que concretiza as ações dos estudantes;
- participação das crianças em todas as etapas do trabalho: planejamento, realização, avaliação;
- divisão do trabalho, com responsabilização individual e coletiva. (BRASIL 2012 i, p.21).

É possível compreendermos o papel central e fundamental do professor como mediador, problematizador e coordenador do trabalho coletivo com as crianças em seu percurso.

Desse modo, os autores nos apresentam alguns requisitos básicos no desenvolvimento dos projetos didáticos da educação do campo pelos professores:

- a) Intencionalidade: os participantes devem partilhar intenções que justificam a realização do projeto, que tem efeitos formativos por (re)orientarem as experiências desses participantes, inserindo-se na construção de tradições vivas (não folclorizadas, ou seja, que podem e devem ir se modificando na medida do que é vivenciado).
- b) Problematização: o projeto deve ser originado em algum problema que afeta os educandos – e que, por sua eventual complexidade, não tem que, necessariamente, ser resolvido – ou de uma necessidade ou desejo que para ser concretizado é necessário engajamento do grupo.
- c) Ação: as atividades devem constituir ações que, supondo intervenções efetivas na realidade, promovem transformações tanto individuais como coletivas.
- d) Experiência: os conhecimentos prévios, valores, sentimentos e intencionalidades presentes na comunidade devem ser mobilizados para a realização das atividades e para subsidiar as novas aprendizagens.
- e) Pesquisa: o conhecimento e eventual enfrentamento dos problemas precisa ser decorrência de trabalhos de pesquisa que forneçam informações que orientem as ações (BRASIL 2012 i, p.22).

Finalizando o segundo texto, os autores apresentam o relato de experiências de uma determinada professora em uma determinada turma multisseriada da educação do campo.

No terceiro texto da unidade 06, os autores nos apresentam definições sobre o que é uma sequência didática e sua importância para a prática pedagógica de professores alfabetizadores e destacam alguns pontos essenciais para o trabalho com as mesmas:

- adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
- antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
- simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
- esclarecer com os alunos os objetivos e o itinerário a percorrer para atingi-los;
- dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
- ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
- escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
- avaliar as transformações produzidas. (BRASIL 2012 i, p.27).

As sequências didáticas devem então ser trabalhadas em sala de aula através de etapas: 1. Apresentação da situação; 2. Primeira produção; 3. Módulos; 4. Produção final, podendo ser variadas quanto aos objetivos, quanto a sua relação com projetos e também quanto aos recursos didáticos. Devem portanto, favorecer uma tomada de consciência do aluno acerca do que ele precisa aprender, uma vez que o mesmo é sujeito participante desde o início quando é convidado pelo professor a participar da escolha do tema do projeto (BRASIL 2012 i).

Na sessão “COMPARTILHANDO”, os autores nos apresentam alguns pontos de partida que podem ser pensados: 1 - Conhecendo os aspectos geográficos e naturais da comunidade; 2 - Conhecendo os aspectos sócio ambientais e econômicos da comunidade; 3 - Conhecendo os aspectos histórico-culturais da comunidade, e também sugestões de obras para planejamento de projetos e sequências didáticas relativas ao campo e à diversidade cultural. Ainda nessa sessão, os autores nos apresentam o desenvolvimento de um projeto didático e de uma sequência didática. E na sessão “APRENDENDO MAIS” como nos outros módulos, nos apresentam algumas sugestões para leitura e de atividades para os encontros em grupo.

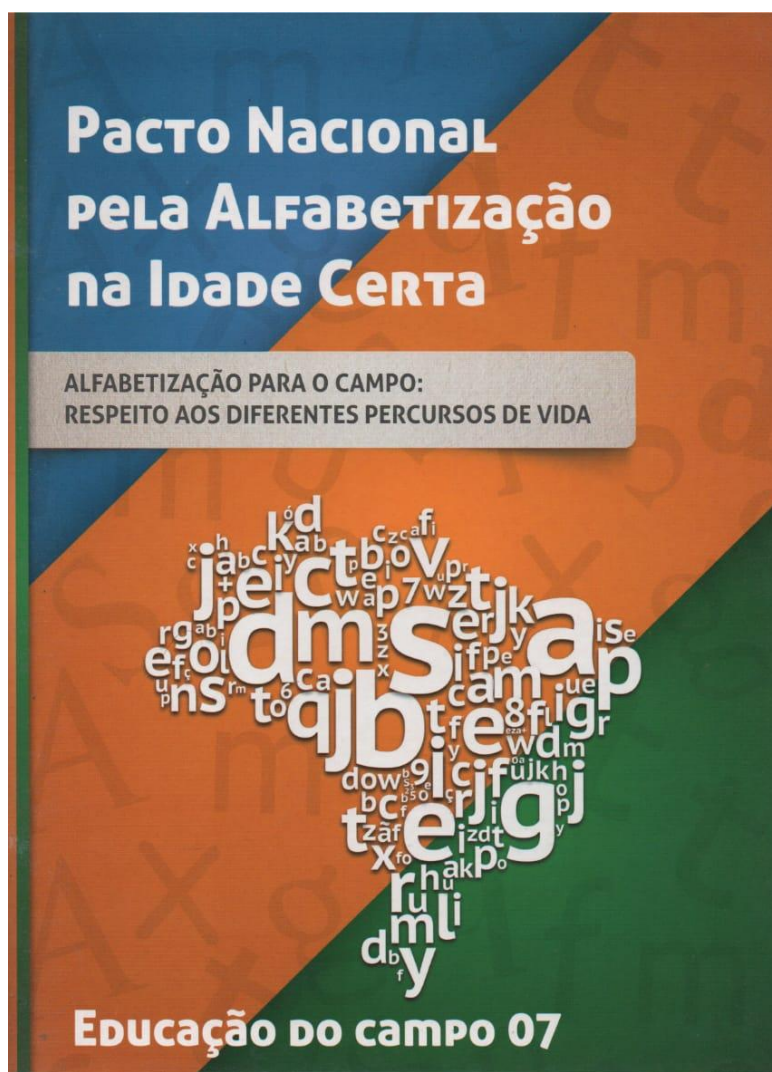


Figura 13. Caderno 07 “Respeito aos diferentes percursos de vida”

O caderno 07 de Educação do Campo, nos trás como tema “Respeito aos diferentes percursos de vida”, e se propõe a discutir acerca da “necessidade de garantir a alfabetização no campo com foco em práticas inclusivas que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos dos estudantes de salas multisseriadas” (BRASIL 2012j, p.07). Para tanto, os autores refletem sobre como deve ser tratada a heterogeneidade singular e identitária das crianças do campo, de maneira a garantir seus direitos à alfabetização e acesso à cultura nos primeiros anos de escolaridade, apontando e valorizando a importância de o professor diversificar atividades, agrupar alunos e acompanhar o aprendizado dos mesmos.

O primeiro texto da unidade 07, trás a tona, discussões sobre a necessidade de valorização das singularidades identitárias dos povos do campo, a heterogeneidade característica às turmas multiseriadas, bem como, a garantia de acesso aos direitos de

aprendizagem. Para Brasil (2012, p 09), “tratar a heterogeneidade como algo inerente às relações humanas seria o primeiro passo para compreender que a diversidade humana é objetivada/subjetivada como constituinte da essência do indivíduo e não à margem da mesma”. É necessário pois, o reconhecimento de que todos os aprendizes:

(1) possuem conhecimentos distintos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, leitura e produção de texto, ou seja, os diferentes conhecimentos sobre leitura, escrita e alfabetização devem servir não apenas como potencializadores de trocas de saberes, mas também como instrumentos para conscientizar e transformar relações sociais e de poder.

(2) possuem necessidades diferentes, respeitando as individualidades pois, mesmo em uma turma multiseriada, encontramos crianças com níveis diferenciados de conhecimentos relacionados tanto à escrita, quanto à leitura, oralidade e também na produção de textos. Para tanto, os autores nos mostram possibilidades de trabalho que visem atender a estas individualidades.

(3) têm o direito de realizar as aprendizagens condizentes ao ano/série correspondente, ou seja, é necessário que o professor busque compreender sobre o que a criança já aprendeu/consolidou sobre o sistema de leitura, escrita, oralidade e produção de texto para, a partir de então, identificar possíveis dificuldades e planejar ações que objetivem sanar dificuldades e promovam aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, é importante salientar que os direitos de aprendizagem das crianças do campo devem estar articulados aos projetos educativos que devem ser elaborados coletivamente, considerando a realidade escolar e sua heterogeneidade peculiar, culminando com educação emancipatória.

O segundo texto da unidade 07, nos trás considerações acerca do planejamento de ensino para escolas do campo. Os autores reforçam a ideia de que é um verdadeiro desafio, planejar e executar atividades que contemplem a diversidade e heterogeneidade característica e peculiar da educação do campo, de maneira a garantir uma aprendizagem significativa da leitura, escrita, oralidade e produção textual no ciclo de alfabetização, e que, somente é possível, através de um bom diagnóstico e efetivo planejamento de atividades.

No presente texto, os autores sugerem formas de organização do trabalho do professor levando em consideração: a) A progressão de níveis do trabalho pedagógico em função dos níveis de aprendizagem dos alunos e da natureza das atividades; b) A compreensão e a valorização da cultura escrita, a apropriação do sistema de escrita, a

oralidade, a leitura e a produção de textos escritos; c) A criação de um ambiente alfabetizador; d) O estabelecimento de rotinas diárias e semanais. Conheçamos alguns elementos que podem e devem auxiliar o professor a conhecer melhor seus alunos e consiga monitorar de maneira mais eficiente as modificações necessárias que culminem com as metas inicialmente estabelecidas com base no planejamento inicial: a) Atividades específicas que podem ser desenvolvidas durante todo o período; b) Jogos e desafios; c) Trabalho com temas; d) Trabalho a partir da necessidade de ler ou escrever determinado gênero de texto; e) Organização dos espaços de leitura e escrita na sala de aula e na escola; f) Organização em torno do cotidiano da sala de aula e da escola; g) Organização por projetos de trabalho Brasil (2012).

Na sessão “COMPARTILHANDO”, os autores nos apresentam e detalham nove tipos de obras complementares que contemplam o trabalho com gêneros textuais diversos: 1. Livros de divulgação do saber científico/obras didáticas; 2. Biografias; 3. Livros instrucionais; 4. Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras; 5. Livros de palavras; 6. Livros de imagens; 7. Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares; 8. Histórias em quadrinhos; 9. Livros literários. Ainda nessa sessão, os autores apresentam algumas possibilidades de usos de obras complementares no ciclo de alfabetização e nos apresentam exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas. E na sessão “APRENDENDO MAIS”, assim como nos outros módulos, nos apresentam algumas sugestões para leitura e de atividades para os encontros em grupo.

➤ Caderno 08

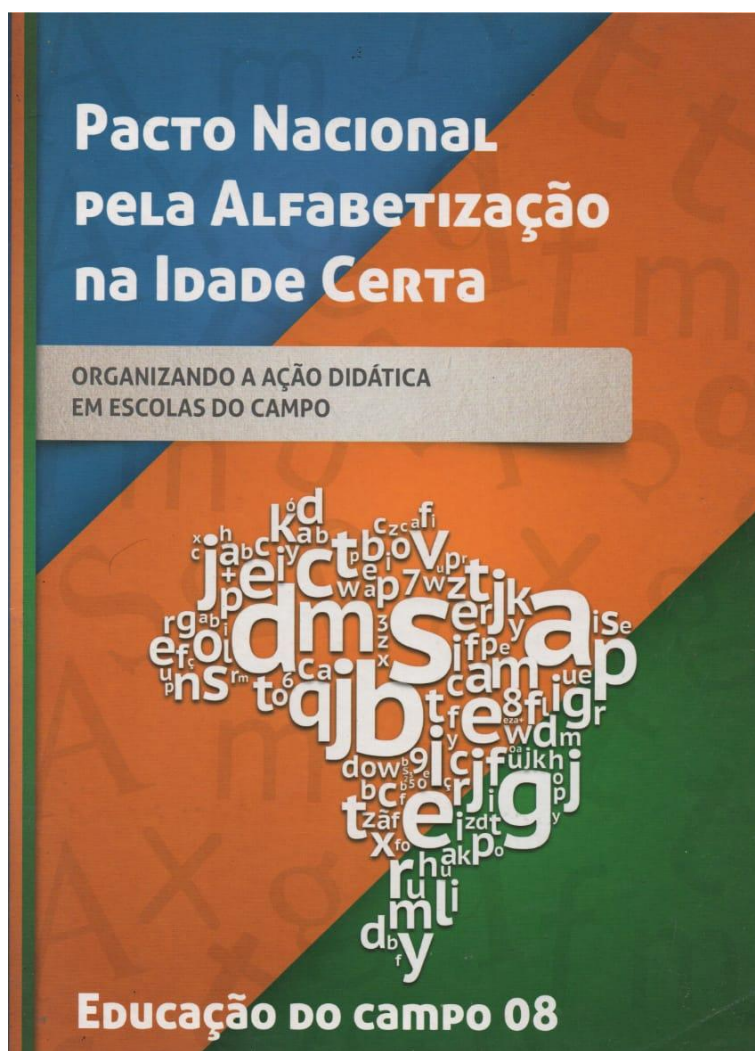


Figura 14. Caderno 08 “Organizando a ação didática em escolas do campo”

O Caderno 08 de Educação do Campo nos apresentam o tema “Organizando a ação didática em escolas do campo”. No primeiro texto, os autores priorizam algumas reflexões acerca dos processos de avaliação e progressão escolar no ciclo de alfabetização na educação do campo. Chamam a atenção para maneira histórica ao qual o processo avaliativo predominou, valorizando a repetição e memorização de conteúdos de livros didáticos pelos alunos, servindo também como meio eficaz de controle comportamental do aluno. Nos alertam para o grande desafio que é a valorização e integralização dos saberes dos povos do campo ao fazer educativo.

