



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO



Sioneide da Paixão Norberto

**Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras
alfabetizadoras**

João Pessoa – PB

2022

Sioneide da Paixão Norberto

Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (PGLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Área de Concentração: Linguística e Ensino

Linha de Pesquisa: Teoria Linguística e Métodos

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

João Pessoa – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N823o Norberto, Sioneide da Paixão.

Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a
perspectiva de professoras alfabetizadoras / Sioneide
da Paixão Norberto. - João Pessoa, 2022.
121 f. : il.

Orientação: Evangelina Maria Brito de Faria.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Alfabetização. 2. Programa Educar pra Valer. 3.
Papel do professor. I. Faria, Evangelina Maria Brito
de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA
SIONEIDE DA PAIXÃO NORBERTO

Aos vinte e nove dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois (29/08/2022), às 14h30, realizou-se o exame de defesa da mestranda **SIONEIDE DA PAIXÃO NORBERTO**, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*Um olhar sobre o programa educar pra valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria (PGLE/UFPB) – orientadora –, pela Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso (CE/UFPB), apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (X)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

A presente ata foi lavrada e assinada pela presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 29 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Evangelina Maria Brito de Faria
(Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
(Examinadora)

Profa. Dra. Maria Aparecida Valentim Afonso
(Examinadora)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (In memorian), a minha mãe, irmãs e todas as professoras alfabetizadoras das escolas públicas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Santíssima Trindade, pela graça concedida de realizar esse sonho e pelas inspirações divinas que chegaram como raios de luz a iluminar a minha mente e ideias.

Agradeço à minha família, pelo apoio sem reservas, toda compreensão pelas minhas ausências como filha, irmã, e por toda admiração por mais essa conquista que deixa de ser individual e se torna nossa.

Agradeço ao meu grupo de oração e minha formadora espiritual da Comunidade Consolação Misericordiosa, por todas as orações, incentivo e fé que jamais me deixaram desistir desse sonho.

Agradeço à minha orientadora, Evangelina Maria Brito de Faria, que oportunizou esse momento, acreditando no meu projeto e suas contribuições que chegaram com gentileza, aceitando minhas limitações e me fazendo crescer de maneira reflexiva na escrita acadêmica.

Agradeço aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino pelos ensinamentos e estímulos, pelas tardes ricas em conhecimento e trocas valiosas que nos foram oportunizadas.

Agradeço aos amigos e colegas do mestrado, por toda ajuda e partilha de conhecimentos. Vocês que também foram fonte de inspiração.

Agradeço às professoras participantes da pesquisa, que colaboraram de maneira significativa para realização desse estudo.

Agradeço à minha amiga Inayara Élide, pela presença em todas as etapas do mestrado, por acreditar e me lembrar que eu era capaz de concretizar esse sonho.

Agradeço ao grupo mestrandas em Cristo que foi apoio e bom ânimo nos momentos necessários.

NORBERTO, Sioneide da Paixão. Um olhar sobre o Programa Educar pra Valer sob a perspectiva de professoras alfabetizadoras. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

RESUMO

Um número significativo de crianças não alfabetizadas, ou que não atingem os níveis referentes às médias esperadas nas avaliações nacionais, têm mobilizado muitas Secretarias de Educação Municipais a buscarem por programas que oferecem sucesso na aquisição da leitura e escrita dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Numa capital brasileira, a Secretaria Municipal de Educação implementou, em 2019, nos segundos e quintos anos do ensino fundamental, o Programa Educar pra Valer. A implementação desse programa impactou muitas professoras no papel que lhes foi atribuído e também na alfabetização dos/as estudantes. Diante do exposto, essa pesquisa teve como objetivo principal discutir a função da professora alfabetizadora no Programa Educar pra Valer. Teoricamente, procuramos suporte para discussão sobre as concepções de língua, alfabetização e formação continuada de professores em estudos de Antunes (2009), Marcuschi (2004, 2008), Morais (2015), Nóvoa (1992, 2009), Soares (2000, 2004, 2011), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativo-interpretativista respaldada em Bortoni-Ricardo (2012), Denzin e Lincoln (2006), Ludke e André (1986) com o método de pesquisa, o estudo de campo baseado em Gonçalves (*apud* PIANA, 2009) e Gil (2002). Contou com a colaboração de duas professoras de turmas de segundo ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de uma capital. Para o levantamento de dados, foram utilizados três procedimentos: a) um questionário contendo questões sociodemográficas para conhecermos o perfil profissional das docentes; b) uma entrevista com questões relacionadas às práticas didático-metodológicas associadas às vivências de atividades de Língua Portuguesa em sala de aula e nos encontros de formações continuadas para as professoras; e c) uma análise tanto do guia de orientações gerais e didáticas do professor quanto das atividades dos cadernos de Língua Portuguesa do estudante do Programa Educar pra Valer. A análise dos dados apontou, sobretudo, em duas direções: primeiro, para uma anulação do protagonismo docente em sala de aula; segundo, para uma divergência entre as concepções que regem as orientações gerais do programa das que estão presentes nas atividades desenvolvidas nos cadernos de Língua Portuguesa do estudante do Programa Educar pra Valer.

Palavras-chave: Alfabetização; Programa Educar pra Valer; Papel do professor.

NORBERTO, Sioneide da Paixão. A look at the Educating for Real Program from the perspective of literacy teachers. 2022. Dissertation (Professional Master's Degree in Linguistics and Teaching) - Federal University of Paraíba – UFPB.

ABSTRACT

A significant number of children who are illiterate, or who do not reach the levels referring to the averages expected in national assessments, have mobilized many Municipal Education Departments to look for programs that offer success in the acquisition of reading and writing by students in the early years of elementary school. In a Brazilian capital, the Municipal Education Department implemented, in 2019, in the second and fifth years of elementary school, the *Educar pra Valer* Program. The implementation of this program had an impact on many teachers in the role assigned to them and also on students' literacy. Given the above, this research had as its main objective to discuss the part of the literacy teacher in the *Educar pra Valer* Program. Theoretically, we sought support for the discussion on the concepts of language, literacy, and continuing education of teachers in studies by Antunes (2009), Marcuschi (2004, 2008), Morais (2015), Nóvoa (1992, 2009), Soares (2000, 2004, 2011), among others. Methodologically, this is research with a qualitative-interpretative approach supported by Bortoni-Ricardo (2012), Denzin and Lincoln (2006), Ludke and André (1986) with the research method, the field study based on Gonçalves (*apud* PIANA, 2009) and Gil (2002). It relied on the collaboration of two teachers from the second year of elementary school classes from two public schools in a capital city. For data collection, three procedures were used: a) a questionnaire containing sociodemographic questions to know the professional profile of the teachers; b) an interview with questions related to the didactic-methodological practices associated with the experiences of Portuguese Language activities in the classroom and the continuing education meetings for the teachers; and c) an analysis of both the teacher's general and didactic guide and the activities of the Portuguese Language notebooks of the student of the *Educar pra Valer* Program. The data analysis pointed, above all, in two directions: first, toward an annulment of the teacher's protagonism in the classroom; second, toward a divergence between the conceptions that govern the general guidelines of the Program and those that are present in the activities developed in the Portuguese Language notebooks of the student of the *Educar pra Valer* Program.

Keywords: Literacy; Educar Pra Valer Program; teachers' role.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Dificuldades e intervenções para fluência na leitura.....	60
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Guia do Formador – módulo 1.....	24
Figura 2 - Guia de Orientações Metodológicas Gerais (Formador).....	25
Figura 3 - Coletânea de textos (Cursista)	26
Figura 4 - Coletânea de fascículos do Pró Letramento (Formador e Cursista).....	30
Figura 5 - Caderno 01 do segundo ano do EF (PNAIC).....	32
Figura 6 - Caixa de jogos (PNAIC).....	33
Figura 7 - Orientações Gerais.....	37
Figura 8 - Textos iniciais do Caderno de fluência – 2º ano.....	41
Figura 9 - Organograma de atuação do EPV no município.....	43
Figura 10 – Atividade 6 – Caderno 7 de atividades do aluno – 2º ano.....	45
Figura 11 - Atividade 6 – Caderno 7 de atividades do aluno – 2º ano.....	47
Figura 12 - Estrutura do material do EpV.....	56
Figura 13 – Caderno de atividades do aluno – 2º Ano.....	57
Figura 14 – Caderno Extra de atividades do aluno – 2º Ano.....	58
Figura 15 – Caderno de fluência – 2º ano.....	59
Figura 16 – Caderno de Orientações didáticas – 2º Ano.....	62
Figura 17 – Orientações Gerais – Caderno Suplementar.....	63
Figura 18 – Blocos – Predição.....	63
Figura 19 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Predição.....	64
Figura 20 – Atividade 3 do caderno de atividades 2 – 1.....	65
Figura 21 – Bloco - Ler é Legal!.....	66
Figura 22 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Ler é Legal!.....	66
Figura 23 – Bloco - Conversando com o texto!.....	67
Figura 24 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Conversando com o texto!.....	68
Figura 25 – Bloco - AB Conhecer.....	69
Figura 26 – Orientações didáticas – Atividade 3 – AB Conhecer.....	70

Figura 27 – Atividade 3 do caderno de atividades 2 – 2.....	70
Figura 28 – Bloco - Vai-vem das palavras!.....	71
Figura 29 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Vai-vem das palavras!.....	71
Figura 30 – Atividade 3 do caderno de atividades 2 – 3.....	72
Figura 31 – Bloco - Para gostar de escrever.....	73
Figura 32 – Orientações didáticas – Atividade 2 – Para gostar de escrever.....	74
Figura 33 – Atividade 2 do caderno de atividades 1 – 3.....	75
Figura 34 – Bloco - Cada texto do seu jeito!.....	76
Figura 35 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Cada texto do seu jeito!.....	76
Figura 36 – Bloco - Para gostar de ler.....	77
Figura 37 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Para gostar de ler.....	78
Figura 38 – Atividade 9 do caderno de atividades 1.....	81
Figura 39 - Sugestão de rotina da aula a ser seguida pelo turno regular.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EpV – Educar pra Valer

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

P1 – Participante (professora) 1

P2 - Participante (professora) 2

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 LÍNGUA, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA	14
2.1 Concepções de Língua.....	14
2.2 Alfabetização e Letramento na Concepção Sociointeracionista	17
2.3 Formação Continuada: conceito, programas federais de alfabetização e o Programa Educar pra Valer	20
2.3.1 PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (2000 – 2002)	23
2.3.2 Pró Letramento (2007 - 2009)	28
2.3.3 PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2012 - 2017)	30
2.3.4 EpV – Educar pra Valer (2019 até a presente data)	36
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 Abordagem da pesquisa	49
3.2 Participantes da pesquisa	50
3.3 Ambiente da pesquisa	51
3.4 Procedimentos para coleta de dados	51
3.5 Análise dos dados	52
4 ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LP DO EpV	54
5 OLHAR DE DUAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	116
Apêndice A	116
Apêndice B	118

1 INTRODUÇÃO

O número de crianças não alfabetizadas ou que não atingem os níveis referentes às médias esperadas nas avaliações nacionais tem mobilizado muitas Secretarias de Educação Municipais a buscarem por programas que ofereçam sucesso na aquisição da leitura e escrita dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Numa capital brasileira, a Secretaria de Educação implementou em 2019 nas escolas da rede, o Programa Educar pra Valer (EpV), nos segundos anos, turma na qual muitas crianças iniciam a alfabetização e nos quintos anos do EF, turmas em que são esperadas a consolidação da alfabetização pelos estudantes. Em linhas gerais, esses são os anos selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) para serem avaliados nacionalmente, quanto aos níveis de escrita, leitura e matemática dos estudantes, conforme descritores pré-estabelecidos, por meio da Provinha Brasil para os segundos anos e a Prova Brasil, nos quintos anos. Sabemos que essas avaliações são usadas para identificar como está o nível de aprendizado dos estudantes, podendo ter seus resultados utilizados pelas Secretarias de Educação Municipais, juntamente com as escolas, para planejarem as ações de enfrentamento as dificuldades de aprendizagem, que tanto têm prejudicado nossas crianças. Em 2020, o referido município ampliou a atuação do Programa EpV para os demais anos iniciais do EF das escolas municipais.