Desse modo, os autores chamam a atenção para o fato de que:

[...] é preciso que a ação educativa seja colocada no centro da dinâmica escolar, reorganizando os tempos e espaços de ensino-aprendizagem, nas quais sejam valorizadas as diversas práticas sociais, culturais e de produção das quais tomam parte as crianças do campo, em cada contexto particular, de maneira integrada aos direitos de aprendizagem dos diferentes componentes

curriculares (BRASIL 2012K, p.10).

No segundo texto da unidade dois, é possível entendermos um pouco sobre a organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização de escolas do campo. Os autores reforçam no presente texto, que o professor deve utilizar a concepção de avaliação que contemple além dos aspectos cognitivos, aspectos formativos de constituição de identidades, devendo servir de instrumento redimensionador da prática pedagógica. De acordo com Brasil (2012k, p. 26):

[...] o planejamento da ação pedagógica e a organização das informações sobre as crianças e dos materiais de uso são os pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito. Tal organização do trabalho pedagógico é fundamental para orientar os processos avaliativos, integrando à ação pedagógica, como sujeitos ativos, as populações do campo que constroem a escola.

Na sessão “COMPARTILHANDO”, os autores nos apresentam três importantes relatos de experiência: um sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens, outro sobre avaliação da escrita e letramento em turma multiseriada e outro sobre interpretação de leitura em turma multisseriada. Nos apresentam também três depoimentos sobre: diversidade ou repetição de atividades?; progressão ou repetição de atividades?; o papel dos registros da ação didática; Ainda nesta sessão, é possível entender uma sugestão de roteiro para avaliação do curso.

Finalizando a unidade 08, na sessão “APRENDENDO MAIS”, assim como nos outros módulos, os autores nos apresentam algumas sugestões para leitura e de atividades para os encontros em grupo.

Observando as temáticas, todas são voltadas para o campo, com a voz de docentes do campo. São apresentadas experiências já concretizadas, que mostram a possibilidade de atuação em sala.

CAPÍTULO 3 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE PESQUISA

Desenvolvemos nosso estudo através de uma abordagem qualitativa descritiva. De acordo com Silva e Menezes (2001), a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Segundo Prestes (2003), é o momento em que o pesquisador pode observar, realizar registro, analisar, classificar e interpretar dados, sem que haja interferência.

A pesquisa qualitativa não procura medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, parte de questões ou focos de interesses amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada que procura compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos da situação em estudo (GODOY, 1995).

3.2 OS LOCI DA PESQUISA

O loci de pesquisa foi constituído por duas escolas da rede municipal de ensino do estado da Paraíba localizadas no campo, sendo, especificamente, a Escola Municipal Severino Ivo de Araújo, situada na comunidade do Jatobá da Serra a 12 Km da sede do município de Taperoá-PB, e a Escola Municipal José Francisco Bezerra, localizada na comunidade Catolé II do município de Queimadas-PB a uma distância de 20 Km da sede do município.

A Escola Municipal José Francisco Bezerra, atende às comunidades vizinhas dos Sítios: Brito, Torrões e Boa Vista. Está em funcionamento desde 1987 (32 anos) sempre disponibilizando turmas multisseriadas ao seu público. O prédio escolar dispõe de 02 salas de aulas, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 02 banheiros e 01 pátio coberto. Para melhor atender à sua clientela, a escola conta com (ano 2018): 06 professoras, 01 diretora, 04 auxiliares de serviço, além de contar com 01 coordenadora que faz visitas semanais à unidade escolar. É importante ressaltar que a referida escola possui Projeto Político Pedagógico e também um Regimento interno. É equipada como aparelho de som, aparelho de TV e copiadora.

O município de Queimadas – Pb faz parte da Região Metropolitana de Campina Grande, está localizado na Mesorregião Agreste Paraibano, e Microrregião de Campina Grande. Está a uma distância de 137 km da capital do Estado, João Pessoa e limita-se com os municípios de Campina Grande, Caturité, Barra de Santana, Aroeiras, Gado Bravo e Fagundes. De acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no último Censo realizado em 2010, o município possui uma área territorial de 402,923 km² e uma população de 41.049 habitantes o que equivale a uma densidade demográfica de 102,17 hab/km². Apresenta nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o foco de nosso estudo, apresenta um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira de 5,3 o que corresponde a um 2º lugar na micro região e um 36º lugar no Estado.

A Escola Municipal Severino Ivo de Araújo, atende às comunidades vizinhas dos sítios: Jatobá da Serra e Lagoa de Onça. Está em funcionamento desde o ano de 1966 (53 anos), sempre disponibilizando turmas multiseriadas ao seu público. O prédio escolar é composto por 06 dependências: 02 salas de aula, 02 banheiros, 01 cantina e 01 secretaria. Para melhor atender à sua clientela, conta com (ano 2018) de 04 funcionários, sendo: duas professoras, uma gestora e um auxiliar de serviços gerais. A escola atende de educação infantil ao 5º ano, e, no ano ao qual realizamos o presente estudo, funcionaram apenas duas turmas multisseriadas, assim distribuídas: Turma 1 - Educação Infantil (05), 1º ano (03) e 2º ano (06) = 14 alunos; Turma 2 - 3º ano (04), 4º ano (04) e 5º ano (03) = 11 alunos. Total 25 alunos. A escola ainda não possui Projeto Político Pedagógico e, de acordo com informações da secretária de educação do município, o mesmo está para ser publicado. A escola não possui nenhum tipo de mídia (tecnologia digital).

O município de Taperoá – Pb está localizado no Planalto da Borborema, parte central do Estado, estando incluído na Mesorregião da Borborema e Microrregião do Cariri Ocidental. Está a uma distância de 245 km da capital do Estado, João Pessoa e limita-se com os municípios de Desterro, Livramento, Passagem, Salgadinho, São José dos Cordeiros, Parari, Santo André, Assunção, Areia de Baraúna e Cacimbas. De acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no último Censo realizado em 2010, o município possui uma área territorial de 628,409 km² e uma população de 14.936 habitantes o que equivale a uma densidade demográfica de 22,53 hab/km². Apresenta nos anos iniciais do ensino fundamental, que é o foco de nosso

estudo, um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira de 4,3 o que corresponde a um 16º lugar na micro região e um 146º lugar no Estado.

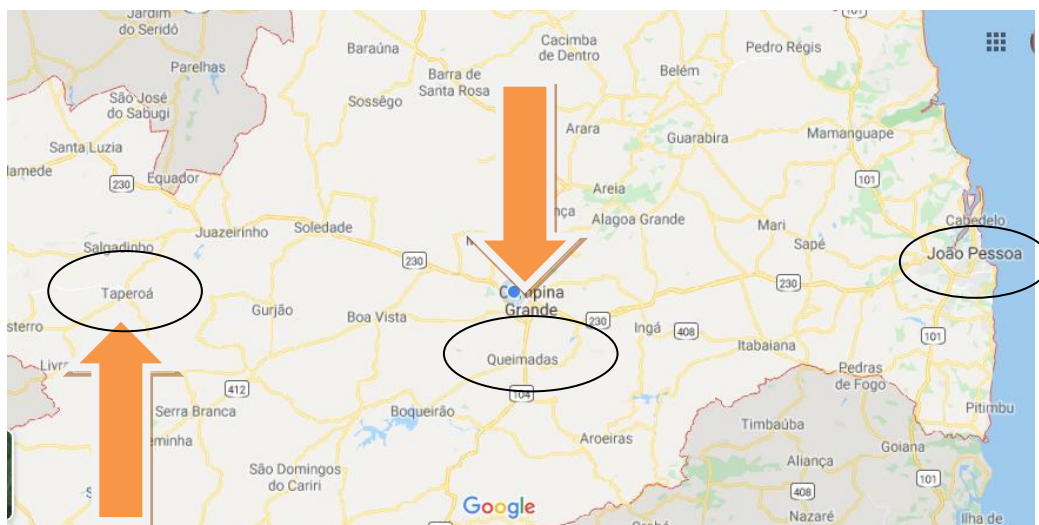


Figura 15. Localização dos municípios em pesquisa

Fonte: Google maps acesso: 06/11/2019

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Como sujeitos da presente pesquisa, temos suas professoras de salas multisseriadas do Ensino Fundamental I na Educação do Campo, da rede municipal de ensino do estado da Paraíba, que participaram da formação do PNAIC em Língua Portuguesa, e seus respectivos alunos. É importante ressaltar que, para a realização da pesquisa, adotamos procedimentos de entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os sujeitos e/ou responsáveis assinassem concordando com a realização da mesma. A turma foi apenas descrita e fotografada, a fim de contextualizar o ambiente da investigação.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em duas escolas localizadas no campo, uma pertencente à rede municipal de Ensino de Taperoá- PB e outra pertencente à rede municipal de ensino de Queimadas - PB, com duas professoras que participaram da formação do PNAIC em Língua Portuguesa e suas respectivas turmas.

Foi aplicado um questionário semi-estruturado às professoras dividido em três sessões: “Aquecendo o Tema”; “Sobre as Formações o PNAIC”; “Sobre as aulas de Leitura”.

Com os alunos do 3º das referidas turmas, realizamos entrevistas gravadas em áudio buscando compreender até que ponto os mesmos conseguem assimilar as práticas de leitura promovidas pelas professoras, baseadas nas formações do PNAIC. Também foram realizadas observações e registros fotográficos das salas de aula das referidas turmas.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para a transcrição das entrevistas realizadas com os alunos, utilizamos alguns dos sinais gráficos indicados por Marcuschi (1991, p. 11-13):

1) Para as pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0.5segundo (+); para as pausas além de mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo (1.8; 2.5...);

2) Para as dúvidas e suposições: (). Tendo duas opções: indicá-los com a expressão “incompreensível” ou então escrever neles o que se supõe ter ouvido;

3) Comentários do analista: usa-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere: (()).

4) Sinais de entonação:” ’,— usam-se: aspas duplas – para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação); aspa simples – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); aspa simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca;

5) Repetições: reduplicação de letra ou sílaba;

6) Indicação de eliminação: /.../. As reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

Ainda de acordo com as orientações do autor, foi evitado o uso de letras maiúsculas no início dos turnos.

CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

No presente capítulo, discutiremos sobre as práticas de leitura utilizadas em sala de aula pelas professoras, bem como sobre a visão dos alunos sobre tais práticas, buscando fazer um contraponto com as teorias que discorrem sobre o tema em questão.

4.1 VOZES DOS PROFESSORES

4.1.1 *Aquecendo o tema: Identidade*

O primeiro conjunto de dados a ser analisado se constitui de questionários semi-estruturados respondidos pelas professoras por ocasião da nossa visita às escolas selecionadas. É importante salientar que, tal visita ocorreu no mês de dezembro de 2018.

A professora entrevistada do município de Taperoá – Pb, doravante será denominada PA (professora A), enquanto a professora entrevistada do município de Queimadas doravante será denominada PB (professora B).

Iniciamos nossa análise com a sessão **“AQUECENDO O TEMA”** que nos permite obter informações sobre a formação e atuação das professoras entrevistadas.

No ano de realização da pesquisa (2018), a PA trabalhou com turma multisseriada composta por 12 alunos de 3º, 4º e 5º ano, aos quais, somente os alunos do 3º ano (03) participaram da pesquisa. Já a PB lecionou no ano da pesquisa, numa turma multisseriada composta por 2º e 3º ano, dos quais somente os alunos do 3º ano (08) participaram da pesquisa.

Entendemos que a concepção de leitura adotada pelo professor em sala de aula influencia significativamente na aprendizagem das crianças. Partimos então da necessidade de entendermos que concepções de leitura perpassam as vozes e o fazer dos professores e de que maneira os alunos conseguem assimilar tal prática na busca de responder nossas questões de pesquisa.

Inicialmente, analisamos a partir dos dados obtidos através da entrevista realizada em forma de questionário escrito a concepção de língua e de leitura presentes nos discursos das professoras alfabetizadoras analisando se as mesmas estão de acordos com as propostas preconizadas pelo PNAIC.

Visando **“Aquecer o tema”**, questionamos às professoras sobre a sua formação acadêmica observamos que a PA possui formação acadêmica em nível superior e não

apenas em uma área, a mesma informou ser Licenciada em Pedagogia e também em Letras conforme podemos observar:

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

AQUECENDO O TEMA SOBRE VOCÊ

1. Qual a sua formação acadêmica?

Superior (Pedagogia) (Letras)

Já a PB, declarou possuir formação em Psicopedagogia

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

AQUECENDO O TEMA SOBRE VOCÊ

1. Qual a sua formação acadêmica?

Psicopedagogia (UEPB)

Observamos e valorizamos o compromisso e a busca incessante por nossos conhecimentos, por partes de PA e PB, uma vez que as mesmas não apenas cessaram na conclusão de uma licenciatura. Isso é muito importante e vai de encontro ao preconizam os documentos oficiais no que se refere à formação do professor. Entendemos que são grandes os esforços do governo federal em regularizar, ofertar e promover a participação de professores em todo o país, não apenas de uma primeira licenciatura, mas também de uma segunda licenciatura, bem como dos cursos de formação continuada para professores. Nesse sentido, podemos citar a resolução CNE Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, dentre outras.

Ambas as professoras já lecionam a um bom tempo, ou seja, já têm bastante experiência em sala de aula. Enquanto a PA possui 22 anos de experiência em sala de aula, a PB possui 25. Com turma de 3º ano, a PA trabalhou 4 anos e a PB 3, vejamos as respostas:

Respostas de PA:

2. A quantos anos você leciona?

22 (vinte e dois) anos

3. Quantos anos você já lecionou na turma de 3 ano?

4 (quatro) anos

Resposta de PB:

2. A quantos anos você leciona?

25 anos (4 como prestadora, 21 efetiva)

3. Quantos anos você já lecionou na turma de 3 ano?

3 anos

De acordo com Brasil (2012 b), é extremamente importante, que o professor alfabetizador, tenha entre outras qualidades, experiência na docência. Entendemos e concordamos com tal afirmação, pois observamos que um dos pontos chave, das formações continuadas, é justamente essa promoção de troca de experiência apresentadas através de relatos de experiência e da troca de saberes/conhecimentos entre os participantes.

Quanto à sua formação pedagógica, questionamos às professoras se as mesmas buscaram estudar e se atualizar e por quê? A PA alegou ser necessário buscar informações e novos conhecimentos, a PB também busca estar atualizada para aperfeiçoar e melhor desenvolver a sua prática em sala de aula. Vejamos as respostas:

Resposta de PA:

4. Com relação à sua formação pedagógica, você estuda e está sempre se atualizando? Por quê?

Sim, pois precisamos estar bem informados buscando novos conhecimentos para repassar para nossos alunos.

Vejamos a resposta de PB:

4. Com relação à sua formação pedagógica, você estuda e está sempre se atualizando? Por quê?

Sim. Porque sempre busco me aperfeiçoar para melhor desenvolver minha prática.

No discurso depreendido da leitura dos fascículos do PNAIC, é posto em evidência, a extrema necessidade de o professor se autoavaliar, ou seja, rever sua prática pedagógica e conseqüentemente melhorá-la. Assim, preconiza-se a necessidade de o professor estar sempre envolvido em atividades que favoreçam a sua formação profissional.

De acordo com Brasil (2012l), “a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia”. Desse modo, a troca de experiência favorecida entre os professores durante as formações, possibilita superações. Mas isso só é possível, “quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes”.

Quanto às turmas trabalhadas pelas professoras no ano em que se realizou a presente pesquisa, constatamos que, enquanto PA trabalhou com 3º, 4º e 5º ano com uma turma composta por 12 alunos (03 do 3º ano; 04 do 4º ano; 05 do 5º ano) a PB trabalhou com uma turma multisseriada de 2º e 3º ano composta por 20 alunos. Entendemos que mesmo se tratando de turmas multisseriadas do campo, apresentam realidades distintas, cada uma com suas peculiaridades.

Ambas as professoras trabalham com turmas multisseriadas, sendo que, a PB acrescentou que sempre trabalhou com essas turmas, vejamos as respostas:

Resposta de PA:

7. Você trabalha ou já trabalhou com turma multisseriada?
Trabalha com turma multisseriada.

Resposta de PB:

7. Você trabalha ou já trabalhou com turma multisseriada?
Sim. Sempre.

O posicionamento revelado por ambas as professoras, nos confirma o acontecimento de uma prática pedagógica recorrente e inerente ao ambiente escolar rural, ou seja, do campo. Sabemos que a educação do Campo, é historicamente marcada por essa realidade.

Quando questionadas sobre qual a sua maior dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas, obtivemos as seguintes respostas:

PA:

8. Qual a sua maior dificuldade em trabalhar com turma multisseriada?

A maior dificuldade é não poder dar assistência aos alunos individualmente, pois, mesmo sendo poucos por série, os níveis de aprendizagem são diferentes.

PB:

8. Qual a sua maior dificuldade em trabalhar com turma multisseriada?

O tempo, fica muito curto, uma vez que quando estou explicando uma turma a outra está chamando para tirar dúvidas.

É possível observarmos no discurso das professoras que a maior dificuldade consiste no fato de não poderem ou não conseguirem dar a assistência individual que por vezes é extremamente necessária no processo de ensino aprendizagem em sala de aula. De acordo com Brasil (2012j), nas “escolas do campo, alfabetizar crianças em contextos reais e significativos de leitura e escrita não é uma tarefa simples”, o professor deve tratar essa heterogeneidade característica das escolas do campo de uma maneira muito responsável: participando de formações, diversificando atividades, agrupando alunos, acompanhando as atividades, de maneira a garantir os direitos de aprendizagem dos mesmos e acesso à cultura nos primeiros anos de escolaridade. Nisso consiste a importância de o professor alfabetizador, participar das formações.

Sobre o trabalho com turmas multisseriadas, Brasil (2012b, p.22) nos fala que, as mesmas possibilitam dificuldades ao professor na tomada de decisões e organização

do tempo escolar, mas, por outro lado, “garante vínculos afetivos mais sólidos e maior identificação entre as crianças, bem como articulação com a comunidade”.

De acordo com Brasil (2012j), uma boa possibilidade de se trabalhar com turma multisseriada visando atender às necessidades individuais de cada aluno, é propor atividades a partir de uma obra complementar, ou seja, utilizando gêneros textuais diversos.

4.1.2 Formações do PNAIC: vozes das professoras alfabetizadoras

De um modo geral, podemos observar nos depoimentos das professoras, que as mesmas não só participaram das formações de leitura propostas pelo PNAIC, mas gostam. A PA ainda acrescentou que as mesmas são interessantes.

Resposta PA:

9. Você participou da formação do PNAIC? (☒) Sim (☐) Não Quantas? _____

10. Você gosta de participar das formações do PNAIC?

Sim, são interessantes

Resposta PB:

9. Você participou da formação do PNAIC? (☒) Sim (☐) Não Quantas? todas

10. Você gosta de participar das formações do PNAIC?

Sim

A formação docente, é o momento de encontros, de assertividade entre teoria e prática, numa relação dialógica de troca de saberes e, quanto mais prazerosa for, mais chances de obtenção de êxito, pois à medida em que o professor se sente bem participando das formações e trocando experiências e saberes, terá mais motivações para melhorar cada dia mais e conseqüentemente inovar a sua prática pedagógica.

Questionamos às professoras sobre o que as mesmas mais gostam nas formações do PNAIC, a PA enfatizou sobre dinâmicas e ludicidade utilizadas para a

realização das formações. A PB além de enfatizar as metodologias, acrescentou ainda a confecção de materiais e também a troca de experiências entre os profissionais. Vejamos as respostas:

Resposta de PA:

11. Especifique o que você mais gosta nas formações do PNAIC?

- Leitura de livros;
- As dinâmicas utilizadas para desenvolver algumas habilidades;
- Os jogos;
- As sequências didáticas;

Resposta de PB:

11. Especifique o que você mais gosta nas formações do PNAIC?

As trocas de experiências, conhecendo novas metodologias e confecção de materiais para trabalhar em sala de aula.

Sabemos que é extremamente rico os momentos de troca de saberes pois possibilita a troca de materiais, de sugestões de atividades e maneiras de organizar e desenvolver atividades com a turmas, etc,. É importante ressaltar que essa troca de saberes acontece também no cotidiano escolar, mas é no espaço das formações que o professor vivencia ricos momentos de aprendizagem. Vejamos o que nos diz Santos (2015, p. 43) a esse respeito:

Assim, é na formação continuada que os professores têm espaço para refletir sobre a prática e trabalhar conforme suas necessidades. No debate com os saberes experienciais de outros, os professores têm oportunidade de rever seus saberes. Nessa reflexão coletiva de experiências, o professor pode mobilizar o que melhor se adapta à sua prática pedagógica (SANTOS 2015, p. 43).

Questionamos também às professores sobre o que não gostam nas formações do PNAIC, enquanto a PA enfatizou gostar de todos os aspectos e não haver nenhum ponto negativo, vejamos a sua resposta:

12. Especifique o que você não gosta nas formações do PNAIC?

Na minha concepção não houve pontos negativos, ou seja, gostei de todas as formações.

A PB enfatizou sobre a dificuldade de se deslocar em um contra turno da zona rural para a zona urbana para participar das mesmas. Percebemos então, que há um consenso entre as professoras em não elencar nenhum ponto negativo, ou seja, elas gostam de todos os aspectos que abordam a formação em si, uma vez que o fato de dificuldades de deslocamento não está diretamente relacionado às metodologias empregadas nas formações do PNAIC. Vejamos a resposta da PB:

12. Especifique o que você não gosta nas formações do PNAIC?

trabalhar no contra turno e participar das formações uma vez que sou da zona rural.

É extremamente importante que o professor não apenas se sinta motivado a participar das formações, mas que goste, sinta prazer, pois entendemos que só assim, se sentindo bem, ele estará mais aberto à mudanças e consequentemente a fazer a diferença em sua prática pedagógica alfabetizadora.

Como pontos positivos em sua prática pedagógica após vivenciar as formações do PNAIC, a PA elencou leitura deleite, sequências didáticas, jogos e a introdução de gêneros textuais conforme podemos observar em sua resposta:

13. Que pontos positivos você destaca em sua prática pedagógica em sala de aula após ter vivenciado as formações do PNAIC?

*• leitura deleite
• sequências didáticas
• jogos; gêneros textuais*

A PA evidenciou a introdução da leitura deleite, de sequências didáticas e dos jogos. Todos esses recursos foram altamente discutidos nas formações. Vemos aqui uma transposição didática. A formação conseguiu alterar a dinâmica da sala de aula.

De Acordo com Brasil (2012i, p 07):

As sequências didáticas são formas de organização do trabalho pedagógico que vêm sendo adotadas por professores de diferentes partes do mundo, com objetivos bastante diversificados. Não há uma definição única do que é uma sequência didática, mas, como o nome já anuncia, tem como característica principal a sequencialidade, pois uma atividade está articulada à outra (BRASIL 2012i, p 07).