O Programa EpV foi criado pela Associação Bem Comum em parceria com a Fundação Lemann e tem como propósito prestar assessoria técnica gratuita aos municípios partícipes para apoiá-los na implementação de boas práticas de gestão, no apoio técnico a alguns municípios brasileiros com graves problemas educacionais que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir o ingresso, permanência e a excelência de aprendizagem das crianças nas escolas públicas. O programa foi elaborado a partir da experiência de sucesso da reforma educacional ocorrida há quase 20 anos em Sobral/CE, e no Programa de Alfabetização na Idade Certa, com a cooperação do governo do Estado do Ceará, e dos resultados educacionais colhidos hoje. O programa se iniciou em 2018 com atuação em 5 municípios brasileiros. Em 2019, houve a expansão para mais 18 municípios, totalizando 23. Em 2021, a previsão era de seleção de mais 27 municípios [...], totalizando 50, mas até o momento o projeto está em 29 municípios.¹

Para incorporação do programa nos municípios, as professoras que fazem parte das turmas atendidas pelo EpV devem participar da formação continuada para conhecer sua

¹ Disponível em: [Programa Educar pra Valer – Associação Bem Comum \(abemcomum.org\)](https://abemcomum.org) Acesso em: 14 de julho de 2022.

proposta de trabalho. Os primeiros encontros da formação nessa capital, realizados em 2019, foram pautados em orientar as professoras como deveriam desenvolver as atividades, com tempo cronometrado para cada questão proposta para o dia. Cada turma dos segundos e quintos anos das escolas deveriam cumprir à risca a mesma rotina para as respectivas turmas. Caso não fosse contemplada integralmente, no dia seguinte a atividade não seria retomada, pois o objetivo é cumprir as atividades dos cadernos do aluno, no prazo estabelecido pelo calendário do programa. Apresentaremos o programa EpV mais claramente no capítulo 2, destinado aos programas de alfabetização e as formações continuadas, experienciadas pelas professoras dos segundos anos do EF.

Em 2019, trabalhando como professora numa turma de segundo ano do EF, participei do programa EpV. Em anos anteriores, atuei como docente dos anos iniciais do EF e formadora de professores de programas federais de alfabetização, lançados pelo MEC como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) nos anos de 2000 a 2002, Pró-Letramento de 2007 a 2009 e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2012 a 2017. Depois, o Programa Educar pra Valer (EpV) implementado no ano de 2019 até a presente data, que é um programa de uma entidade não-governamental. Surgiu uma inquietação que deu origem a essa pesquisa, tendo como objetivo geral: Discutir a função da professora alfabetizadora no Programa Educar pra Valer. E para atendê-lo, foram elencados como objetivos específicos: Observar a concepção de língua, alfabetização do EpV e sua relação com as orientações gerais, didáticas e as atividades; Verificar como ocorrem as formações continuadas prestadas pelo programa para as professoras do segundo ano do EF; Identificar por meio de instrumentos de coleta de dados, o perfil de duas professoras e a ótica que possuem, sobre sua atuação docente na metodologia estabelecida; Analisar a função da professora no desenvolvimento das atividades de língua portuguesa conforme o EpV. Junto a isso, surgiu a seguinte indagação: Como a professora se sente tendo que materializar em sala de aula, um programa com atividades prontas, que não coincide com sua visão de trabalho com a língua, assumindo o papel de aplicadora de atividades?

Pensando sobre essa questão, foi realizada uma investigação sobre o objeto dessa pesquisa que se deu por meio de três plataformas acadêmicas, a saber: Scielo, Capes Periódicos e o Google Acadêmico, a partir das seguintes palavras-chaves: “Formação continuada”, “Professores”, “Língua Portuguesa” e “Educar pra Valer”. Na Scielo, encontramos 6 resultados, infelizmente nenhum relacionado com o objeto dessa pesquisa. Na Capes periódicos, foram apontadas 78 produções, destes, 1 artigo se aproximou de algumas palavras-chaves desse trabalho. E no Google Acadêmico, no qual foram achados 79.800 resultados, sendo que desses

apenas 2, sendo 1 de 2014 e outro de 2016, tinham proximidade com esse estudo. Os demais estavam associados com outras áreas de estudo, como a química, matemática, aos estudos da física e educação ambiental, entre outros.

Dos resultados obtidos, a partir das palavras-chaves citadas, foram encontrados: a) o de Carvalho (2016) vem de uma inquietação da pesquisadora, que teve como objetivo investigar quais os sentidos atribuídos pelos professores de LP da rede pública estadual de um município no estado de São Paulo sobre as principais ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Estadual da Educação, no período de 2009-2014 no contexto do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); b) o de Carnin e Guimarães (2015), que aborda a problematização da noção de cooperação no escopo do projeto e a produção de reflexões que permitem entender, como a interação entre universidade e escola pode produzir novos espaços de interlocução e produção de conhecimento, sobre a formação e o trabalho do professor e sua relação com a pesquisa acadêmica; e, por último, o de Porto (2014), que traz um panorama do objeto de ensino de Língua Portuguesa e apresenta uma reflexão sobre a formação continuada de professores, optando por projetos de intervenção como uma das possibilidades de aproximação de estudos teóricos de projetos de pesquisa ligados à academia para enriquecimento do contexto educacional brasileiro.

No entanto, não foi encontrado nenhum estudo sobre as possíveis repercussões que a metodologia do Programa EpV, quanto ao ensino, formação e a atuação da professora alfabetizadora pode implicar na aprendizagem mais significativa de seus estudantes. O material que foi coletado também possibilitou pensar em outras teorias que corroboraram para referenciar o que foi coletado, possibilitando assim análises e reflexões produtivas para essa investigação.

Nesse sentido, a presente pesquisa investiga o papel da professora alfabetizadora, no trabalho com a LP no Programa EpV em uma capital brasileira, do qual já participaram professoras, estudantes dos segundos aos quintos anos do EF, supervisores e gestores das escolas, com duas professoras que contribuíram para dar uma visão do programa, da concepção de língua utiliza e da perspectiva da atuação docente observando possíveis implicações no trabalho das professoras e na aprendizagem dos estudantes, no que se refere ao processo de alfabetização e letramento.

Para isso, estruturamos a dissertação da seguinte maneira: a introdução, na qual apresenta a contextualização, a problematização, o estado da arte realizado e mais cinco capítulos, sendo eles: o primeiro acerca das Concepções de Língua, Alfabetização e Letramento, Formação Continuada de Professores, Programas Nacionais de Alfabetização e o

Educar pra Valer. O segundo capítulo alinha os procedimentos metodológicos utilizados. O terceiro capítulo traz a descrição e análise sobre a abordagem dos Guias de orientações gerais e didáticas, Cadernos de Atividades de LP dos estudantes, o quarto capítulo apresenta e analisa as entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa para identificar a percepção que têm do EpV. O quinto capítulo conduz as considerações finais.

2. LÍNGUA, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse capítulo, pretendemos elencar algumas concepções de língua, alfabetização e como tem ocorrido a formação continuada de professores nas últimas décadas, a fim de compreendermos melhor as construções teóricas e ideológicas, que tem sustentado as convicções conceituais e as práticas metodológicas das professoras alfabetizadoras, no trabalho com a língua nas salas de aula. Para isso, começaremos com a concepção de língua.

2.1 Concepções de Língua

A língua é uma construção humana que se constitui e se mantém viva por meio das relações com a cultura, modo de ser e viver dos sujeitos de uma comunidade, assim não é possível limitá-la apenas a um conjunto de regras e normas que se findam em si mesmas. Sabemos que “o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas ainda por regras textuais e por regras sociais, interativas, culturalmente estabelecidas, ratificadas ou retificadas” (ANTUNES, 2009, p. 37). E é nesse sentido que acreditamos que a língua deve ser tratada na escola.

O modo de pensar e agir no mundo, sobretudo que nele existe, está fundamentado no que os indivíduos acreditam ser a melhor perspectiva para tal. Da mesma maneira, ocorre com a concepção de língua que temos. Ela se baseia na identidade que vamos formando ao longo da vida, pelas interações com as pessoas e os resultados obtidos por meio das palavras/textos que são produzidos nessas relações. Conforme Antunes,

Não existe fala nem escrita autônomas, no sentido de que sua adequação possa ser considerada sem se levar em conta as determinações das situações em que são usadas. A coesão, a coerência, a informatividade, por exemplo, precisam da referência à situação de uso para serem legitimamente avaliadas (ANTUNES, 2009, p. 37).

Assim como Antunes, acreditamos que a fala e escrita precisam estar adequadas as situações de uso para que possam ser legitimadas. Partindo para as vivências nas aulas de LP, toda a concepção de língua materna e os usos que fazemos dela socialmente, precisam ser considerados no planejamento das atividades que irão apresentar e aproximar os estudantes das normas, regras e conceitos que compõem a língua e suas variações, dentre elas a formal (variação instituída culturalmente pelas pessoas, para ser ensinada pela escola), para fazer com

que os estudantes compreendam sua função e intenção durante seus usos. Sobre o trabalho com a língua na escola, Antunes nos chama atenção para o que muitas vezes ocorre nas salas de aula.

Ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregados dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, “inodora, insípida e incolor”. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas (ANTUNES, 2009, p.34).

Nesse sentido, o ensino da língua precisa mudar, pois essa perspectiva distante e sem significado de vivências da língua para os estudantes não pode mais perdurar, mesmo que com menor frequência. Assim, podemos constatar que, ao longo dos anos, a LP abordada desse modo, teve, por diversas vezes, gerado um distanciamento entre as pessoas e o estudo da língua. Comumente ouvimos que a língua escrita é difícil, por possuir normas e regras que para a maioria das pessoas não tem sentido. Esse julgamento pode efetuar-se devido a concepção de língua que está fundamentando as metodologias utilizadas nas aulas de LP. Entretanto, podemos mudar esse quadro, empregando uma concepção de língua que favorece à aquisição da mesma por meio de metodologias e estratégias diversificadas, mostrando com enunciados e textos reais para as crianças que a língua ensinada na sala de aula é importante e apresenta reflexos em suas vivências diárias. A esse respeito, Antunes afirma que,

Um ensino de línguas que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas (ANTUNES, 2009, p. 38).

Em concordância com a autora, é pertinente analisar e repensar a concepção de LP que tem permeado os materiais didáticos, como livros ou cadernos de atividades que os estudantes têm utilizado nas escolas, bem como refletir sobre como as docentes têm desenvolvido o trabalho com a língua, que perspectivas teóricas têm referenciado as abordagens realizadas em salas de aula, se os educandos têm oportunidade de pensar e fazer relações do que se aprende dentro da escola com o que vive fora dela.

Nesse sentido, traremos aqui um breve recorte de estudos linguísticos que alicerçam práticas pedagógicas no que tange o ensino da LP nos anos iniciais do EF. À vista disso, Antunes corrobora com algumas concepções de língua que poderiam afetar de maneira positiva os estudantes para a formação da sua cidadania.

Em primeiro lugar, a *língua é uma atividade funcional*. Isto é, as evidências nos dizem que nenhuma língua existe em função de si mesma, desvinculada do espaço físico e cultural em que vivem seus usuários ou independente de quaisquer outros fatores situacionais. *As línguas estão a serviço das pessoas*, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram. Daí porque o que existe, na verdade, é a língua-em-função, a língua concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo. Na verdade, existem muitas formas de se exercer a prática social. A linguagem é apenas uma delas e se concretiza linguisticamente, por meio do discurso falado ou escrito.

Em segundo lugar, há uma *estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura*[...] Na verdade, sociedade, história e cultura se constroem também pela ação da linguagem, e vice-versa: a linguagem se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura (ANTUNES, 2009, p. 35-36).

Entendemos que a língua é uma atividade humana que sofre e exerce influência dos aspectos sociais, culturais e situacionais em todas as atividades cotidianas que realizamos. Por conseguinte, espera-se que a escola trabalhe a língua nessa perspectiva, com uso de textos reais, abordando-a por meio de atividades que proporcionem aos estudantes a reflexão sobre a língua e seus diversos usos, aprendendo a respeitar a diversidade que ela apresenta através das suas variáveis, bem como a fazer uso adequado a cada situação que for solicitado.

Dando continuidade as concepções de língua trazidas por Antunes, ainda temos:

Em terceiro lugar, [...] ganha sentido lembrar que *a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas* [...]. Existe, para qualquer situação de interação verbal, uma espécie de rotina discursiva, que comanda, inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos. Essa rotina discursiva é cultural; faz parte dos “costumes” em voga num determinado espaço e tempo. Conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social.

Em quarto e último lugar, queríamos lembrar o seguinte: aquela *língua-em-função*, que só ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana, acontece inevitavelmente *sob a forma da textualidade*, isto é, *sob a forma de textos* orais e escritos, sejam eles breves ou longos (ANTUNES, 2009, p. 37).