Nesse contexto, as sequências didáticas devem ser desenvolvidas por etapas em sala de aula, cujo principal objetivo é desenvolver no aluno o gosto e o prazer não somente pela leitura, mas pelo ato de aprender, aprender sempre mais.

Sobre a leitura deleite, Brasil (2012b, p. 32) nos assegura que se trata de “leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade”. Desse modo, o momento de leitura deleite deve ser inserido na rotina diária da sala de aula, não uma obrigação ou castigo, mas de maneira prazerosa para o aluno, para que o mesmo se sinta bem, e acima de tudo, estimulado a ler.

Resposta da PB:

13. Que pontos positivos você destaca em sua prática pedagógica em sala de aula após ter vivenciado as formações do PNAIC?

Elaborar vivências com mais facilidade, confecção de jogos educativos e aprimorar meus conhecimentos.

Para Brasil (2012l, p. 20), um dos fatores fundamentais para o êxito da alfabetização na idade certa, é “a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas”. No entanto, não basta apenas que a escola e o professor disponham desse material e o mantenha engavetado por não saber manuseá-lo. Reforçamos a importância das formações, uma vez que possibilita que o professor aprenda a manusear tais materiais extraindo dos conteúdos, o máximo de

possibilidades possíveis para “para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano”. A sequência é vista como um mecanismo que dialoga com a interdisciplinaridade e faz o conteúdo retornar sob várias formas. É um modo de aprofundar o próprio conteúdo.

Quando questionadas sobre algum possível ponto negativo em sua prática pedagógica após as formações do PNAIC, a PA afirmou não haver nenhum, enquanto a PB relatou que sim, a mesma destacou sobre o cantinho da leitura. Pela sua afirmação, acreditados que a mesma se equivocou ao elaborar sua resposta, vejamos:

14. Após ter vivenciado as formações do PNAIC, você destaca algum negativo em sua prática pedagógica, quando se refere aos momentos de leitura em sala de aula?

*Sim. Embora já trabalhava com leituras
proposições, não tinha aquele cantinho
da leitura propriamente dito.*

Vejamos a resposta da PA:

14. Após ter vivenciado as formações do PNAIC, você destaca algum negativo em sua prática pedagógica, quando se refere aos momentos de leitura em sala de aula?

Não

Sobre conhecimentos adquiridos nas formações do PNAIC, a PA declarou por em prática, no que se refere à leitura, o trabalho com gêneros textuais diversos, Já a PB enfatizou ter colocado em prática o momento de leitura de leitura utilizando o acervo de livros da escola.

Resposta da PA:

15. Você conseguiu por em prática alguns conhecimentos adquiridos nas formações do PNAIC? Quais?

*Sim, trabalhar com diversos gêneros
textuais como: receita, carta, bilhete,
jogos matemáticos, formas geométricas entre
outros.*

Resposta da PB:

15. Você conseguiu por em prática alguns conhecimentos adquiridos nas formações do PNAIC? Quais?

bem certa. A leitura deleite diaria.
mente, momento da leitura no acer-
vo da escola.

O pensamento das professoras vai ao encontro ao que preconizam os documentos oficiais que norteiam o PNAIC.

O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que os meninos e as meninas possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita (BRASIL 2012b, p.07).

Desse modo, defendemos que as formações do PNAIC, contribuíram de maneira significativa nas práticas de leitura das professoras alfabetizadores, dando suporte para que as mesmas efetivem a alfabetização de crianças, ainda no ciclo de alfabetização.

Ambas as professoras afirmaram que as formações do PNAIC deveriam continuar pelo fato de que mostram metodologias de trabalho e assim, ajudam a melhorar a prática pedagógica dos professores. Vejamos as respostas: PA:

16. Você acha que as formações do PNAIC deveriam continuar? Por quê?

Sim porque nos ajudaram muito
na nossa prática pedagógica.

Resposta de PB:

16. Você acha que as formações do PNAIC deveriam continuar? Por quê?

Sim, uma vez que ajuda professores mostrando metodologias de trabalhar a matemática e a leitura.

Percebemos nos relatos docentes, que os mesmos reiteram a relevância dos espaços de formação docente tendo-os como ricos momentos de atualização e construção de conhecimentos através da troca de saberes que é promovida nesses espaços. Tais informações, estão de acordo com o pensamento de Santos (2015, p.121) quando ela nos diz que:

Os encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se constituem num potencial espaço de explicitação dos saberes experienciais das professoras alfabetizadoras. Nessas reuniões os saberes da experiência docente são trazidos para a discussão e confrontados com os saberes e com a ação de outros professores. Isso pode ser visto como uma oportunidade de adequação dos saberes aprendidos durante a formação inicial e no percurso da profissão (SANTOS 2015, p. 121).

No que se refere à prática da leitura em sala de aula, ambas as professoras afirmaram ter obtido melhores resultados em sala de aula, através das metodologias e estratégias de ensino propostas pelo PNAIC. A PA acrescentou que alguns métodos estudados, auxiliaram no desenvolvimento de atividades de leitura em sala. Já a PB, destacou a adoção de um projeto intitulado “Sacola Viajante”, onde os alunos eram convidados a escolher e levar um livro para ser lido em casa com a família, para depois responder a uma ficha sobre o livro lido.

De acordo com Coracini (1995, 61), “toda compreensão do texto, seja em que disciplina for, consiste na construção de sentido, e que, na sala de aula, o sentido é produzido intersubjetivamente, entre o professor e alunos”. Reforçamos a importância da figura do professor como um mediador entre o aluno e texto.

Resposta PA:

17. Através das metodologias e estratégias de ensino da leitura propostas pelo PNAIC, você acha que conseguiu melhores resultados com as suas turmas, principalmente no que se refere à leitura?

Sim, pois alguns métodos me ajudaram no desenvolvimento de algumas atividades

Resposta PB:

17. Através das metodologias e estratégias de ensino da leitura propostas pelo PNAIC, você acha que conseguiu melhores resultados com as suas turmas, principalmente no que se refere à leitura?

Sim. Adotei o projeto sacola viajante, onde eles escolhem um livro e leem para casa e em seguida completam uma ficha relacionada ao livro que leram.

Dessa forma, podemos depreender que o PNAIC permitiu que os professores refletissem sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, adotassem mudanças positivas visando a melhoria da qualidade na educação do campo e brasileira. Aqui se vê o incentivo da leitura deleite. Essa foi uma grande descoberta das professoras, o incentivo à leitura pela leitura. Despertar o interesse da criança. a sacola viajante propicia a leitura em família, contagia os pais para a fomentação desse hábito.

4.1.3 Sobre as aulas de leitura

Quando questionadas sobre as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino da leitura, a PA evidenciou a ausência de ajuda por parte da família, ou seja, a omissão da família em seu papel. Vejamos a resposta de PA:

18. Quais as principais dificuldades que você enfrenta no processo de ensino da leitura em sala de aula?

Os maiores problemas estão relacionados às crianças que não têm contato com leitura em casa, ou seja, não são estimuladas a ler, não tem ajuda dos pais.

Por outro lado, a PB nos relatou ter mais dificuldades com os alunos do 1º ano, que não é o nosso foco de pesquisa.

18. Quais as principais dificuldades que você enfrenta no processo de ensino da leitura em sala de aula?

Alguns alunos do 1º ano que não tem domínio de leitura isto no início do ano mais os pais e os socos seus familiares ajudam. Porém ajuda, fôrça de plas.

Entendemos o posicionamento da PA, pois defendemos que mesmo o professor estudando, se atualizando, participando de formações, se a família não ajuda, sua missão se torna muito mais difícil. Nosso posicionamento vai ao encontro ao que preconiza Brasil (2012b, p. 13) quando nos afirma que “a participação da família também é um dos fatores que contribui para a criação de condições favoráveis de aprendizagem”.

Quando questionadas a respeito de eventuais problemas enfrentados nos momentos de leitura em sala de aula, ambas as professoras apontaram como problema, “dificuldades” por parte dos alunos, na aquisição da leitura. A PA ainda apontou “falta de atenção, concentração e interação entre os alunos.

19. Quais os principais problemas que você encontra nos momentos de leitura com a turma?

Falta de atenção, falta de concentração, interação entre outros. Crianças que apresentam dificuldades na aquisição da leitura.

Sabemos que é de competência da escola a missão formal de ensinar o aluno a ler e a escrever, porém é possível constatar que essa ação nem sempre se realiza de maneira satisfatória. Miguez (2009, p. 28) nos afirma que, na grande maioria dos casos, “a escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer”. A autora ainda acrescenta que:

Só despertando o imaginário da criança é que ela conseguirá descobrir as várias possibilidades de conhecer e interpretar a vida, as pessoas, o mundo...

A leitura enquanto ato individual, espontâneo e interior não deve ser manipulada como dever de sala de aula, pelo contrário, ela deve ser expressão de um sentimento íntimo de prazer. É o prazer de ver, ler e descobrir o mundo através da literatura (MIGUEZ, 2009, p. 30).

Entendemos que, antes de qualquer coisa, precisamos despertar o imaginário da criança, onde ele sentirá curiosidade, necessidade da leitura, prazer pela leitura, e desse modo ela não verá a leitura como uma atividade obrigatória, difícil, chata e sem prazer.

Resposta de PB:

19. Quais os principais problemas que você encontra nos momentos de leitura com a turma?

bom já falei na questão anterior, alguns não tem domínio na leitura, porém ao decorrer do ano letivo consigo intervir e ajudá-los.

A PB acrescenta ainda que, após a sua intervenção pedagógica, os problemas relacionados à prática da leitura são diminuídos pela interferência didática. Ela apenas não explicita como superou determinados problemas. A leitura é um diálogo, uma forma de encontro, que na escola, se estabelece entre aluno e texto, onde o professor não pode ser apenas uma testemunha. Cabe ao professor, um papel ativo nesse processo, o de mediador (GERALDI, 1996). Assim sendo, é fundamental que o professor busque os melhores meios possíveis para a promoção da leitura na escola.

Em aulas de leitura, quase sempre há a supremacia absoluta do livro didático, que, na grande maioria das vezes, é a única fonte de textos utilizada em sala de aula pelo professor, que o toma como ‘portador da verdade’ (CORACINI, 1995, p. 19). Não ocorre, portanto a construção de sentidos entre o leitor e o texto e os alunos são levados apenas a localizar informações no texto. Essa é, portanto, uma prática de leitura muito desmotivadora para o aluno, pois o mesmo não se sente instigado a descobrir e redescobrir outros aspectos no texto.

Percebemos que tanto PA quanto PB não utilizam essa prática ultrapassada e desmotivadora de leitura e que as formações do PNAIC foram importantes nesse sentido para ambas, pois, relataram utilizar práticas de leitura defendidas e apresentadas nas formações, vejamos as respostas:

Resposta de PA:

20. Quais estratégias de leitura deram certo? Explique

Leitura deleite
Leitura de textos verbal e não ver-
bal, leitura coletiva.
História em Quadrinhos, Xuxinhas dentre outras

Resposta de PB:

20. Quais estratégias de leitura deram certo? Explique

Pesquisas de palavras, leituras em du-
plas, ler a listagem e procurar as mes-
mas no caça-palavras, ler e em segui-
da ilustrar, criando o texto não verbal.

Destacamos a presença da estratégia da leitura deleite e da leitura em dupla. Propor a junção de um aluno mais avançado com outro que apresenta certa dificuldade é muito importante, pois a sala se torna um laboratório de troca de experiência. Lamentamos que elas não explicaram com realizaram a proposta ou como superaram problemas existentes com essas estratégias.

As mesmas ainda relataram que todas as estratégias de leitura propostas em sala de aula obtiveram êxito. A fala das professoras vai ao encontro ao que preconizam os documentos oficiais quando nos asseguram que, quando a ação educativa é colocada pelo professor no centro da dinâmica escolar, os tempos e espaços de ensino-aprendizagem são reorganizados, as diversas práticas sociais e culturais ao qual os alunos estão inseridos são valorizadas, promovendo a contemplação dos direitos de aprendizagem do aluno do campo e consequentemente a obtenção de êxito no processo de ensino da leitura (BRASIL 2012k). Mais uma vez, ressaltamos a falta de uma explicitação desse êxito. Apenas afirmam.

Resposta de PA:

21. Quais estratégias de leitura não deram certo? Por quê?

Todas deram certo.

Resposta de PB:

21. Quais estratégias de leitura não deram certo? Por quê?

Sempre dá certo o que proponho e vejo êxito.