Diante dessa constatação, sabemos que quanto mais a língua que se pretende ensinar na escola, se aproxime da língua carregada de sentidos sociais, culturais e funcionais para as crianças, certamente será mais aceita e conseqüentemente a aprendizagem acontecerá de maneira prazerosa e com mais chances de êxito. O que poderá ajudar a diminuir e até superar um dos entraves com relação ao ensino da língua na variação formal, que historicamente é tão repelida pelos estudantes nas escolas, mas precisa ser aprendida por eles, pois sabemos que essa variação é utilizada em alguns contextos e não podemos negar, que opera forte influência sobre a vida em sociedade. Assim sendo,

Saber falar e escutar em contextos formais, estar inserido no mundo da comunicação escrita e da comunicação virtual, saber apreciar os valores literários e todas as expressões da cultura, ter consciência das imensas possibilidades de criação e de participação social, promovidas pelo uso da linguagem constituem o amplo espectro do que poderiam ser os objetivos do ensino da língua.

No entanto, só é possível eleger tais objetivos se ampliarmos nossas concepções, se ampliarmos nossos fundamentos teóricos acerca do que é uma língua, do que é ensinar, do que é aprender. Para visões curtas, objetivos pequenos. Objetivos amplos requerem horizontes vastos (ANTUNES, 2009, p.40).

Nessa perspectiva, não se pretende ignorar o ensino da linguagem formal, mas esperar que as professoras, nos seus planejamentos didáticos e metodológicos do ensino da língua, principalmente nos anos iniciais do EF, turmas que o processo de alfabetização precisa ser consolidado, explorem os usos diversos da língua, que podem interferir diretamente na aquisição do sistema de escrita alfabética, em que o estudante, a depender da sua condição social e cultural, terá os primeiros contatos com a linguagem formal na escola.

2.2 Alfabetização e letramento na concepção sociointeracionista

O estudo e ensino da LP precisam estar alicerçados, sobretudo, na função social que ela desempenha na vida dos sujeitos. A língua escrita e falada afeta de maneira expressiva a vida de todo indivíduo, seja auxiliando-o na inserção nos mais diversos contextos sociais, ou o contrário também pode ocorrer, excluindo-o caso a comunicação não alcance o objetivo pretendido pelo falante, seu vocabulário de palavras e argumentos seja limitado ou seu uso seja inadequado ao ambiente e a situação, ou por acaso o interlocutor não compreenda a mensagem que se pretendeu transmitir e assim avalie a comunicação realizada pelo falante como insatisfatória e até mesmo sem valor. Sobre isso, Soares nos diz que,

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é mais a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2004, p. 37).

É inegável a influência que a língua exerce na vida das pessoas, consequentemente na mudança social e cidadã que pode ocorrer por meio dela e do letramento. No trabalho sistemático com a LP, a escola precisa ser ambiente para estudo e vivência de interações dialógicas entre professora/estudante e seus pares com uso de falas e textos escritos que respeitam e preservam os discursos reais, os que são vivenciados nas mais diferentes situações

cotidianas, nos demais espaços sociais. Porém, o que temos presenciado ainda na escola é o começo tímido dessa perspectiva nos anos iniciais do EF. Pois,

[...] Embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na escola ser bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela. Nessa perspectiva, os alunos saem da escola com o domínio das habilidades inadequadamente denominadas de “codificação” e “decodificação”, mas são incapazes de ler e escrever funcionalmente textos variados em diferentes situações (SANTOS, 2007, p. 17)

Dessa maneira, precisamos pensar sobre a importância dos processos de alfabetização e letramento que necessitam ocorrer na escola. Lembremos aqui o conceito básico de alfabetização e letramento definidos por Soares: “Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e escrever. Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 47). Ainda sobre os conceitos de alfabetização e letramento que povoam nossos pensamentos e práticas educativas, podemos observar que,

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado* (SOARES, 2004, p. 47).

Além disso, a alfabetização e o letramento são temas recorrentes nas formações de professores, nos planejamentos nas escolas, e apesar de muitos esboços teóricos produzidos desde a década de 80, para muitas educadoras brasileiras, ainda não há clareza conceitual e didática (prática) sobre como desenvolvê-los com os estudantes. Todavia, vemos em algumas escolas o que Soares sinalizou a mais de uma década atrás, a respeito da visão da escola sobre a alfabetização.

[...] a escola atua, na área da alfabetização, como se fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político (SOARES, 2011, p. 22).

Com essa postura, a escola afasta a perspectiva de letramento do processo de alfabetização, uma vez que o ato de aprender precisa ser antes de mais nada, um recurso de poder, um ato político, no sentido de garantir as crianças das camadas populares, espaços de

voz e vez numa sociedade, que apesar do tempo passado, não deixa de ser excludente com aqueles que pertencem às classes sociais mais vulneráveis economicamente.

Nessa premissa, a aquisição da escrita não é vista meramente como um recurso para se chegar ao domínio de uma língua “padrão”, mas reconhecer que dominar a escrita de textos, amplia as possibilidades de interação social e traz benefícios a vida diária desde as atividades mais triviais ao exercício da cidadania, a progressão na vida acadêmica e no futuro, a carreira profissional. Uma vez que,

[...] as funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem essas classes. Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como um meio de comunicação “neutro” e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Portanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística (SOARES, 2011, p. 20).

Por esse motivo, acreditamos que a concepção sociointeracionista da aprendizagem é um dos melhores caminhos a trilhar para a alfabetização significativa que vislumbra a formação do estudante reflexivo desde os primeiros anos de acesso à escola. Por essa razão, nos deteremos a esta concepção de ensino, por conceber a aquisição da língua escrita e da leitura, ultrapassam o domínio de um código escrito e sua decodificação. Entendemos que estar alfabetizado é ir além da apropriação do signo, é saber fazer uso social da escrita e da leitura, das quais a pessoa se beneficia por utilizar determinado texto para interagir de maneira mais adequada. Quando falamos dessa concepção, temos a grande contribuição teórica dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1991). Faremos, porém, um pequeno recorte dessa colaboração, tendo em vista o cerne desse texto que é a alfabetização e o letramento.

Conforme esse autor, a aprendizagem ocorre em nós por meio de zonas de desenvolvimento, mas constantemente estamos vivenciando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que age como um elo entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. Um movimento cíclico entre conhecimento já consolidado, o desconhecido e a apropriação reelaborada desse desconhecido. Recordemos do que trata a ZDP.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Para acolher essas proposituras, precisamos compreender que é necessário saber que concepção de alfabetização e letramento, práticas didático-metodológicas, tem como prioridade a formação de um alfabetizando, que transcende o que está escrito para além do que está explícito. Nessa direção, temos a perspectiva sociointeracionista da aprendizagem. Nela encontramos uma concepção de ensino em que professoras e estudantes atuam de maneira dialógica, interativa e reflexiva, onde a mediação das aprendizagens fica a cargo de todos os envolvidos, tanto a professora como os estudantes mediam os saberes, por meio da apresentação e da troca dos conhecimentos, dessa maneira as contribuições e ensinamentos colaboram para o crescimento intelectual de todos e todas.

Nessa perspectiva, os atos de ensino e aprendizagem partem de estratégias didáticas que propiciam o estudante vivenciar o movimento profícuo do pensar, indagar, elaborar conceitos para aquilo que estão aprendendo. Interagir e se apropriar do novo, incorporando-o aos conhecimentos que já possui dentro de si, articulando-o com seu modo de viver no mundo.

Para que passemos de um modelo de alfabetização baseado em estratégias que vislumbram a alfabetização por meio da repetição e treino do que se pretende ensinar para uma alfabetização que concebe a criança como ser pensante que age sobre o que está aprendendo, daremos passos para uma perspectiva de educação tão almejada por educadoras, famílias e crianças, porque todos seremos beneficiados.

Por fim, a alfabetização é uma etapa da vida que deixa marcas nas memórias que repercutirão por toda vida. Para muitos, o primeiro contato com a instituição escola, é permeada por grandes expectativas empregadas pela própria criança, pela família e toda sociedade. E nesse ciclo inicial de educação formal tão importante para criança, temos o dever ético e profissional, de refletir e buscar oferecer o melhor a cada pequeno cidadão que chega até a escola.

2.3 Formação Continuada: conceito, programas federais de alfabetização e o Programa Educar pra Valer

Pensar as práticas de ensino e aprendizagem perpassa por alguns caminhos essenciais como refletir sobre a formação continuada de professores, associando os temas pretendidos com as condições de trabalho nas instituições que atendem estudantes dos anos iniciais do EF, o nível de aprendizagem, contexto sociocultural e econômico das crianças, pois sabemos que esses fatores exercem influência no desenvolvimento integral das crianças.

Historicamente, as formações continuadas de professores que atuam com o ensino de LP dos anos iniciais do EF oferecidas pelo Ministério da Educação nos últimos vinte anos, apresentam um perfil parecido nas suas propostas de formação, nas quais existem espaços para estudo de teorias ligadas a aquisição da língua, de discussão e reflexão acerca das ações que são desenvolvidas pela professora com os estudantes e a propositura de novas metodologias. A princípio, trataremos da formação profissional da professora alfabetizadora. Para isso, pensemos um pouco sobre como algumas formações continuadas costumam ocorrer.

Na ânsia de diminuir os grandes índices de analfabetismo e até mesmo dos estudantes que saem dos anos iniciais sem estarem completamente alfabetizados, surgem programas de alfabetização com propostas metodológicas destinadas a esse fim, alfabetizar todos os estudantes. Tendo em vista os aspectos mencionados acima, nesses programas está inclusa a formação continuada das professoras dos anos iniciais do EF na área da aquisição da língua escrita e da leitura.

No entanto, o que temos visto nas formações continuadas de professores oferecidas por algumas instituições não-governamentais, é um trabalho meramente instrutivo de como aplicar um material didático pronto, no qual a docente deverá apenas aplicá-lo, conduzindo as atividades conforme orientada nos documentos, sem levar em consideração todo conhecimento teórico/metodológico que as professoras possuem e experiência de anos de sala de aula, se distanciando do que deve ser fundamental para a formação, como bem nos lembra Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Sob essa ótica, a formação continuada de professores precisa assegurar momentos reflexivos, nos quais as educadoras possam expressar como tais materiais poderão colaborar para a aprendizagem dos educandos, dos quais conhecem em grande parte o perfil, as dificuldades e limitações. Suprimindo as contribuições das docentes, toda proposta de trabalho estará abrindo mão de um valioso recurso que são esses saberes, deixando de oportunizar as professoras trilharem um caminho com mais propriedade na alfabetização, de sentido e pertença no que está sendo proposto. Além disso, é relevante favorecer a educadora a relação entre seu conhecimento pessoal e profissional. Como Nóvoa (2009, p. 21) afirma, “um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” criará intimidade e crença naquela proposta de trabalho que é apresentada.

Quando uma proposta teórico-metodológica é imposta, sem que haja tempo e espaço para discussões e reflexões acerca do que deve ser realizado, torna-se mais difícil a aceitação e incorporação de tal proposição, além de ser desrespeitosa por desconsiderar os sujeitos envolvidos e os contextos nos quais estão imersos. Dessa maneira, ocorre um prejuízo para as docentes que poderiam progredir na apropriação de conhecimentos que possibilitariam o desenvolvimento de estratégias elaboradas no coletivo, favorecendo a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Nóvoa nos mostra possíveis caminhos que precisam estar presentes na formação profissional das educadoras, como:

- (i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (ii) análise colectiva das práticas pedagógicas; (iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (iv) compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p.16-18).

Deste modo, o desenvolvimento de uma nova proposta metodológica terá uma maior aceitação por parte das professoras, tendo em vista que se sentirão parte integrante do trabalho que é apresentado e assim haverá muito mais possibilidades de obter os resultados esperados. Lembremos que as docentes participam ao longo de sua vida profissional de várias formações continuadas e quando perguntadas sobre as que lhes fizeram mais sentido com relação ao fazer pedagógico diário, sempre trazem em seus relatos as que tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões a partir de suas práticas e puderam intervir de algum modo nas metodologias propostas.

Posto isto, as formações continuadas precisam ir além de uma proposta aligeirada de tentar resolver um problema pontual, para se tornar espaço de reflexões e reelaborações das práticas educativas com seus pares, a partir de estudos, partilhas conscientes das dificuldades apresentadas nos contextos educacionais e sociais suscitadas, que influenciam de maneira decisiva na aprendizagem dos estudantes para, a partir daí, pensar possíveis caminhos percorrer a fim de resolver tais problemáticas. Diferente de propor momentos em que as professoras são colocadas a ouvir encaminhamentos definidos de como devem conduzir as aulas, pois estes não contribuem de fato para mudança de uma educação de qualidade que tanto desejam as profissionais da educação e a sociedade como um todo.