Ambas as professoras afirmaram possuir um “cantinho de Leitura” na sala de aula. De acordo com Brasil (2012j, p. 24), os “Cantinhos de leitura” são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, uma vez que propiciam “uma melhor relação das crianças com o ambiente circundante, descontraindo-as e potencializando o interesse pela leitura e, conseqüentemente, os aprendizados”. É mais um reflexo da formação do PNAIC presente na Educação do Campo.

Tanto PA, quanto PB, afirmaram determinar um momento específico para que as crianças utilizem o “Cantinho de Leitura”. Veja a resposta de PA:

22. Na sua sala de aula, existe um cantinho destinado à leitura? Se sim, como funciona, qual a dinâmica de utilização?

Sim, durante a semana tiramos um momento para a leitura de um livro literário, seguido de reflexão, ilustração e apresentação.

PA acrescenta que, após as leituras, desenvolve uma atividade de reflexão sobre os livros e apresentação sobre o que as crianças entenderam. Enquanto a PB acrescentou que solicita que os alunos semanalmente levem livros para desenvolver a leitura em casa com a família. Vejamos a resposta de PB:

22. Na sua sala de aula, existe um cantinho destinado à leitura? Se sim, como funciona, qual a dinâmica de utilização?

Sim, diariamente, deixo eles a vontade de pegar um livro em determinado momento para ler por prazer. E semana, normalmente leiam para casa pra ler em família.

É importante e necessário que a família desenvolva o seu papel na educação de seus filhos, não os deixando a mercê apenas da escola. Quando escola e família caminham juntas, certamente haverá aprendizagens significativas. É através do estreitamento de laços entre família e escola que ocorre o favorecimento de trocas, vivências e aprendizagens.

Tanto PA quanto PB afirmaram utilizar gêneros textuais diversos em sala de aula. É importante ressaltar que, a perspectiva de leitura defendida nos cadernos do PNAIC, baseada em estudiosos como Dolz e Schneuwly é de que para alfabetizar letrando, é necessário que ofereçamos às crianças, possibilidades diversas de gêneros textuais que normalmente fazem parte de suas vivências sociais, para que as mesmas não apenas tenham contato, mas as reconheçam explorem da melhor forma possível. Resposta de PA:

23. Você utiliza gêneros textuais diferentes? Cite alguns:

Sim, músicas, receitas, contos, lendas, parlendas, cartões dentre outros.

4.2 VOZES DOS DISCENTES

O segundo conjunto de dados analisado é constituído pelas entrevistas realizadas com os alunos, através de gravação de áudios realizadas na ocasião das visitas a duas escolas e transcritas para o presente estudo. As visitas ocorreram no mês de dezembro de 2018.

Para efeitos de estudo, a escola participante da pesquisa, localizada no município de Taperoá, doravante será denominada de ESCOLA A, enquanto a escola localizada no município de Queimadas, doravante será denominada ESCOLA B.

No ano de realização da pesquisa, a ESCOLA A contava com 03 alunos de 3º ano, inseridos numa turma multisseriada de 3º, 4º e 5º ano composta por 12 alunos, enquanto a ESCOLA B, contava com 08 alunos do 3º ano, inseridos numa turma multisseriada de 2º e 3º ano composta por 20 alunos.

Iniciamos nossa análise buscando informações a respeito da idade dos alunos participantes da pesquisa. Ao analisarmos o perfil dos alunos entrevistados dispostos no Quadro 06, e tendo em vista que o ciclo de alfabetização da criança, conforme nos afirma Brasil (2012), deverá ter início aos 06 anos de idade, e consolidado aos 08 anos, observamos que os mesmos (tanto os alunos da ESCOLA A, quanto os alunos da ESCOLA B) estão em uma faixa etária adequada para a série ao qual estão inseridos, ou seja, entre 08 e 09 anos. Levamos em consideração, o fato de que a pesquisa foi realizada ao término do ano letivo, e normalmente, as crianças já tem completado nova idade no decorrer do ano letivo, ou seja, com 09 anos, espera-se que as crianças estejam aptas a ingressar no 4º ano e, ou já alcançaram ou estão próximas de alcançar os 09 anos de idade .

Quadro 6 - Distribuição dos alunos por faixa etária

	QUANTIDADE DE ALUNOS POR IDADE	
	08 anos	09 anos
ESCOLA A	02	01
ESCOLA B	02	06

Fonte: (A autora, 2020)

Quando questionados sobre a sua leitura de palavras, obtivemos as seguintes respostas: na ESCOLA A, dos três alunos entrevistados, apenas um relatou não

conseguir ler palavras, sendo que os outros dois, 01 aprendeu a ler com 04 anos e o outro com 05 anos, já na ESCOLA B, os 08 alunos entrevistados afirmaram conseguir ler palavras sem a ajuda da professora, sendo que: 05 alunos afirmaram ter aprendido a ler com 05anos, 01 aluno com seis anos e 02 alunos com sete anos.

De um total de 08 alunos entrevistados, consideramos um resultado razoável de apenas 01 aluno ainda não conseguir palavras. Sabemos que as adversidades da vida no campo são inúmeras e, muitos fatores podem ter contribuído para que essa criança ainda não consiga ler. Infelizmente não obtivemos dados suficientes para conhecermos o porquê de essa criança não conseguir ler mesmo se encontrando ao término do 3º ano. Mas podemos apontar algumas das possíveis causas como: dificuldades de aprendizagem, falta de apoio da família, desmotivação, etc.

Em seguida, questionamos se os mesmos conseguiam ler textos sem a ajuda da professora, e obtivemos as seguintes respostas: dos 03 alunos participantes da pesquisa pertencentes à ESCOLA A, apenas 01 afirmou que consegue ler texto sozinho e 02 afirmaram que não conseguem ler textos sem o auxílio da professora, já na ESCOLA B, todos os alunos afirmaram conseguir ler textos.

Quando questionados sobre possíveis dificuldades em aprender a ler, na ESCOLA A, 02 alunos afirmaram que não e 01 aluno afirmou que sim:

“É porque:: eu não sabia ler há uns dias aí, mas eu fui lendo até. Até ainda sei ler umas palavrinhas assim, mas não sei, não”.

Dos 08 alunos da ESCOLA B, 04 alunos responderam que sim e 04 alunos responderam pouca ou alguma dificuldade. Vejamos as dificuldades em aprender a ler relatadas pelos alunos da ESCOLA B:

“Que no começo era meio ruim para mim aprender, que eu lia as palavras juntas e aí de vez em quando eu lia separada. Aí com o tempo eu fui pegando o jeito e agora eu sei ler normal.”

“Porque antes eu não estava muito acostumado a ler, aí quando começa a aprender aí dá:: um pouco difícil para começar a aprender.”

“E lia tudo ultrapassado.”

“É... Eu não sabia ler, tia me explicou, agora eu sei.”

“Com as palavras difíceis, tipo:: com W, com Y.”

“E::u tive porque:: a minha professora na época era tia Lenilda e aí ela me ensinava o a, e, i o, u, o ABC e aí eu fui aprendendo.”

“É... De vez em quando eu me atrapalhava a ler ou palavra palavras erradas.”

“Antes eu:: ficava só pegando as leituras dos meninos.”

Nesse sentido, ressaltamos a importância de o professor utilizar uma estratégia bem discutida e aconselhada nas formações do PNAIC, que é a sequência didática como maneira de tentar sanar ou amenizar/suavizar as dificuldades relatadas pelos alunos.

As sequências didáticas tanto podem ser destinadas à aprendizagem de um conceito, de um gênero textual, incluindo as capacidades de produção e compreensão de textos desse gênero; quanto à apropriação de conteúdos mais específicos, como no exemplo dado anteriormente, em relação à ortografia (BRASIL 2012, p.28).

Na ESCOLA A, os 03 alunos entrevistados relataram ter ajuda nas atividades de leitura realizadas em casa (02 alunos relataram que essa ajuda é oferecida pela mãe). Na ESCOLA B, 02 alunos descreveram que não tinham ajuda nas atividades de leitura em casa, 01 aluno disse ter ajuda de vez em quando, outro relatou ter ajuda “mais ou menos” e 04 alunos afirmaram ter ajuda com atividades de leitura pelo pai, mãe e tia.

Observamos que, apesar de ambas as professoras apontarem como dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura, a ausência ou falta de incentivo da família, a maioria dos alunos entrevistados afirmou que sim, que tem ajuda de algum familiar em casa. Ressaltamos que essa ajuda, esse incentivo por parte da família é simplesmente essencial. É importante que o professor não desista de buscar essa parceria, de insistir na parceria família/escola.

Com relação ao gosto pela leitura, na ESCOLA A, 02 alunos afirmaram que sim e outro afirmou que “Pouquinho, não é? Porque eu não sei.”, enquanto na ESCOLA B, todos afirmaram gostar de ler.

Entendemos a partir desses relatos, que as professoras, ao utilizarem recursos e estratégias discutidas nas formações do PNAIC, conseguiram estimular no aluno, o gosto pela leitura. Desenvolver no aluno, o gosto pela leitura, e torná-lo um leitor autônomo, não é tarefa fácil. Exige do professor, um planejamento realizado a partir de um diagnóstico feito previamente pelo próprio professor, que aponte as necessidades e potencialidades de cada aluno e, voltado para ações sequenciadas e motivadoras. De acordo com Afonso (2018, p. 79):

Para formar esse leitor autônomo, há que se considerar o desenvolvimento do gosto pela leitura e passar de um leitor inicial, que só decodifica, para um leitor que interage com o texto e com o autor, questionando, criando hipóteses, fazendo inferências, relacionando a leitura a outros textos e criando outros a partir dele (AFONSO 2018, p. 79).

Quando questionados sobre o que mais gostam de ler, na ESCOLA A, obtivemos as seguintes respostas: “Ana Maria Machado”/ “De pintar, de desenhar, de escrever eu sei umas coisas.”/ “Já para a cama mocinho.”

Na ESCOLA B, os alunos relataram o seguinte:

“O livro que... É um que eu sempre quando eu vou levar a sacola viajante eu sempre levo que é Quando o louco tem fome.”
 “É... Histórias em quadrinhos.”
 “A Morte do Pato.”
 “É... O livro, umas atividades muito grandes e aprendo.”
 “É... Leituras de conto de fada e fundo do mar.”
 “É... Branca de Neve.”
 “Um livro que tem na:: caixa do/da escola.”
 “Livros.”

Ao questionarmos os alunos sobre uma possível leitura que eles não gostam de fazer, obtivemos as seguintes respostas: na ESCOLA A, 02 alunos afirmaram gostar de ler tudo e 01 afirmou que não gosta de ler “O livro de zebelim.” Já na ESCOLA B, 01 aluno afirmou que não tem nada que não goste de ler, 02 alunos afirmaram não gostar de ler textos com palavras difíceis e grandes:

“É... Alguma:s coisas meio difíceis, palavras grandes.”
 “Aquele/aquelas leituras que é... Que é... Assim, que tem palavras complicadas que, assim, que tem vezes que eu erro. Aí eu não gosto muito.”

02 alunos afirmaram não gostar de leituras específicas como “A Morte do Pato.” E “Chapeuzinho Vermelho?” 01 aluno afirmou não gostar de ler livros que só tem desenhos, outro aluno afirmou não gostar de ler livros com muitos textos e um outro aluno afirmou não gostar de ler livros que contém coisas feias. Vejamos:

“É... Livros que não têm leitura, que só têm desenhos.”
 “Coisas feias.”
 “É... Ler... Ler livro que tem muito texto.”

Julgamos importante esclarecer que todas as escolas, que aderiram ao PNAIC, receberam acervos de obras Complementares, para que os professores planejassem e

executassem suas atividades utilizando livros diversos e gêneros textuais presentes na realidade do aluno, seja ele do campo ou da cidade.

Os livros são diversificados quanto aos gêneros textuais, quanto aos temas, quanto ao tamanho, complexidade de vocabulário, dentre outros. Nesse conjunto de livros, podem ser encontradas obras que ajudam no processo de aprendizagem do sistema de escrita, obras que pelo tamanho e simplicidade podem servir para encorajar as crianças a tentarem ler sozinhas e livros com textos maiores e mais complexos, que precisam ser lidos pelos professores. Enfim, livros a serem usados com diferentes propósitos com crianças com diferentes níveis de conhecimento (BRASIL 2012J, P.30).