Formações continuadas que desconsideram as especificidades das realidades de cada escola e suas turmas, bem como as formações acadêmicas de suas educadoras, tendem a não atender às necessidades que são emergenciais para o avanço educação pretendida para todos. Portanto, é oportuno elencarmos as três últimas formações continuadas federais oferecidas pelo MEC, destinadas as professoras alfabetizadoras que atuam nos anos iniciais do EF e

posteriormente, o Programa Educar Pra Valer de uma instituição não-governamental do município de Sobral-CE, para conhecermos a perspectiva de língua, o tratamento dado a ela na alfabetização e a formação continuada de professores. Relacionaremos esses programas seguindo uma ordem cronológica, dando início com o PROFA.

2.3.1 PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (2000 – 2002)

Podemos aqui fazer o resgate de uma formação continuada, o PROFA, que foi um curso de 160 horas com três módulos destinados as professoras alfabetizadoras, com estudo sobre teorias relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, no modo presencial, desenvolvido em grupo com 75% dessa carga horária e a distância com trabalho individual, um percentual de 25% para estudo, produção de materiais e realização de atividades com os estudantes a partir das propostas didáticas e de intervenções pedagógicas apresentadas e discutidas no programa. Os encontros de formação consistiam em 3 horas semanais sendo 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao final do curso, as participantes que tivessem participado com um percentual adequado de frequência e realizado as atividades propostas, receberiam um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC². No Guia do formador do módulo 1 do PROFA, encontramos na carta aos formadores que, “o grande desafio colocado por esse curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno” (BRASIL, 2001, p. 3).

Para a superação desse desafio, o programa distribuiu material impresso para as professoras com os seguintes títulos: Documento de Apresentação do Programa, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia do Formador, Coletâneas de Textos, Fichário/Caderno de Registros, Catálogo de Resenhas, Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola³. Tais materiais apoiaram os estudos sobre pressupostos teóricos e propostas de atividades que foram abordadas, juntamente com vídeos composto por Processos de Aprendizagem (Módulo 1), · Propostas Didáticas 1 (Módulo 2), · Propostas Didáticas 2 (Módulo 3)⁴, com a apresentação de discussões das fundadoras do programa, de um grupo de

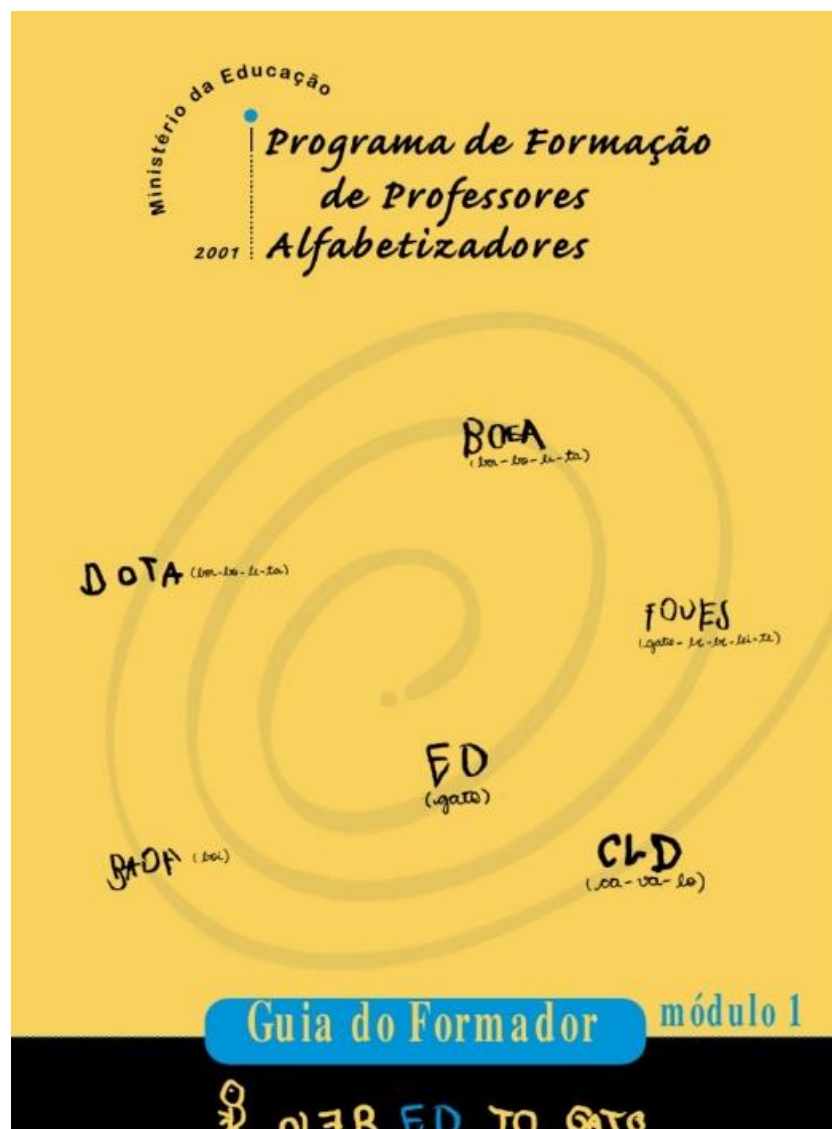
² [Documento Apresentacao PDF \(mec.gov.br\)](#)

³ [Documento Apresentacao PDF \(mec.gov.br\)](#)

⁴ [Documento Apresentacao PDF \(mec.gov.br\)](#)

professoras de escolas públicas, da Educação Infantil, dos anos iniciais do EF e dos anos iniciais da EJA, que o PROFA denominou Grupo-Referência, devido ter sido o primeiro grupo de profissionais a experimentar, pensar e refletir as propostas didáticas sugeridas pelo mesmo, assim como, a socialização das atividades que foram propostas sendo vivenciadas por essas professoras alfabetizadoras com seus estudantes. Seguem três imagens para ilustrar parte do material do PROFA.

Figura 1 - Guia do Formador – módulo 1



Fonte: Brasil (2001)

Figura 2 - Guia de Orientações Metodológicas Gerais (Formador)



Fonte: Brasil (2001)

Figura 3 - Coletânea de textos (Cursista)



Fonte: Brasil (2001)

No ano de 2002, vivenciei o PROFA como formadora de grupo (de professoras alfabetizadoras do EF) no município de Juazeiro-BA. As formações do programa eram organizadas nos estados e municípios pelas Secretarias de Educação locais com o direcionamento de formadores ligados ao MEC dos estados que aderiram ao curso. Formavam-se turmas com um número razoável de participantes que possibilitava as mesmas exporem suas dificuldades e limitações com relação a alfabetizar, bem como as dificuldades dos estudantes, em lidar com situações que se tornavam entraves para alfabetização deles. Existiam momentos em que assistiam a algumas atividades vivenciadas, ouviam relatos, discutiam as estratégias de ensino do grupo referência, à luz dos pressupostos teóricos sobre as concepções de língua, aquisição da escrita e da leitura, alfabetização e letramento, na perspectiva construtivista da aprendizagem e dos resultados apresentados pelos estudantes.

Em seguida, refletiam sobre a viabilidade da aplicação de algumas daquelas atividades em suas turmas, não como uma receita para ser seguida tal qual foi assistida e discutida na

formação, por entenderem que existiam as particularidades de suas turmas. Nos encontros seguintes, discutiam suas vivências, os avanços e dificuldades apresentados pelos estudantes e o que as professoras haviam aprendido com aquelas situações apresentadas e ressignificavam suas práticas a partir dessas experiências. O PROFA apresentava esse funcionamento, porque

A metodologia de formação proposta neste Curso considera, entre outros aspectos, que o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização é levar em conta o que os professores sabem e pensam a respeito, potencializar os saberes individuais e discutir os pressupostos que os determinam. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica. O desafio é buscar a coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação. Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhe é sugerido como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania (BRASIL, 2001, p.4-5).

Esse processo formativo possibilitou a muitas educadoras aprenderem sobre aspectos cognitivos que são acionados pelos estudantes durante a alfabetização, a pensarem e mudarem a maneira de planejar e vivenciar as aulas. Além disso, as estimulou a refletirem suas práticas, associando o que haviam estudado e discutido nos encontros de formação, com as atividades de alfabetização desenvolvidas com os estudantes e assim refazerem os percursos metodológicos que não propiciaram as aprendizagens. Outro ponto relevante para o curso, dizia respeito ao papel que as educadoras tinham para o PROFA que defendia ser

[...]necessário considerar que os professores envolvidos no processo de reflexão sobre a prática têm diferentes saberes, construídos pela experiência pessoal, que devem ser valorizados: são sujeitos com uma individualidade própria, com convicções, valores diferentes, são portadores de uma cultura que é importante respeitar, preservar e ampliar (BRASIL, 2001, p. 4).

Dessa maneira, a professora alfabetizadora passa a ser vista como um ser que tem identidade, pensa e age conforme as concepções que possui e acredita sobre ensino/aprendizagem que percorre junto aos estudantes. Quando a formação continuada assume a importância de estimular a autonomia e autoria das professoras, uma nova perspectiva de ensino ganha conotação por parte delas, pois passam a se reconhecer como integrante do processo em andamento.

2.3.2 Pró Letramento (2007 - 2009)

No ano de 2007, o MEC lançou o programa de formação continuada de professores Pró-Letramento, direcionado as professoras das escolas públicas brasileiras, que atuavam nos estados e municípios que fizeram adesão, com o intuito de promover a melhoria na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática do primeiro ao quinto ano do EF, estabelecendo parceria com algumas universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada. Dentre elas, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi a responsável pela elaboração dos materiais de estudo (impresso e vídeos). Competia também a essas universidades, a coordenação pela formação e orientação do orientador/tutor dos grupos de formações com as professoras, pela gerência dos seminários realizados e pela certificação das educadoras.

O Pró Letramento funcionou na modalidade semipresencial, composto por encontros presenciais e encaminhamentos de estudos teórico/metodológico para serem realizados a distância, por meio de material impresso, um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo, além de um fascículo para os Professores Orientadores⁵, de Linguagem e Matemática, disponibilizado pelo programa para as educadoras e prática das atividades nas escolas com seus educandos a partir dos estudos realizados.

A formação continuada oferecida as professoras era organizada por princípios que acreditam na formação teórica das docentes, para a apropriação intelectual de conhecimentos imprescindíveis sobre língua e sua aquisição, na perspectiva de ensino e aprendizagem sociointeracionista para o desenvolvimento de uma educação preocupada com a formação integral dos estudantes, mediante o estímulo as professoras do planejamento de atividades de LP que favorecessem aos estudantes a conquista da escrita e da leitura de maneira significativa. Após, eram convidados a refletirem sobre essas atividades e a reelaborarem, quando fosse necessário, pensando nas dificuldades e estratégias que não favoreceram a alfabetização das crianças. Podemos identificar que neste programa, as professoras tinham espaço e tempo destinados à sua reflexão e a exporem suas construções conceituais a partir do que era discutido no Pró Letramento e desenvolvidos com suas turmas nas aulas de LP.

⁵ Informação extraída da apresentação do material do programa, disponível em: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2008.

Dessa maneira, podemos notar que esse programa já indicava para além da formação profissional, o incentivo a autonomia docente para as práxis em suas salas de aula. Essa formação continuada teve a duração de 120 horas de encontros presenciais e atividades individuais a distância com duração de oito meses. Com relação a concepção de língua, o Pró-Letramento sinalizava que “a língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação linguística entre sujeitos) ” (BRASIL, 2007, p.9).

Assim sendo, o programa propunha uma proposta de ensino que tratava a língua como um sistema que se organizava pelos usos e para os usos contextualizados. Defendia um tipo de metodologia de ensino na qual se distanciasse da memorização e automatismos mecânicos para reprodução do saber. Sobre isso, encontramos,

[...]uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modo de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua (BRASIL, 2007, p.9).