Nesse contexto, percebemos uma variedade de livros, para determinadas opções didáticas. Naturalmente, as obras foram escolhidas para despertar o gosto pela leitura e fazer com que o hábito da leitura se instaurasse na sala de aula.

Quanto ao gosto pela leitura, os 03 alunos da ESCOLA A afirmaram gostar de ler na escola. 05 alunos da ESCOLA B afirmaram que gostam mais de ler na escola, 02 afirmaram gostar de ler em casa e uma outra criança afirmou gostar de ler tanto na escola quanto em casa.

A maioria das crianças entrevistadas afirmou que preferem ler na escola. Enquanto pesquisadora, entendemos que tal gosto pode ser atribuído justamente pelo fato de as escolas contarem com cantinho de leitura e disponibilizarem os livros de leitura para que os alunos não somente manuseiem, mas também os levem para casa e façam as mais possíveis, belas e interessantes leituras.

Quando questionados se gostam que alguém leia para eles, obtivemos as seguintes respostas: na ESCOLA A, os 03 alunos entrevistados afirmaram gostar. Já na ESCOLA B, dos 08 alunos entrevistados, 06 gostam e 02 não.

Sobre o hábito de leitura da professora em sala de aula, todos os alunos da ESCOLA A e da ESCOLA B afirmaram que a mesma costuma ler em sala de aula para eles. Todos os alunos relataram que esses momentos de leitura são bons, vejamos:

“Bom”

“Legais, bons.”

“É bom porque a pessoa não lê, escuta e aí depois é que vai ler...”

“Bons.”

“Mágicos.”

“Inesquecíveis, porque... Assim, eu viajo muito quando ela está lendo.”

“Legal.”

A leitura em voz alta é extremamente importante para a criança, pois é assistindo adultos em situação de leitura, que a criança terá condições de observar esses modelos leitores e, posteriormente internalizá-los a seu favor. De acordo com Brasil (2012m, p. 17) “crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos (em casa ou na escola) são capazes de pegar um livro e fingir que lêem a história, usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero”.

Podemos ver por dois ângulos, o primeiro que a escuta ajuda na leitura: “É bom porque a pessoa não lê, escuta e aí depois é que vai ler”; o segundo pelo enfoque do prazer:” Mágicos”. As crianças explicitam o que sentiram com a prática da leitura em sala de aula.

Afonso (2012, p. 152) nos assegura que, a “leitura em voz alta feita pelo professor é uma estratégia utilizada para apresentar a beleza do texto, destacar palavras e expressões e dar vida à narrativa. Portanto, é um modelo de comportamento leitor para a criança”.

Desse modo, todos os alunos entrevistados afirmaram que gostam dos momentos de leitura na sala de aula e acrescentaram que:

“Porque é bom”
 “Porque é bom e a pessoa aprende muito.”
 “Porque assim eu aprendo mais.”
 “Porque a pessoa lê e vai aprendendo o que tem de aprender.”
 “Porque eu, tia manda a gente ler e a gente:: fica escutando para depois a gente ler.”
 “Porque a gente viaja nas leituras e muito mais.”
 “porque, é... Ela fica contando histórias e aí eu gosto porque quanto mais ela lê, eu viajo.”
 “Porque a gente aprende mais a ler.”
 “Porque a gente aprende mais.”

Entendemos que ao proporcionarmos momentos de leitura para as crianças, são inúmeros os benefícios propostos e proporcionados ao desenvolvimento da criança pois só assim, a criança terá referência leitora proporcionada pelo adulto leitor. Para Abramovich (1993), é extremamente importante que a criança ouça muitas histórias para que consigam potencializar a aprendizagem da leitura e consigam ampliar sua capacidade de compreensão de mundo e criticidade.

Os 03 alunos entrevistados da ESCOLA A, afirmaram que possuem incentivos das pessoas de sua casa para ler. No entanto, 01 deles relatou que, em casa, ninguém costuma ler pra ele. Na ESCOLA B, 07 alunos possuem incentivos para leitura em casa,

1 aluno relatou que não. Dos 08 alunos entrevistados, 06 acrescentaram que alguma pessoa da família faz leitura em casa para eles, e citaram o pai, a mãe e ambos. Apenas 02 relataram que ninguém de sua casa costuma ler para ele.

Apesar de, algumas crianças relatarem que não, julgamos positivo pois entendemos que tais ações são reflexos positivos das formações do PNAIC. Tendo em vista que, foi a partir dessas formações que os professores começaram a modificar suas práticas e a incentivar cada dia mais a leitura não somente na escola, mas também em casa.

Ao serem questionados sobre o hábito de levar livros para leitura em casa, todos os alunos entrevistados (03 da ESCOLA A e 08 da ESCOLA B) afirmaram que levam livros para leitura em casa. De acordo com Brasil (2012c, p. 11), “o planejamento da organização do tempo escolar pode ser feito de maneira articulada à vida das comunidades.” Nessa perspectiva, entendemos que, à medida que o professor contempla em seu planejamento, atividades que envolvam a família/comunidade, certamente obterá êxito no processo de ensino aprendizagem da leitura.

Baseados na leitura de Brasil (2012c p. 12), defendemos que, quando o professor incentiva o aluno a ler, não somente para si, mas também para sua turma, e para seus familiares em casa, certamente estará facilitando a aprendizagem da leitura. De tal maneira, ele proporciona que “as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente: ler e escrever para interlocutores que assumem diferentes papéis sociais, e não apenas para o professor, para atender a diferentes propósitos, contextualmente situados”

Quando entrevistada, a PB relatou que desenvolve um projeto de incentivo A leitura intitulado “SACOLA VIAJANTE”, ao qual os alunos são convidados a escolher e levar um livro para ser lido em casa com a família.

Tal prática é muito importante, pois propicia o contato dos alunos com gêneros textuais diversos. Desse modo, a alfabetização deve estar indissociada do letramento, e esse “casamento”, vai permitir que os alunos, e não somente aqueles pertencentes à zona urbana, mas também do campo, se permitam conhecer e reconhecer gêneros textuais presentes e recorrentes em seu dia a dia. Tal prática, não somente deve estar presente no planejamento do professor, mas também deve ser executada, com vistas ao êxito do trabalho com a leitura em sala de aula. Vejamos o que nos afirma Brasil (2012j, p. 21):

Na perspectiva da alfabetização indissociada do letramento, a escola não pode desconhecer estes gêneros textuais de circulação corrente no campo brasileiro na atualidade, devendo os mesmos estar presentes no planejamento do trabalho pedagógico.

Na ocasião de nossa visita às escolas, observamos que, ambas possuem um cantinho destinado à leitura e todos os alunos entrevistados das duas escolas, reafirmaram a nossa observação, ou seja, quando questionados, todos afirmaram que existe um cantinho de leitura na sala de aula, vejamos as fotos:



FIGURA 16. Cantinho de leitura ESCOLA A



Figura 17. Cantinho de leitura ESCOLA B

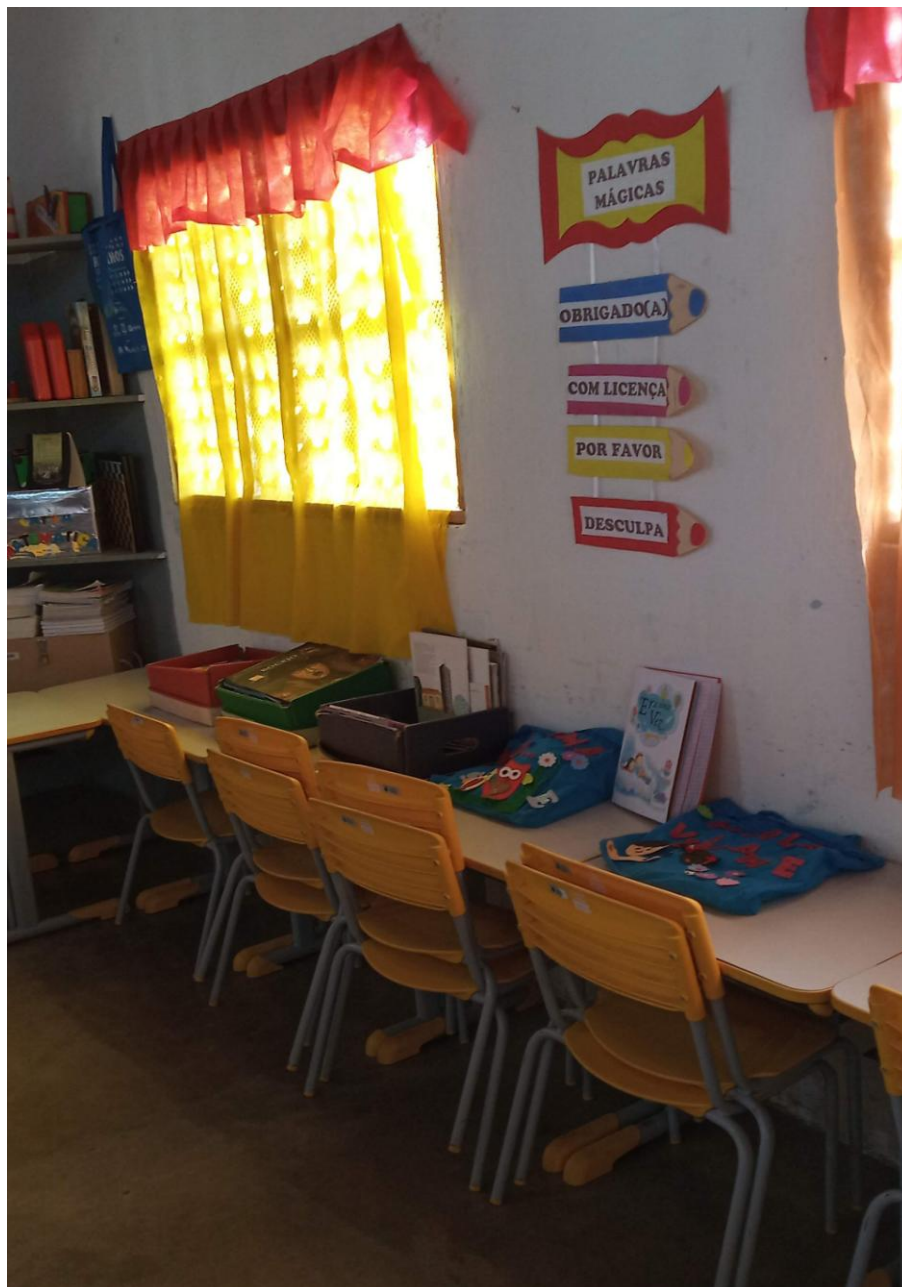


Figura 18. Cantinho de leitura ESCOLA B

Tais observações nos levam a entender que os cantinhos de leitura, de ambas as escolas em estudo, são contemplados nos planejamentos das professoras e assim se constituem como rica fonte de estímulo e incentivo à leitura. Depreendemos que, os alunos não só utilizam com frequência o cantinho de leitura, como gostam muito.

Como pode ser verificado, há uma grande variedade de livros, que contemplam gêneros textuais diversos, tratando de temas de interesse do público infantil. Muitas atividades podem ser planejadas e realizadas com esses livros. O professor precisa, no entanto, avaliar quais são as condições das crianças para lidar com os livros, os interesses e os seus objetivos ao selecionar cada obra. (Brasil 2012f p. 36)

Além do cantinho de Leitura, observamos por ocasião de nossa visita às escolas, que as mesmas também utilizam outros recursos visuais que possibilitam e incentivam a leitura por parte dos alunos, conforme podemos observar nas fotos:



Figura 19. Cantinho da Matemática ESCOLA A



Figura 20. Relógio ESCOLA A



Figura 21. Combinados ESCOLA B



Figura 22. Palavras Mágicas ESCOLA B

Todos os alunos da ESCOLA B e 02 alunos da ESCOLA A afirmaram que lêem para a professora e colegas, enquanto que, apenas 01 aluno afirmou não ler, é importante ressaltar que esse aluno afirmou anteriormente que não sabe ler.

Quando questionados sobre se eles costumavam ler para alguém em casa, as respostas foram semelhantes ao questionamento anterior, ou seja, na ESCOLA A, 02 alunos afirmaram que sim e 01 aluno afirmou que não. Por outro lado, na ESCOLA B, dos 08 alunos entrevistados, 07 afirmaram que sim, acrescentando que liam para o pai, mãe, para ambos e para irmãos, e 01 aluno afirmou que às vezes lê para alguém em casa.