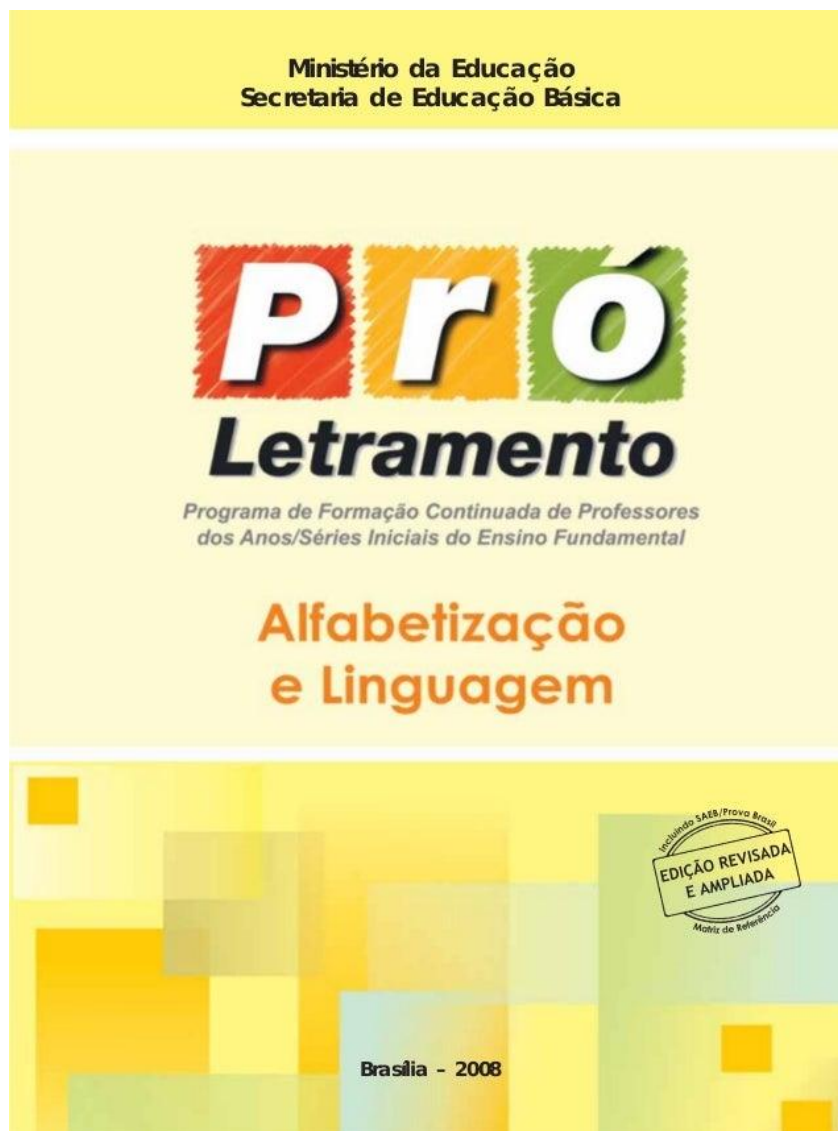
Percebemos que o Pró Letramento, compreendia a importância da formação dos estudantes de maneira significativa, no que se refere à apropriação e usos da língua, entendendo a relevância social que ela possui em suas vidas. Pelo exposto pelo programa, um ensino apenas transmissivo e reprodutivo não faria sentido por não possibilitar aos estudantes a aquisição da língua escrita e da leitura de modo reflexivo, no qual eles pudessem entender que nas atividades realizadas nas aulas de LP, aqueles conteúdos estudados, estariam presentes nos usos diários da língua nas mais diversas situações vividas por eles. Por isso, o referido programa afirma que,

Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua) (BRASIL, 2007, p. 9-10).

Dessa maneira, o Pró Letramento dá indícios de uma perspectiva de ensino da língua que partiu da percepção de suas regras de uso, mas que não se restringiu apenas a isso, mas pretendeu trabalhar com as professoras dos anos iniciais do EF, a LP como uma construção social que se faz coletivamente a partir das relações que são estabelecidas entre os locutores,

interlocutores e seus discursos. A seguir, temos uma figura do material impresso do Pró Letramento que os educadores participantes da formação continuada receberam do MEC.

Figura 4 - Coletânea de fascículos do Pró Letramento (Formador e Cursista)



Fonte: Brasil (2008)

2.3.3 PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2012 - 2017)

Posteriormente, surge o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no ano de 2012, programa federal de formação de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do EF adotado por escolas municipais localizadas em todo o país. O PNAIC surgiu com o objetivo

de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).⁶

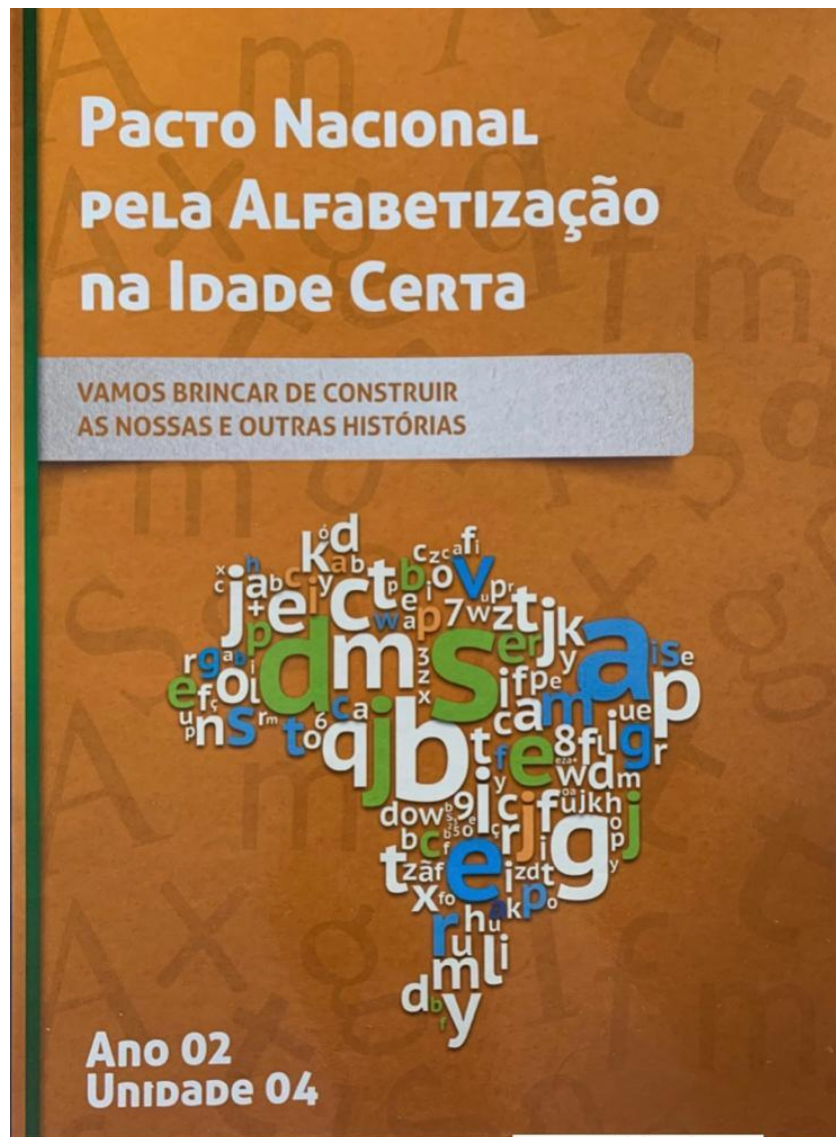
Uma das características do PNAIC que o diferencia dos citados anteriormente, diz respeito a ele ser um programa aberto quanto a construção conceitual das concepções ligadas a formação continuada de professores, ensino e alfabetização, dando liberdade a vários pesquisadores das universidades do nosso país e das professoras da educação básica, contribuírem com o programa por meio de estudos e dos relatos de experiências vivenciados com os educandos nos anos iniciais do EF, para serem analisados e refletidos nos coletivos das formações. Configurando a práxis nas salas de aula, um movimento importante para a formação docente, permeada por autonomia e autoria.

Assim, dos materiais destinados para as docentes dos três primeiros anos do EF, foram adquiridos jogos didáticos pelo CEEL⁷ para favorecer a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA), dicionários e obras literárias pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desde contos clássicos, contos contemporâneos, livros de poemas e outros gêneros textuais, além dos cadernos (fascículos) utilizados nos encontros presenciais e momentos de estudo a distância. Todos esses materiais eram interligados e tinham a intenção de subsidiar as ações das docentes no fazer pedagógico. Abaixo trazemos a imagem de um dos cadernos utilizados na formação continuada pelas professoras alfabetizadoras e logo em seguida, a imagem da caixa de jogos distribuída pelo PNAIC.

⁶ Disponível em: [PNLD Pnaic - Ministério da Educação \(mec.gov.br\) Acesso em:](http://PNLD.Pnaic-Ministério da Educação (mec.gov.br) Acesso em:)

⁷ CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. O CEEL, contribuiu de maneira significativa na construção do PNAIC, bem como na elaboração dos materiais didáticos que foram utilizados no programa.

Figura 5 - Caderno 01 do segundo ano do EF – PNAIC



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 - Caixa de jogos – PNAIC



Fonte: Transformar (2013)

Esses jogos tiveram boa repercussão entre as alfabetizadoras e as crianças, por possibilitar dinamicidade e ludicidade no processo de aquisição do SEA. Dado que, para o público ao qual os jogos foram destinados, torna-se relevante evocar a ludicidade, pois as crianças da faixa etária contemplada fazem uso da imaginação e criatividade para a elaboração e apreensão de tudo que está tendo contato, inclusive a aquisição da língua escrita e da leitura. Dando continuidade, encontramos nos cadernos de formação de professores do PNAIC, no bojo das diversas temáticas abordadas associadas a alfabetização e letramento, alguns trechos que indicam a concepção de língua deste programa. Para iniciar, temos que

[...]do ponto de vista do ensino da língua escrita, há que se levar em conta as *práticas de letramento* (STREET, 2007, p. 466) que fazem parte das experiências dos alunos, pois diferentes grupos sociais possuem diferentes práticas de leitura e escrita (CARDOSO, 2015, p. 46, grifo da autora).

Entendemos que apresentar a concepção de língua, o percurso teórico/metodológico definido para desenvolvê-la e demonstrar com clareza a maneira como as docentes irão atuar na formação continuada e nas salas de aula, são medidas oportunas para as docentes

compreenderem o que é proposto e aderirem com mais propriedade o trabalho que estão sendo chamadas a desenvolver. Em outro parágrafo, encontramos mais sobre a linguagem e o ensino.

A partir de um novo olhar para a linguagem e seu ensino, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética pode e deve dar-se concomitantemente à apropriação de textos escritos. A criança pode aprender a escrever escrevendo de verdade, desde o princípio, para um interlocutor preciso, valendo-se de diferentes gêneros textuais (CARDOSO, 2015, p. 48).

Para trabalhar com a língua a partir das concepções acima, é pertinente ponderar que a conduta assumida pela professora para um trabalho com a língua viva, irá requerer de qualquer proposta de ensino, que a docente disponha de espaço e tempo para refletir suas práticas e planejar novas situações didáticas e atividades que favorecerão as aprendizagens das crianças. Tendo em vista que,

[...]o professor é um mediador, [...]tem papel central de coordenar o trabalho, problematizar e orientar as crianças durante todo o percurso. Desse modo, o docente precisa considerar as possibilidades, necessidades e características dos alunos. Precisa também romper com a fragmentação dos conhecimentos que muitas vezes é presente na escola (LEAL; LIMA, 2012, p.16).

Desse modo, podemos notar que para esse programa a aprendizagem demanda uma perspectiva de ensino fundamentada no sociointeracionismo, no qual o aprendizado advém da construção do conhecimento a partir das elaborações coletivas e individuais, integrando os saberes e rompendo com a fragmentação entre os conteúdos desenvolvidos, pois a alfabetização envolve processos complexos e interligados. Sobre a perspectiva didático-metodológica de ensino/aprendizagem, o PNAIC buscou propiciar as educadoras o contato com algumas modalidades de ensino como, projetos didáticos, sequências didáticas para trabalhar as aprendizagens conceituais de maneira mais apropriada a cada necessidade e se posicionava da seguinte maneira:

A ideia de ensino sistemático da escrita alfabética defendida no PNAIC, ademais, não se confunde com a imposição de materiais ou com sequências de ensino padronizadas, a serem seguidas, ordeira e acriticamente, por todos os professores que atuam num mesmo ano do primeiro ciclo, numa rede de ensino. Isso é próprio do que costumam chamar “materiais estruturados”. Nesses casos, a autonomia do docente é subtraída e ele não pode ajustar o ensino ao que julga mais pertinente para seus alunos (MORAIS, 2015, p.63).