ESCOLA A: “Sim” / “Não” / “Gosto”

ESCOLA B:

“Sim, minha mãe.”

“É, sim. Para o meu pai, para a mãe e meus irmãos.”

“Às vezes.”

“Para pai.”

“Sim.”

“Sim, para a minha mãe.”

“Sim, para o meu pai e para a minha mãe.”

“Sim, para a minha mãe e para o meu pai.”

De acordo com Afonso (2018, p. 79), para que a criança se torne um leitor autônomo, é necessário que o professor desenvolva “práticas e estratégias que possibilitem a interação das crianças com pessoas que gostem de ler, que contem histórias, que apresentem o livro e a leitura de forma lúdica”.

Quando questionados sobre o tipo preferido de leitura, obtivemos as seguintes informações: na ESCOLA A, o aluno que não sabe ler se expressou da seguinte maneira: “Isso aí eu não sei.” Os outros dois alunos entrevistados, optaram por relatar livros específicos como: “O vira-lata atrapalhado.” e “É da Cigarra e a Formiga.”

Na ESCOLA B, as respostas foram variadas, vejamos:

“Gosto quando ela faz a leitura sobre os planetas.”

“É, um texto. Porque, é... O texto é grande, demora mais e a pessoa fica pensando.”

“É um livro que tem lá que é bom.”

“No quadro. A gente lê e ela fica olhando a boca da gente, se a gente não ler direito, ela manda a gente ler de novo.”

“A leitura que eu mais gosto em sala é quando ela lê os livros que ela traz de casa, tipo de Jesus, essas coisas. E porque... É... Porque fala sobre o: crucifi... Cru... Como é que se fala?”

“Um texto, porque eu acho bem assim... Bom aquele momento porque... O momento que eu gosto que ela leia.”

“Eu gosto quando ela faz leitura em grupo, porque eu aprendo mais e com meus amigos.”

“Eu gosto:: quando que a gente... Quando que eu leio o meu livro favorito que é Hugo e Chapéu e... E...”

Precisamos combater as diferenças sociais e situações de desigualdades ao defendermos a educação como ato político que é, ou seja, assumir que a mesma deve contribuir com a “emancipação humana, a formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários, reflexivos, que valorizem suas raízes culturais, fortalecendo os laços identitários das crianças com sua comunidade.” Tais ações educativas, assumem pois, a missão de desnaturalizar “a condição de exploração e cerceamento de direitos em que vivem e apontem para formas coletivas de sua superação.”(BRASIL 2012C, p. 15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo foi desenvolvido através de uma abordagem qualitativa descritiva, cujo objetivo geral foi compreender como a formação do PNAIC, específica para a educação do campo, contribuiu para o realce do desempenho das habilidades leitoras dos alunos. A questão central, que perpassou nosso estudo, foi a de observar se as propostas e ações do PNAIC influenciaram o processo de ensino-aprendizagem da leitura no campo.

Nessa perspectiva, buscamos encontrar respostas para as seguintes questões: Quais as vantagens e dificuldades permearam a implementação das propostas de leitura do PNAIC para a educação do campo? Que concepção ou concepções de leitura transparece(m) no fazer pedagógico do professor alfabetizador? Tal concepção ou concepções estão de acordo com as diretrizes do PNAIC? Houve mudanças na vivência do aluno no que se refere à leitura na escola?

O estudo foi desenvolvido no âmbito de duas escolas municipais do campo (uma no Município de Taperoá – PB e a outra no município de Queimadas – PB), tendo como *corpu,s*, alunos do 3º ano de duas turmas multiseriadas do campo e suas respectivas professoras. Buscamos analisar os dados à luz de teorias que respaldam os estudos sobre linguagem, alfabetização, letramento e educação do campo como: Bakhtin (1986), Soares (2003; 2004; 2012), Rojo (2013), Kleiman (1995; 2005; 2009), Geraldi (2011), Marcuschi (2008), Arroyo (2009) e, naturalmente, o Material do PNAIC para a educação do campo. Analisamos os dados colhidos, a partir de dois pontos de vista: 1. Vozes das professoras, 2. Vozes dos discentes.

Ao analisarmos o primeiro conjunto de dados, “Vozes dos professores” depreendemos que os mesmos, não só avaliaram positivamente as formações do PNAIC, como gostaram de participar das mesmas e conseguiram colocar em prática e, com certo êxito, metodologias propostas nas referidas formações. Certo êxito pelo fato de não explicitarem as mudanças que ocorrerem.

Os posicionamentos dos professores nos levaram a entender que tais formações específicas para a educação do campo foram ricas e prazerosas, o que possibilitou aos mesmos, desenvolver o trabalho com a leitura em sala de aula, de maneira mais segura, e prazerosa tanto para o professor, quanto para o aluno. Aqui nos referimos à leitura deleite que foi implementada e os livros citados pelos alunos.

Ao analisarmos os relatos das professoras e as falas dos alunos, depreendemos que, as professoras, após participarem das formações específicas para a educação do campo, conseguiram alcançar os objetivos de leitura dos alunos utilizando diferentes gêneros textuais que circulam no convívio social das crianças e que por vezes eram esquecidos. A esse respeito Marcuschi (2010, p. 37) nos afirma que “o trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-a-dia. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

Como mudanças implementadas nas práticas das professoras em sala, pudemos identificar dentre outros: a implementação de rotina com leitura deleite, o trabalho com sequências didáticas, a utilização de livros do acervo de obras complementares para leituras, a confecção e utilização de jogos didáticos, implementação e utilização do cantinho da leitura.

Fica claro que as políticas de formação de professores são imprescindíveis, uma vez que as mesmas determinantes no processo de Formação para os docentes. Desse modo, entendemos que é necessário valorizar a trajetória educativa de cada professor, ou seja, é importante levar em consideração o perfil profissional de cada docente, pois, por mais que o mesmo tenha um diploma assegurando que o mesmo possa lecionar em qualquer turma do ensino fundamental, sabemos que existe uma singularidade peculiar a cada professor que faz com que tenha preferência por uma ou outra série/ano de ensino. Ao valorizarmos essa trajetória educativa do professor, certamente possibilitaremos que o mesmo se empolgue e desenvolva seu trabalho com excelência.

Analisando o segundo conjunto de dados, as “Vozes dos discentes”, entendemos que os alunos gostaram das estratégias de leitura propostas pelas professoras e que as mesmas desenvolveram neles o gosto pela leitura. Entendemos que a leitura por eles não é vista como algo tortuoso como antes, mas se tornou um hábito além de rotineiro, muito agradável e proveitoso, para a maioria. E que as vivências de leitura, proporcionadas pelas professoras, transformaram seus hábitos de leitura tanto na escola, quanto em casa. Esse foi o dado mais importante. Pois, todo enfoque de uma formação é atingir o desenvolvimento linguístico do aluno.

Depreendemos, através dos nossos estudos, que a participação das professoras alfabetizadoras nas formações do PNAIC específicas para a educação do campo

influenciou significativamente em seu fazer pedagógico e diretamente na prática e hábitos de leitura dos alunos e de toda a comunidade escolar.

Ainda nesse contexto, enfatizamos a importância de uma formação específica para a educação do campo, que foi tratada muitos anos com políticas compensatórias de educação. Entendemos que o PNAIC, trouxe oportunidade ímpar para os professores da educação do campo, onde os mesmos puderam ser ouvidos, puderam externar suas angústias, puderam aprender através da troca de experiências e, por em prática, atividades planejadas de acordo com a realidade da vida no campo, respeitando a diversidade de saberes e o currículo específico para a educação do campo. Em outras palavras, entendemos que as formações do PNAIC, específicas para a educação do campo, conseguiram cumprir com o seu propósito.

Após fazermos leituras do material proposto para a formação do PNAIC, ou seja, dos cadernos do PNAIC, percebemos o quanto os mesmos são ricos nesse sentido, nos trazem a todo tempo, informações e sugestões ricas de como introduzir e realizar um trabalho efetivo de leitura em sala de aula, a partir dos gêneros textuais que circulam na comunidade escolar do campo.

Entendemos que, as formações do PNAIC específicas para a Educação do Campo proporcionaram uma maior aproximação das crianças com a leitura e também da família, ou seja, as famílias passaram a acompanhar de perto o processo de ensino e aprendizagem leitura, uma vez que, são mais freqüentes e prazerosos os momentos de leitura proporcionados pelas professoras não somente em sala de aula, mas no seio da família.

Naturalmente, estudos futuros ainda serão necessários, na tentativa de empreender uma política efetiva para a educação do campo, ao ponto de não se perceber diferença sobre educação do campo e da cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores. **Tese de Doutorado**. UFPB. João Pessoa, 2018.

ANDRADE, Elizete Oliveira de. Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas. **Tese de Doutorado**. UNICAMP. São Paulo, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BORBA, Francisco da Silva. Dicionário UNESP do Português Contemporâneo. Curitiba: Piá, 2011.

BORGES, Heloísa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.) **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002**, Institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo -. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf . Acesso em: 05/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>. Acesso em: 20/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Congresso nacional, 2012a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012b.40p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo. Caderno 01 de Educação do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012c.60p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade. Caderno 02 de Educação do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012d.60p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo:** marcos normativos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012e. 96p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo. Caderno 03 de Educação do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012f. 59p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo. Caderno 04 de Educação do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012g. 58p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas. Caderno 05 de Educação do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012h. 58p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo. Caderno 06 de Educação do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012i. 60p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** respeito aos diferentes percursos de vida. Caderno 07 de Educação do Campo.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012j. 58p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** organizando a ação didática em escolas do campo. Caderno 08 de Educação do Campo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012k. 57p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Livreto. Manual. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/ SEB, 2012L. 43p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm. Acesso em: 13/11/2019.

CALDAS AULETE, **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Leitura:** decodificação, processo discursivo...? In: O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira. CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). Campinas, SP: Pontes. 1995.

_____. **CONCEPÇÕES DE LEITURA NA (PÓS) MODERNIDADE.** In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leitura: Múltiplos Olhares.** Campinas, SP: Mercado das Letras. 2005.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. Formação de professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas. **Dissertação de Mestrado.** UFPA. Belém, 2019.

DINIZ, Laura Leite de Gouveia. O PNAIC: uma prática de leitura e escrita no ciclo alfabetizador. **Dissertação de Mestrado.** UFPB. João Pessoa, 2015.

FERREIRA, Hugo Monteiro. A prática do/a professor/a e a leitura: a reflexão na sala de aula. **Revista Encontros de Vista**, Recife, PE, p. 21-35, jan/jun, 2010. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Hugo_Ferreira_Aleitura_em_sala_de_aula_e_a_pratica_pedagogica.pdf. Acesso em: 24/09/2011.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FRADE, Isabel Cristina, CARVALHO Gilcinei. As repercussões e as expectativas de um pacto. **A Letra**. Belo Horizonte, março/abril de 2014. ano 10. nº 37. Edição Especial

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

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado Aberto, 1996.

GERALDI. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 2, mar./abr. 1995. p. 57-63.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes. 1995a.

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

KLEIMAN. Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp. 2005.

KLEIMAN, Ângela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. v.1, n.1, 2009. p.1-10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso: 27 de nov. de 2012.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LOOSE, Celina. Apropriações de concepções de leitura do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). **Dissertação de Mestrado**. UFES. Vitória, 2016.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MOREIRA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. **Revista Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte. Ano 10. n. 37. Mar/abr. 2014.

NÓBREGA, Daniela G. A. Interação oral em aulas de leitura de língua inglesa. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. ano 4, n. 9. 2008. Disponível em: <http://www.letramagna.com/interacaoaleitura.pdf>. Acesso: 14 jan. 2013.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A Pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 2ª ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

SANTOS, Natália Francisca Cardia dos. Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes. 2015. 123 f. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade 9 de Julho, São Paulo, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da Leitura na Escola**: pesquisas X propostas. São Paulo: Ática. 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino**. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVA, Nicette Navarro Almeida da. Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC. **Dissertação de Mestrado**. UFPB. João Pessoa. 2017.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; REPULHO, Cleuza Rodrigues. Qual deve ser o modelo para a formação continuada de professores alfabetizadores? **Revista Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte. Ano 10. n. 37. Mar/abr. 2014.

SILVA, Edna Lúcia da, MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3ed. Florianópolis. 2001.