Em conformidade com o exposto por Moraes (2015), a criticidade nos atos educativos indica uma visão de educação que respeita e percebe os sujeitos envolvidos como seres

pensantes e únicos, que requer planejamento específico para atender as necessidades dos estudantes, pois mesmo que numa escola haja mais de uma turma do mesmo ano, com crianças oriundas de uma mesma comunidade, sempre existirão demandas específicas de cada grupo e indivíduo, que precisam ser acolhidas e atendidas. Para isso, a atuação das professoras nesse programa tinha o seguinte posicionamento:

[...] a partir dos direitos de aprendizagem coletivamente instituídos, cada professor tem autonomia e liberdade para definir os conteúdos e selecionar os recursos didáticos que usará para ensinar a escrita alfabética (e as práticas de leitura e produção de textos escritos). Cada docente tem liberdade e autonomia para selecionar os instrumentos de diagnóstico e avaliação, tanto para acompanhar a apropriação do SEA, como para diagnosticar os avanços no âmbito do letramento. No PNAIC, o professor não é visto como um mero reprodutor de propostas que, muitas vezes, lhe são impostas por decreto. Porque o PNAIC vê o professor como um especialista, com saberes próprios de sua profissão, o ensinar, e porque concebe o ensino como uma atividade que só pode ser inclusiva e respeitosa se o sujeito que a conduz tem uma intencionalidade em seus gestos e tomadas de decisão (MORAIS, 2015, p.63).

Nessa perspectiva, possibilitar as professoras alfabetizadoras a autonomia e a liberdade para planejar e elaborar as atividades que servirão de recurso para que seus estudantes conquistem as aprendizagens almeçadas, mais do que assegurar que a docente que conhece bem seus estudantes, possa escolher melhor os instrumentos que serão utilizados, é reconhecer para estas profissionais tão importantes para o ensino, que elas mais do que qualquer outro profissional que não está na sua sala de aula, poderá tomar as melhores decisões com base nesses conhecimentos.

Os programas PROFA, Pró Letramento e PNAIC, fizeram parte da formação continuada de muitas professoras dos anos iniciais do EF do município no qual ocorreu a pesquisa e de vários municípios do país. Apesar desses programas terem sido concluídos, as ações empreendidas por eles ainda têm reflexo nas falas e práticas de algumas professoras alfabetizadoras. Alguns fatores podem indicar porque isso acontece, como por exemplo, o papel desempenhado pelas educadoras. Eram convidadas a refletir suas práticas, as dificuldades encontradas e serem desafiadas a elaborar estratégias que pudessem superá-las a partir do aporte teórico discutido nas formações, colaborando para a aquisição da leitura e da escrita de maneira significativa, na qual os estudantes pudessem estabelecer relações sociais do que se aprende na escola com suas vidas para além dela.

Esses programas deixaram um legado importante, construíram com as professoras alfabetizadoras referenciais de concepções de língua que repercutiram em práticas exitosas de alfabetização que podem ser observadas nas salas de aula até os dias atuais. Os estudos e reflexões propiciadas na formação continuada promoveram o entendimento sobre a relevância

das professoras dos anos iniciais do EF, possuírem conhecimento teórico/prático acerca da aquisição da língua, bem como de estratégias metodológicas baseadas em teorias, como o sociointeracionismo, que compreende a importância da participação ativa de todos os sujeitos, educadoras e educandos, como mediadores envolvidos nos processos de aprendizagem.

2.3.4 EpV – Educar pra Valer (2019 até a presente data)

Nesta seção, não se pretende realizar uma análise simplista do Programa Educar pra Valer para classificá-lo entre bom e ruim, mas refletir as contribuições e/ou limitações que podem existir num programa que tem um material impresso como único ou prioritário recurso didático, para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que foi implementado no ano de 2019 nas escolas municipais, tendo sua implantação iniciada nas turmas dos segundos e quintos anos do EF.

Para conhecer melhor o programa, foi realizada uma pesquisa a partir das informações disponibilizadas nos sites oficiais da Fundação Lemann⁸, Associação Bem Comum⁹, Lyceum Consultoria Educacional Ltda¹⁰ e dos materiais impressos distribuídos pela Secretaria de Educação para as docentes do segundo ano. Os resultados obtidos incluem textos com temáticas relacionadas a língua e alfabetização, organização do material didático, metodologia a ser seguida pelas educadoras e propósito do programa. Abaixo segue a imagem do material impresso entregue as professoras dos segundos anos do EF, que participaram dos primeiros encontros de formação do EpV em 2019.

⁸ Disponível em: [Fundação Lemann - Para você - Universidades \(fundacaolemann.org.br\)](https://fundacaolemann.org.br) Acesso: 04 de julho de 2022.

⁹ Disponível em: [Programa Educar pra Valer – Associação Bem Comum \(abemcomum.org\)](https://abemcomum.org) Acesso: 04 de julho de 2022.

¹⁰ Disponível em: [Consultoria Lyceum](https://lyceum.org.br) Acesso: 04 de julho de 2022.

Figura 7 - Orientações Gerais



Fonte: arquivo pessoal

Esse material possui alguns textos que trazem perspectivas conceituais a respeito da alfabetização e letramento para o trabalho a ser desenvolvido pelas professoras com as crianças. Inicia com um texto introdutório intitulado “Língua Portuguesa”. O texto versa sobre o direito de aprender de toda criança, um pouco da história da alfabetização, seguida de uma breve explanação a partir da perspectiva da Psicogênese da aquisição da língua escrita, abordando o conceito de letramento e a metodologia de ensino da língua escrita a ser adotada pelas professoras, que discutiremos adiante. Além dele, há outros textos como: “Material estruturado”, apresentando o material para implementação do programa.

Em seguida, a exposição dos “blocos” dispostos no caderno de atividade de LP do estudante e a “rotina do caderno de atividades”, um quadro com uma rotina marcando o tempo

para cada atividade a ser desenvolvida, “Avaliação” explicando como realizar cada tipo proposto, “Matriz de Referência para avaliação mais alfabetização de LP de leitura no segundo ano do EF” contendo os tópicos, objetos de conhecimento, descritores e descrição das habilidades. “Leitura fluente” especificando a importância dela com tópicos, como: a velocidade de leitura, a precisão, a prosódia e os objetivos e estratégias pedagógicas no ensino e aprendizagem da leitura fluente, “Fluência: de treino em treino, um leitor se constrói!”, envolvendo propostas para proceder com a leitura individual ou coletiva com os estudantes, “Conhecimentos prévios na leitura”, “Alfabetizar e letrar: nossa escola consegue atender a esta demanda?”, “Dicionários – Seu uso em alfabetização” e finaliza com o texto “Gramática” tendo como afirmação que “[...]a gramática deve ser vista como o estudo e o trabalho com a variedade de recursos linguísticos colocados à disposição do produtor e receptor de textos para a construção do sentido desejado na interação comunicativa” (OLIVEIRA; ROSSI, 2019, p.18). Os demais textos dessa coletânea, são destinados ao trabalho com a matemática.

O EpV possui duas características que podemos considerar principais e estão relacionadas a proposta metodológica de ensino/aprendizagem da língua e ao papel a ser desempenhado pelas professoras. O material didático apresenta atividades previamente definidas, cuja prioridade é vivenciá-las por meio da rotina estabelecida por ele, tal qual chegam impressas nas escolas, sem interferência das docentes nos planejamentos das aulas, com tempo determinado para realização de cada atividade dos cadernos de LP conforme pré-estabelecido. Tanto os materiais direcionados para as docentes quanto os cadernos de atividades de LP dos estudantes, são os mesmos utilizados por todas as unidades escolares que fazem parte do programa, não importando se a escola está situada no município de Sobral-CE onde teve início, ou no município no qual contamos com a colaboração das professoras participantes da pesquisa, desconsiderando aspectos próprios da identidade cultural, histórica, social e geográfica dos sujeitos atendidos pelo programa.

Partindo dessa premissa, percebemos que para o programa é mais relevante priorizar a vivência estruturada das atividades em detrimento de uma aquisição da língua com mais significados para os estudantes. Contudo, acreditamos que é pertinente refletir sobre que concepção de Língua se propõe aos estudantes nos anos iniciais do EF, para que as crianças tendo os primeiros contatos com a língua formal, regida por regras desde o sistema de escrita alfabética, no qual as letras são posicionadas de determinada maneira para que se esteja escrito alguma palavra, até as normas que regem os textos para que estes possuam sentido, possam compreendê-la.

Nesse aspecto, vale salientar a relevância da mediação da professora nas aulas de LP por contribuírem diretamente na formação e apropriação de conceitos sobre a língua e seus usos, bem como, favorecem a compreensão do educando quanto à função social da escrita e da leitura para a vida em sociedade.

Outro ponto importante é a concordância sobre a concepção de língua defendida pela educadora em suas práticas estar em conformidade à apresentada pelo Programa EpV, pois, o desejo de alfabetizar a todos envolve pensar muitas nuances, principalmente a concepção de língua. Compreendemos que é a partir dela, que partem todas as estratégias de ensino. Sendo assim, se a professora que está à frente das aulas de LP compreende a aquisição da língua diferente da concebida pelo programa, o percurso metodológico poderá não ser desenvolvido conforme esperado.

Segundo a Associação Bem Comum, o EpV é uma política pública educacional que busca assegurar a alfabetização das crianças na idade certa, aprendendo os conteúdos dos anos que estão cursando. As ações do programa, são iniciadas com uma avaliação diagnóstica e posteriormente, avaliações somativas de proficiência do sistema de escrita e leitura, realizada com os estudantes. Neste contexto, o programa faculta as professoras a elaboração das avaliações de caráter formativo, para atender as demandas da escrita, da leitura e dos assuntos das demais disciplinas. Para compreendermos melhor do que tratam as avaliações de cunho somativa e formativa indicadas pelo EpV, Marcuschi (2004) coopera conceituando os respectivos paradigmas. Para a autora,

A avaliação somativa é aquela que, via de regra, ocorre na escola em períodos demarcados, sem o propósito de interferir no processo de ensino-aprendizagem, mas de fixar etapas para o tratamento do conteúdo por parte do docente, punir, premiar, rotular e classificar o educando. Por essas características, estimula a hierarquização, padronização e seletividade no interior dos grupos. [...]opera de forma polarizada, na medida em que apenas o **certo** ou o **errado**, o **verdadeiro** ou o **falso** são possíveis. Não há respostas parcialmente aceitas, pois, o processo, o conhecimento em construção, os pequenos ganhos não são considerados. [...]Os resultados produzidos [...] são costumeiramente traduzidos em **nota** e funcionam *a posteriori*, ou seja, informam, ao final de uma sequencial de aprendizagem, [...] quais educandos obtiveram fracasso ou sucesso **se comparado aos colegas**, tendo em vista o grau de excelência pretendido (MARCUSCHI, 2004, p. 45, grifos da autora).

Essa perspectiva está alicerçada nos pressupostos da pedagogia tradicional e assemelha-se a proposta de avaliação assumida pelo programa, que define as avaliações escritas como, constituídas de “(questões objetivas) tem a finalidade de familiarizar os alunos com os modelos de prova das avaliações [...] nacionais e fornecer ao professor um diagnóstico do nível de

proficiência dos seus alunos” (OLIVEIRA; ROSSI, 2019, p.6), revelando um processo avaliativo preocupado com a classificação dos níveis de escrita e leitura do educando, porém ignorando que a criança como um ser cognoscente, histórico, subjetivo e social, mobiliza todos esses aspectos para aprender e numa avaliação taxativa são desmerecidos, assim como os pequenos, mas, importantes avanços alcançados pelos educandos, não são apreciados.

Dando continuidade à conceituação dos tipos de avaliações, a respeito da avaliação formativa, Marcuschi robustece a presente pesquisa dizendo que,

Com base na expectativa de aprendizagem proposta, nas atividades diversificadas e nos pontos críticos identificados, a avaliação formativa encaminha estratégias que potencializam a construção do conhecimento pelo conjunto dos alunos, vistos como sujeitos e atores sociais. Por ser plurirreferencial, a avaliação formativa admite a adoção de vários caminhos no enfrentamento dos desafios que se colocam à construção da aprendizagem necessária para a totalidade dos estudantes. A tônica da avaliação formativa não se situa na contagem ou não de erros, na atribuição ou não de notas, na elaboração ou não de provas,[...] mas no significado atribuído a esses e outros procedimentos, bem como nas informações que a partir deles são detalhadamente elaboradas a respeito da aprendizagem do educando.[...] interessa é concretizar a premissa, segundo a qual a avaliação, além de estar a serviço das aprendizagens, deve ainda permitir a adaptação do processo de formação empreendido pelo docente, levando o máximo de alunos ao conhecimento pretendido(MARCUSCHI, 2004, p. 47).

Em suma, o paradigma formativo propicia uma avaliação que traz mais benefícios para as professoras, às crianças e ao processo de ensino por permitir identificar avanços qualitativos que por meio de avaliações somativas não é possível e favorecer a reorientação metodológica necessária no planejamento das atividades futuras.

Para aplicação das avaliações da fluência de leitura do EpV, a equipe técnica pedagógica como, supervisora escolar, orientadora de alunos, professores readaptados e gestores pedagógicos assumem o papel de verificar o avanço dos estudantes, com atendimento individualizado. Os textos estão organizados num caderno de leitura. Além disso, o programa orienta que além da aferição da leitura efetuada pela equipe pedagógica da escola

[...]uma vez por mês o professor deverá “medir” o tempo de leitura dos alunos e a qualidade dessa leitura, para observar seu progresso. Os textos para esta avaliação são disponibilizados pela Lyceum Consultoria Educacional (OLIVEIRA; ROSSI, 2019, p.6, grifo da autora).

Figura 8 - Textos iniciais do Caderno de fluência – 2º ano

CADERNO DE FLUÊNCIA
2º ano

TOTÓ

DUDU TEM UM CÃOZINHO.
O NOME DELE É TOTÓ.
TOTÓ ABANA O RABINHO.
ELE PULA NAS PERNAS DE DUDU.
DUDU FAZ CAFUNÊ NO TOTÓ.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 1 erro.	No máximo 18 segundos.

BIA

BIA GOSTA MUITO DE ESTUDAR.
ELA ESTUDA NA ESCOLA DO PARQUE.
BIA NÃO FOI À ESCOLA HOJE.
ELA ACORDOU COM FEBRE E DOR DE CABEÇA.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 1 erro.	No máximo 19 segundos.

LARA

LARA É UMA MENINA BONITA.
ELA MORA NA MINHA RUA.
MAS ELA NASCEU EM OUTRA CIDADE.
LARA É MUITO LEGAL.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 1 erro.	No máximo 15 segundos.

ANA MARIA

ANA MARIA É AMIGA DO BETO.
ELA USA UMA FITA NO CABELO.
O CABELO DE ANA MARIA É PRETO E A FITA É AZUL.

PROSÓDIA	PRECISÃO	TEMPO
Ritmo e entonação adequados.	No máximo 1 erro.	No máximo 18 segundos.

Lycium Consultoria Educacional Ltda
Página 3

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 3)

Os textos sugeridos para o treino e avaliação da leitura dos estudantes têm características da concepção estrutural da língua, cujo foco está atrelado à aquisição e decodificação do código escrito, fazendo uso de textos pouco significativos para as crianças, na prática da audição da leitura, divergindo da concepção de língua sociointeracionista que propõe o uso de textos reais, significativos e com sentido, possuindo função social e finalidade definida. Segundo Marcuschi (2008),

a) a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural; b) o uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas; c) a língua, enquanto sistema formal, acha-se impregnada pelo discurso; d) muitos fenômenos relevantes e sistemáticos no funcionamento da língua são propriedades do discurso e não podem ser descritos ou explicados com base apenas no sistema formal da língua; e) entre os fenômenos relevantes comandados pelo funcionamento da língua estão as relações interfrásticas que não se esgotam nem se esclarecem no âmbito da frase; por exemplo: as sequências conectivas, as sequências anafóricas, as elipses, as repetições, o uso dos artigos etc.; f) as sequências de enunciados num texto não são aleatórias, mas regidas por determinados princípios de textualização locais ou globais; g) um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos (MARCUSCHI, 2008, p. 65).

Diante disso, utilizar textos cartilhados com frases pontuais, produzidos para facilitar a aquisição da escrita, deslocará a criança do contato com a leitura de textos reais impregnados de sentidos, para textos artificializados que só existem no âmbito escolar, simulando discursos enunciativos que não são presenciados fora da escola. Com relação as avaliações de escrita, são aplicadas com os educandos concomitantemente, pelas docentes em turmas diferentes das suas de origem e seguem a sistemática das avaliações nacionais, com explicação para os estudantes do que deverão fazer num tempo cronometrado para início e término. Pois para o programa,

Se o trabalho pedagógico se realiza na aprendizagem dos alunos, a avaliação pode nos revelar como anda esse trabalho, quais são as debilidades do ensino e da aprendizagem e quais pontos desse processo de ensino-aprendizagem precisam de intervenções pedagógicas (OLIVEIRA; ROSSI, 2019, p.6).

De acordo com a Associação Bem Comum, o EpV utiliza as avaliações para o reconhecimento da realidade de cada rede de ensino, que adota sua proposta de ensino, com o objetivo de construir com a gestão educacional do município, um plano de ação elegendo ações prioritárias para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado nas escolas pela gestão, equipe técnica/pedagógica e professoras, visando a aprendizagem das crianças. No site da associação, encontramos um organograma que ilustra a atuação do programa nos municípios que aderem sua proposta.

Figura 9 - Organograma de atuação do EPV no município



Fonte: Comum (S.I)

No primeiro ano do EpV no município, as professoras participaram de uma formação presencial de dois dias para as docentes dos segundos anos do EF, apresentando o programa e seus resultados no município de Sobral-CE, lugar onde surgiu e obteve bons resultados quanto ao número de crianças alfabetizadas ao final do segundo ano do EF, abordando a metodologia a ser trabalhada em Língua Portuguesa e Matemática, depois receberam orientações sobre como trabalhar com o caderno e a rotina de atividades na sala de aula. Dentre as orientações, deveria ser trabalhada uma atividade do caderno composta de três páginas por dia, caso não fosse concluída, não seria retomada para não ultrapassar o tempo determinado para conclusão do caderno, caracterizando assim uma proposta de atividades estanques, dissociadas umas das outras.

Os encontros de formação continuada de professores do EpV funcionam como espaço para orientar as educadoras sobre como devem atuar no programa e aplicar as atividades de LP dos cadernos dos estudantes, limitando a participação das docentes na condução das aulas. A partir do ano de 2020, devido ao isolamento social, por causa da pandemia do COVID-19, a formação passou a acontecer de maneira on-line, com encontros síncronos pela plataforma Zoom ministrados pelos formadores da Lyceum Consultoria Educacional Ltda, e assíncronos na sala de aula Google, com as formadoras locais (Secretaria de Educação). Nas últimas

formações passaram a integrar algumas sugestões de atividades mais dinâmicas de leitura e escrita para serem introduzidas nas aulas que não estão presentes nos cadernos.

Na busca pelos princípios teóricos que norteiam o programa, nos materiais impressos produzidos pela Lyceum Consultoria Educacional Ltda, encontramos fragmentos sobre concepções de Língua e alfabetização tanto nos textos referencias como nas orientações didáticas, mencionando algumas que se opõem como o sociointeracionismo e o estruturalismo, podendo interferir no processo de ensino da língua por gerar um conflito conceitual para as professoras e consequentemente refletir na aprendizagem dos estudantes. A perspectiva de formação continuada pretendida com as educadoras, não está evidenciada por nenhuma das instituições envolvidas. Em virtude disso, procuramos fazer uma análise a partir dos textos pontuais disponibilizados no material impresso que as professoras dos segundos anos tiveram contato. Para iniciar, traremos a perspectiva do pensamento sociointeracionista apontado por Machado e Santos para estabelecermos um referencial.

O pensamento sociointeracionista (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2010) teve início em meados dos anos 80. Nessa concepção, a língua não é vista somente como estrutura ou processo cognitivo, muito menos como mero instrumento de comunicação (concepção de língua como instrumento). Ela é efetivada num meio social e histórico, no qual o sujeito faz seu uso em práticas contextualizadas com uma finalidade já definida. Esse processo é dialógico porque necessita do outro para construir significado (MACHADO; SANTOS, 2015, p.129).

Partindo do primeiro texto apresentado na formação continuada, encontramos um trecho que dá indícios de uma concepção de alfabetização baseada na perspectiva sociointeracionista, conforme sinalizado no pensamento acima. De acordo com o EpV, é preciso reconhecer a influência que os estudantes sofrem e exercem no meio social, um universo letrado, no qual as crianças presenciam as pessoas interagindo naturalmente com os textos nos mais variados espaços, sejam nomes dos destinos escritos nos ônibus coletivos que utilizam com os adultos, aos textos impressos nos estabelecimentos, como supermercados, padarias, entre outros. Frente ao exposto, o programa assume,

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto.

Por outro lado, deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Assim, entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento, mas observando suas especificidades (OLIVEIRA; ROSSI, 2019, p.1-2).

Contudo, como observado nos textos oferecidos no caderno de fluência para leitura dos estudantes, vemos uma contradição do programa quando afirma nas orientações gerais que a escrita não deve ser reduzida a artificialidade. Nos cadernos de atividades de LP do estudante, localizamos atividades com textos “produzidos para fins didáticos”, novamente artificializando os gêneros textuais e distanciando a criança do contato direto com textos reais. Para exemplificar, selecionamos para esse momento a atividade 6 do caderno7 do estudante. Posteriormente, no capítulo 4, analisaremos a condução e estrutura das atividades nos cadernos dos estudantes explorando as seções apresentadas nas orientações gerais e didáticas de LP para as professoras.

Figura 10 – Atividade 6 – Caderno 7 de atividades do aluno – 2º ano (1)

CADERNO 7 DE ATIVIDADES – 2º ANO

ATIVIDADE 6

1. Leia o texto.



TÁ NA HORA DE DORMIR!
FÁBULAS E HISTÓRIAS
SELECIONADAS DAS MELHORES
AUTORES INFANTES

Olá! Você está convidado para participar do lançamento do livro

TÁ NA HORA DE DORMIR!

O livro será lançado nos dias:

- 7 de setembro, na livraria "Saber do Saber" (São Pedro da Aldeia, RJ)
- 9 de setembro, no evento de posse da Academia do Chile (Canoas, RS)
- 11 de setembro, na Bienal do Livro (Fortaleza, CE)



Texto elaborado para fins didáticos.



2. O objetivo do texto é convidar para _____.

3. O livro que será lançado é de _____.

4. A palavra **SELECIONADAS** tem o mesmo sentido de
☐ contadas. ☐ cantadas. ☐ escolhidas. ☐ desenhadas.

5. Qual o título do livro que será lançado?

6. Quais as datas do lançamento do livro?

7. Complete.
a. No dia 07 de setembro o lançamento será _____.
b. No dia 09 de setembro o lançamento será _____.

8. De acordo com o texto, **LANÇAMENTO** é o mesmo que
☐ apresentar ao público pela primeira vez.
☐ arremessar, atirar, jogar.

18
Lycium Consultoria Educacional Ltda.

Na atividade 6, o texto inicial é apresentado como um convite. Nele observamos as questões de interpretação, tendo somente uma vinculada a caracterização do gênero indicado correspondendo a sua finalidade, os demais enunciados consistem em conduzir para localização de informações no convite. É importante destacar que identificamos a ausência de um elemento importante no modelo do gênero criado, o horário do evento.

Logo, a escrita de qualquer gênero textual, precisa garantir a presença dos elementos que o compõem, suas características e finalidades, a fim de assegurar sua função. Num caderno de atividades ou livro didático destinado ao ensino da LP, a apresentação dos textos bem como a elaboração das atividades requer atenção para que a escrita seja trabalhada por meio de textos reais, respeitando as especificidades do gênero abordado. Modelos de textos que não configuram as especificidades do gênero textual pretendido, poderão ocasionar uma aprendizagem equivocada. A vista disso, o EpV traz um posicionamento acerca do trabalho a ser empreendido com a língua no material estruturado do programa.

A nossa proposta de Língua Portuguesa e a elaboração do material estruturado estão fundamentadas no modelo integrado, que considera importante o trabalho com textos significativos e que façam parte do cotidiano do aluno (textos reais), mas sem deixar de lado o trabalho sistemático com a aprendizagem do código alfabético e dos fônicos (relação entre letras e sons) (OLIVEIRA; ROSSI, 2019, p.2).

No entanto, na página seguinte da atividade 6, as questões 9 e 10 detém-se a escrita, localização e cópia de palavras aleatórias que não fazem nenhuma relação com o texto apresentado e as questões anteriores, demonstrando uma metodologia de ensino descontextualizada, apontando para o que Machado e Santos revelam como muitas práticas de ensino da língua

[...]ainda são fortemente embasadas na visão de que a língua é limitada por sua estrutura. Isso resulta na utilização de métodos e procedimentos que promovem um ensino baseado na repetição de estruturas descontextualizadas e sem sentido (MACHADO; SANTOS, 2015, p.129).