SIQUEIRA, Maria Aparecida de Oliveira. Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do Campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Dissertação de Mestrado**. UFMG. Rondonópolis. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar**. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro. 26 de Nov. 2000. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizarletrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf> Acesso em: 13 de jun. de 2013.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento**. Diário da Escola. Santo André, SP, p. 3. 29 ago. 2003. Disponível em: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2013.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n. 25. jan/fev/mar/abril 2004. p. 5-17.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2012.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. Universitária: João Pessoa, 2002.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. Leituras de professores e alunos: entre o prazer e a obrigação In: Encontro Internacional de texto e cultura. 1., 2008.Fortaleza. **Anais**. . Ceará: UFC, 2008.

VILHENA JÚNIOR, Waldemar Moura; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. Políticas Públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.) **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

Sites consultados:

http://taperoa.pb.gov.br/a_cidade/historia

<https://www.queimadas.pb.gov.br/portal/a-cidade/aspectos-gerais>

IBGE 2017 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas> Acesso em: 06/11/2019

IBGE 2017 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/taperoa/panorama> Acesso em: 06/11/2019

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA-PROLING
DOUTORANDA: ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS
ORIENTADORA: DR^a EVANGELINA MARIA DE BRITO FARIA

Prezado (a) professor (a), gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo proposto, o qual será fundamental para realização de nossa pesquisa de doutorado que versa sobre as ideias sobre o **PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO**. Portanto, a finalidade principal deste questionário é colher informações sobre o reflexo da formação no trabalho pedagógico em escolas do campo. Para tanto solicitamos que:

- Responda as questões abaixo com bastante atenção, seja preciso nas respostas: isso é muito importante!
- A fim de manter o sigilo de sua identidade o seu nome não será divulgado a não ser por meio de nome fictício.
- Agradecemos a sua colaboração, pois nos ajudará a entender o processo na sala de aula e direcionar diretrizes para um melhor alcance das formações, consequentemente, maior desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos (as). Como se vê, sua contribuição é muito importante.

Como professor ministrando **AULAS DE LEITURA** responda às seguintes perguntas:

NOME (OPCIONAL): _____

MUNICÍPIO QUE LECIONA: _____ TURMA: _____

ANO: _____ DATA DE RESPOSTA A ESTA PESQUISA: ____/____/____

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

AQUECENDO O TEMA SOBRE VOCÊ

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. A quantos anos você leciona?

3. Quantos anos você já lecionou na turma de 3 ano?

4. Com relação à sua formação pedagógica, você estuda e está sempre se atualizando? Por quê?

5. Este ano, nesta escola, você trabalha com qual/quais turma/s?

6. Quantos alunos você tem este ano? Especifique:

7. Você trabalha ou já trabalhou com turma multisseriada?

8. Qual a sua maior dificuldade em trabalhar com turma multiseriada?

SOBRE AS FORMAÇÕES DO PNAIC

9. Você participou da formação do PNAIC? () Sim () Não Quantas? _____

10. Você gosta de participar das formações do PNAIC?

11. Especifique o que você mais gosta nas formações do PNAIC?

12. Especifique o que você não gosta nas formações do PNAIC?

13. Que pontos positivos você destaca em sua prática pedagógica em sala de aula após ter vivenciado as formações do PNAIC?

14. Após ter vivenciado as formações do PNAIC, você destaca algum negativo em sua prática pedagógica, quando se refere aos momentos de leitura em sala de aula?

15. Você conseguiu por em prática alguns conhecimentos adquiridos nas formações do PNAIC? Quais?

16. Você acha que as formações do PNAIC deveriam continuar? Por quê?

17. Através das metodologias e estratégias de ensino da leitura propostas pelo PNAIC, você acha que conseguiu melhores resultados com as suas turmas, principalmente no que se refere à leitura?

SOBRE AS AULAS DE LEITURA

18. Quais as principais dificuldades que você enfrenta no processo de ensino da leitura em sala de aula?

19. Quais os principais problemas que você encontra nos momentos de leitura com a turma?

20. Quais estratégias de leitura deram certo? Explique

21. Quais estratégias de leitura não deram certo? Por quê?

22. Na sua sala de aula, existe um cantinho destinado à leitura? Se sim, como funciona, qual a dinâmica de utilização?

23. Você utiliza gêneros textuais diferentes? Cite alguns:

24. Você sente alguma dificuldade em trabalhar com gêneros textuais diferentes em sala de aula? Se sim, quais?

25. Você costuma trabalhar com sequências didáticas? Se sim, com qual frequência?

26. Qual a sua opinião a respeito da utilização de sequências didáticas em sala de aula?

27. Que tipo de leitura você prioriza em sala de aula: individual ou coletiva? Por quê?

28. Com que frequência você realiza leitura deleite com seus alunos? Diária ____
Semanal ____ Quinzenal____

29. Você conta com a ajuda da família no processo de aprendizagem da leitura?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA-PROLING
DOUTORANDA: ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS
ORIENTADORA: DR^a EVANGELINA MARIA DE BRITO FARIA

Prezado (a) aluno (a), gostaríamos de contar com a sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo proposto, o qual será fundamental para realização de nossa pesquisa de doutorado que versa sobre as ideias sobre o **PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NAS ESCOLAS DO CAMPO**. Portanto a finalidade principal deste questionário é colher informações sobre seu trabalho pedagógico. Para tanto solicitamos que:

- Responda as questões abaixo com bastante atenção, seja preciso nas respostas: isso é muito importante!
- Não se esqueça de responder nenhuma questão.
- A fim de manter o sigilo de sua identidade o seu nome não será divulgado a não ser por meio de nome fictício.

Agradecemos a sua colaboração, pois nos ajudará a entender o processo na sala de aula e direcionar diretrizes para um melhor alcance das formações, consequentemente, maior desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos (as). Como se vê, sua contribuição é muito importante.

Como aluno do 3º ano, e a respeito das **AULAS DE LEITURA** responda as seguintes perguntas:

QUESTIONÁRIO ALUNO

1. Qual o seu nome
2. Quantos anos você tem?
3. Você lê palavras sem a ajuda da professora?
4. Você lê textos sem a ajuda da professora?
5. Com quantos anos você aprendeu a ler?
6. Você teve alguma dificuldade para aprender a ler? Qual? Além da professora, alguém da sua casa/família ajuda com as atividades de leitura?
7. Você gosta de ler?
8. O que você mais gosta de ler?
9. O que você não gosta de ler?
10. Em que local você mais gosta de ler? Em casa? Na escola? Ou em outro local (qual)?
11. Você gosta quando alguém lê para você?
12. Sua professora lê para vocês na sala de aula? Se sim, como são esses momentos?
13. Você gosta dos momentos de leitura em sala de aula? Por quê?
14. Em casa, as pessoas incentivam você a ler?
15. Alguma pessoa da sua família lê para você?
16. Você costuma levar livros da escola para ler em casa?
17. Na sua escola/sala de aula, existe um cantinho destinado à momentos de leitura?
18. Você costuma ler para sua professora e seus colegas?
19. Em casa, você costuma ler para alguém?
20. Que tipo de leitura você mais gosta quando a professora faz em sala? Por quê?

APÊNDICE C**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA MUNICÍPIO QUEIMADAS****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA- PROLING****Termo de Autorização para a Pesquisa**

Secretária de Educação do Município de Queimadas, PB.

Com os nossos cumprimentos iniciais, vimos pelo presente, solicitar de Vossa Senhoria, a autorização para que a acadêmica ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS, doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, MATRÍCULA **20161006711**, sob a orientação da professora Doutora EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA, possa desenvolver a pesquisa que versa sobre o **PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO CAMPO**. Para isso, será necessária a vossa colaboração, dando a permissão através desta autorização para que a acadêmica possa coletar dados nas escolas municipais de Queimadas, PB. Este trabalho será de importância fundamental para a realização da referida pesquisa e crescimento profissional da acadêmica e melhoria no ensino da língua portuguesa, podendo intervir com novas metodologias para prática pedagógica do educador de forma a facilitar o processo de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Atenciosamente,

Angélica Torres Vilar de Farias (Acadêmica)
Universidade Federal da Paraíba/UFPB-PROLING

Secretária Municipal de Educação do Município de Queimadas- PB

Queimadas, ____/____/2018

APÊNDICE D**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA MUNICÍPIO TAPEROÁ****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA- PROLING****Termo de Autorização para a Pesquisa**

Secretária de Educação do Município de Taperoá, PB.

Com os nossos cumprimentos iniciais, vimos pelo presente, solicitar de Vossa Senhoria, a autorização para que a acadêmica ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS, doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, MATRÍCULA **20161006711**, sob a orientação da professora Doutora EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA, possa desenvolver a pesquisa que versa sobre o **PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO CAMPO**. Para isso, será necessária a vossa colaboração, dando a permissão através desta autorização para que a acadêmica possa coletar dados nas escolas municipais de Queimadas, PB. Este trabalho será de importância fundamental para a realização da referida pesquisa e crescimento profissional da acadêmica e melhoria no ensino da língua portuguesa, podendo intervir com novas metodologias para prática pedagógica do educador de forma a facilitar o processo de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Atenciosamente,

Angélica Torres Vilar de Farias (Acadêmica)
Universidade Federal da Paraíba/UFPB-PROLING

Secretária Municipal de Educação do Município de Taperoá- PB

Taperoá, ____/____/2018

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PROFESSOR

Prezado(a) Professor(a),

Esta pesquisa é sobre o **PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO CAMPO**, e está sendo desenvolvida por ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS, aluna do Doutorado do Programa de PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Doutora EVANGELINA MARIA DE BRITO FARIA.

Os objetivos do estudo são: analisar o que foi proposto pelo PNAIC e o que o professor alfabetizador consegue por em prática na sala de aula; Discutir sobre a aceitação das propostas dos PNAIC e seu impacto sobre a prática da leitura em sala de aula; Analisar a repercussão do PNAIC sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental; Discutir sobre aplicabilidade das propostas de leitura do pacto a educação do campo; Apontar e discutir as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para cumprir as propostas do PNAIC; Analisar a importância do PNAIC para práticas de leitura em sala de aula.

A pesquisa apresenta como benefícios para a sociedade a contribuição para a melhoria do ensino aprendizagem tanto das turmas em estudo, como de demais turmas, uma vez que permitirá que os educadores conheçam e possam relacionar que metodologias podem atrapalhar ou contribuir nos processos pelos quais passam os aprendizes e que, a partir desse conhecimento, possam definir suas estratégias de ensino e, eficientemente, conduzir a um eficaz processo de ensino aprendizagem.

Solicitamos a sua colaboração respondendo os questionários que tratam sobre o tema da pesquisa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Consideramos, em relação à pesquisa que sempre haverá riscos, principalmente quando se lida com o discurso dos sujeitos.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Contato com o Pesquisador Responsável: Rua Emiliano Rosendo da Silva, nº 237, blc A, AP 003. Campina Grande/PB. E-mail: angelvilar10@gmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: (83) 988241924.

.....
Assinatura do(a) Professor(a)/ Responsável Legal pela Sala de Aula

.....
Assinatura da Testemunha

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE F

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **o PNAIC E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DA LEITURA NO CAMPO**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

A pesquisa está sendo desenvolvida por ANGÉLICA TORRES VILAR DE FARIAS, aluna do Doutorado do Programa de PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Doutora EVANGELINA MARIA DE BRITO FARIA.

Os objetivos do estudo são: analisar o que foi proposto pelo PNAIC e o que o professor alfabetizador consegue por em prática na sala de aula; Discutir sobre a aceitação das propostas dos PNAIC e seu impacto sobre a prática da leitura em sala de aula; Analisar a repercussão do PNAIC sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental; Discutir sobre aplicabilidade das propostas de leitura do pacto a educação do campo; Apontar e discutir as principais dificuldades enfrentadas pelos professores para cumprir as propostas do PNAIC; Analisar a importância do PNAIC para práticas de leitura em sala de aula.

A pesquisa apresenta como benefícios para a sociedade a contribuição para a melhoria do ensino aprendizagem tanto das turmas em estudo, como de demais turmas, uma vez que permitirá que os educadores conheçam e possam relacionar que metodologias podem atrapalhar ou contribuir nos processos pelos quais passam os aprendizes e que, a partir desse conhecimento, possam definir suas estratégias de ensino e, eficientemente, conduzir a um eficaz processo de ensino aprendizagem.

Local e data _____/_____/_____/_____

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____