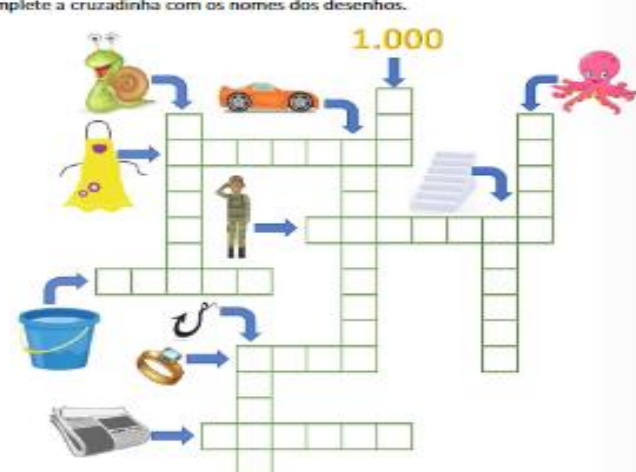
Diante disso, precisamos (pesquisadores, professoras e todos os profissionais da educação) questionar e refletir que contribuição esse tipo de atividade poderá agregar no aprendizado da língua, quando podemos lançar mão de outras atividades contextualizadas que favorecerão uma aprendizagem impregnada de sentidos. A seguir, imagem das questões 9 e 10 da atividade 6.

Figura 11 - Atividade 6 – Caderno 7 de atividades do aluno – 2º ano (2)

CADERNO 7 DE ATIVIDADES – 2º ANO

AB Conhecer

9. Complete a cruzadinha com os nomes dos desenhos.



10. Encontre sete das palavras da cruzadinha no caça-palavras e copie ao lado.

C	A	R	A	C	O	L	E	F	G	J	M
O	R	F	D	J	P	U	L	G	A	V	A
A	U	T	O	M	Ó	V	E	L	H	U	N
O	T	T	V	R	N	M	U	T	F	A	E
C	A	S	J	O	R	N	A	L	U	R	L
O	D	E	B	A	L	D	E	A	Z	T	O
U	A	S	D	L	B	G	T	T	I	E	A
C	D	I	F	I	C	I	L	E	L	L	G
F	L	A	U	T	A	G	T	T	Y	T	T
A	S	O	L	D	A	D	O	E	B	G	G

19 Lycium Consultoria Educacional Ltda.

Fonte: arquivo pessoal

Por fim, o programa revela, indiretamente, a definição de alfabetizando que pretende formar. Podemos identificá-lo por meio das atividades propostas baseadas na concepção de língua estruturada. Ao final do segundo ano do EF, espera-se que o estudante esteja alfabetizado, dominando o código escrito e realizando leitura fluente a partir dos indicadores (velocidade da leitura, precisão e prosódia) estabelecidos pelo EpV. A respeito disso, buscamos referências para elucidar melhor os possíveis sujeitos que se formam a partir da concepção de língua adotada.

Em Koch (2011), podemos encontrar uma relação direta entre o sujeito falante e a concepção de língua que se tem. Há o sujeito psicológico que, através da concepção de língua como representação do pensamento, é “[...] individual, dono de sua vontade e de suas ações” (p. 13). Assim, o sujeito imprime o sentido idealizado ao interlocutor da forma que foi representada em sua mente. Há também o sujeito assujeitado que, na concepção de língua como estrutura, é determinado pelo meio social. Esse sujeito não produz, só reproduz. É apenas porta-voz de uma ideologia já determinada. E há, finalmente, o sujeito psicossocial, à luz da concepção de língua como lugar de interação, em que ele faz parte da construção de sentido que se dá dialogicamente, ou

seja, com o outro, em uma determinada situação sociohistórica. É este último sujeito que contemplamos aqui, na visão sociointeracionista da língua (MACHADO; SANTOS, 2015, p. 132)

Diante do exposto, podemos constatar que no EpV o educando é equivalente ao sujeito assujeitado conforme Koch (2011), sendo citada por Machado e Santos (2015). Dada as estratégias de leitura e escrita eleitas pelo programa, que se restringem a aquisição da língua partindo das unidades menores (letra, sílaba e palavra), para unidades maiores (frases e textos) reportando a concepção de língua como estrutura, anulando o surgimento de um sujeito psicossocial, que constrói saberes e na interação com outros, atribui sentido ao objeto de aprendizagem, conforme defende a concepção sociointeracionista da língua.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo detalhamos o método escolhido para essa pesquisa, os procedimentos metodológicos empregados para seleção das escolas, das participantes, dos instrumentos e dos materiais utilizados para a coleta dos dados. As informações obtidas foram organizadas em seções estruturadas, partindo da abordagem adotada na pesquisa com explanação do objetivo geral, em seguida, a segunda seção traz a caracterização das participantes a partir dos critérios de inclusão e exclusão utilizados e do ambiente da pesquisa, a terceira, aborda os procedimentos para coleta dos dados, mostrando as etapas adotadas e por fim, na última seção, uma exposição com a análise dos dados.

3.1 Abordagem da pesquisa

O presente estudo trata-se de uma investigação do papel da professora alfabetizadora no trabalho com a LP e a concepção de língua no Programa Educar pra Valer, a partir da reflexão realizada dos textos de orientações gerais e didáticas para a execução das atividades, dos cadernos de LP e da percepção das professoras alfabetizadoras que colaboraram com essa pesquisa. Por essa razão, para desenvolvermos uma pesquisa implicada em desvelar os pressupostos teórico/metodológicos do programa, optamos pela metodologia qualitativa do tipo descritiva, a qual permitiu observar, descrever e analisar a proposta de ensino expressa nas atividades dos estudantes e os textos relacionados a alfabetização, dispostos nos materiais impressos da primeira formação continuada do EpV numa capital brasileira. A vista disso,

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.3).

Assim, a abordagem qualitativa torna-se a metodologia que se aproxima do objetivo desse trabalho, no qual tivemos a pretensão de evidenciar o protagonismo das professoras que fazem parte do EpV, por “[...] considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo ” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12), algo essencial nesse

estudo. E para a viabilidade da pesquisa, optamos pelo estudo de campo, por entendermos que esse método propicia identificar as informações relevantes conforme os propósitos levantados nesse trabalho. Tendo em vista que,

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto[...]e reunir um conjunto de informações a serem documentadas[...] (GONSALVES, apud PIANA, 2009, p. 169).

Além disso, conforme Gil (2002), a pesquisa de campo apresenta outros benefícios como a aplicação de entrevistas. No estudo, buscamos dar voz as professoras sobre suas concepções acerca do EpV, recorrendo a questionamentos com relação a formação continuada, os materiais didáticos e a orientação metodológica do programa, por reconhecermos que as docentes podem contribuir com esses dados, tendo em vista que são responsáveis por materializar o EpV em sala de aula. Pois as respostas dadas na entrevista, servem para “captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias” (GIL, 2002, p.53). Desse modo, compreendemos que para o levantamento dos dados a respeito do programa, além da entrevista, seria imprescindível fazermos uma análise documental dos conteúdos do programa que se encontram à disposição. Nesse sentido,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. [...] Outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável [...] ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista. Finalmente, [...] a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Dessa maneira, a análise documental subsidiada pelo referencial teórico adotado, para apreender a concepção de língua e proposta de alfabetização do EpV, permitiu reconhecer a perspectiva de ensino e aprendizagem que ele possui, contribuindo para a cientificidade desse estudo.

3.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a colaboração de duas professoras de turmas de segundos anos de duas escolas públicas. Para seleção e realização, utilizamos como critérios de inclusão:

disponibilidade e interesse de duas professoras que atuam em escolas públicas da rede municipal da capital que foi realizado o estudo em participar da pesquisa, tendo elas participado no Programa Educar pra Valer desde 2019, bem como serem docentes nas turmas de segundo ano do EF.

Como critérios de exclusão, tivemos: professoras que não participaram do Programa EpV desde o ano de 2019, por não conhecerem como ocorre a proposta metodológica do mesmo, o que poderia acarretar num levantamento de dados que não seriam fidedignos à realidade do que acontece no programa, bem como docentes que não estão atuando nas turmas do segundo ano do EF da rede municipal de ensino.

3.3 Ambiente da pesquisa

O ambiente virtual configurou o cenário dessa investigação por meio da plataforma Google Meet, para realização da reunião de apresentação do projeto de pesquisa às professoras individualmente, e pelo Google Forms para aplicação do questionário sociodemográfico e da entrevista. A escolha pelo ambiente virtual ocorreu devido a pandemia COVID-19. Apesar da existência da vacina para tal doença, as participantes da pesquisa preferiram participar dessa maneira, o que não inviabilizou a realização da pesquisa.

3.4 Procedimentos para Coleta dos Dados

Inicialmente apresentamos os objetivos da pesquisa às colaboradoras, nos colocando à disposição para esclarecimentos de possíveis dúvidas por meio de uma reunião virtual pela plataforma Google Meet. Informamos que a pesquisa aconteceria após a autorização oficial delas, das instituições de ensino nas quais trabalham e mediante assinatura de TCLE, conforme orienta a Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde CNS/MS. Destacamos também, que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob a inscrição CAAE - 53006521.7.0000.5183 sendo aprovado com o parecer de número 5.263.422, publicado em 24 de fevereiro de 2022. Após a anuência as professoras responderiam um questionário sociodemográfico e posteriormente uma entrevista, que seriam enviados e acordado um prazo para devolução dos formulários com as respostas. Na ocasião também informamos que seria garantido o anonimato, a confidencialidade das respostas e a liberdade de decisão para participar ou para sair da pesquisa a qualquer momento.

Para orientar o percurso metodológico da pesquisa, seguimos um cronograma de trabalho com as seguintes etapas:

1ª etapa - Autorizações: Carta de Anuência das escolas para acesso as educadoras que colaboraram com a pesquisa e assinatura do TCLE pelas professoras.

2ª etapa - Reconhecimento e coleta de dados: Aplicação do questionário sociodemográfico para identificar o perfil das professoras que participaram da pesquisa. Este questionário teve por objetivo levantar informações relevantes sobre as colaboradoras como: nome, sexo, formação profissional, área de formação, tempo de atuação como professora, tipo de vínculo empregatício com a prefeitura, tempo de serviço na rede municipal de ensino e de participação no EpV. Informamos a elas que seria enviado via WhatsApp o link do Google Forms contendo o questionário, que para ser respondido, necessitaria cerca de dez minutos e posteriormente, o link do Google Forms com a entrevista a fim de percebermos a ótica das mesmas sobre sua atuação docente na metodologia estabelecida pelo Programa EpV, abordando aspectos referentes a rotina das aulas de LP, as formações continuadas prestadas pelo programa para as professoras, as atividades dos cadernos de LP destinados aos estudantes, entre outras questões. Para responder a entrevista, as participantes foram comunicadas que utilizariam cerca de quarenta minutos.

3ª etapa – Reflexão acerca dos dados coletados a luz do referencial teórico: Nesta etapa, recorreremos aos referenciais teóricos existentes que versam sobre as temáticas que subsidiam este trabalho como, concepção de língua, alfabetização e letramento, formação de professoras alfabetizadoras, com o intuito de refletirmos sobre as propostas de ensino da língua escrita e da leitura, vivenciadas no município loco da pesquisa.

3.5 Análise dos dados

Com base nos objetivos propostos nesta pesquisa, optou-se pela utilização da análise descritiva de cunho qualitativo-interpretativista, pois, “as escolas e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 32) e dado o interesse em descobrir como as professoras se percebem quanto ao papel que foram designadas, discutir a aquisição da língua escrita, da leitura e o cumprimento das atividades do EpV recobrem as necessidades dos estudantes, bem como identificar se a função social da LP é contemplada nesse modelo de ensino, faz-se necessário, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos

nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 34). Concomitante a isso, foi realizada uma análise do Guia de Orientações Gerais, das orientações didáticas do professor e da sistematização das atividades dos cadernos de LP do estudante do EpV. A descrição dos dados coletados foi sistematizada tomando por base o referencial teórico sobre as temáticas abordadas, para análise e reflexão dos mesmos.

4 ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LP DO EpV.

Neste capítulo, apresentamos e descrevemos parte do material didático do EpV, contemplado no caderno de atividades do estudante, nas orientações gerais e didáticas para as atividades destinadas as professoras, que nos possibilitou analisar a concepção de língua e alfabetização assumidas pelo programa, assim como a participação das professoras na condução das aulas.

Para iniciar as análises dos materiais disponibilizados pelo EpV, recorreremos ao que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca como prioritário no trabalho com LP nos anos iniciais do EF, assim como a estudos sobre alfabetização e letramento na perspectiva sociointeracionista por ser a concepção encontrada nas orientações gerais do referido programa. Sobre o trabalho a ser desenvolvido no EF anos iniciais, a BNCC aponta que,

[...] os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, os dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p.63).

Dessa forma, ambas, a constituição da autonomia e protagonismo da criança são apontados pela BNCC como princípios essenciais da alfabetização, além da aquisição da escrita e leitura pelos estudantes. É pertinente lembrar que desde os primeiros anos de escolarização, a concepção metodológica adotada para o trabalho com a língua e outros componentes curriculares, deve estimular a criança a pensar sobre o objeto de conhecimento, bem como reconhecer-se capaz de agir a partir dele para as diversas necessidades que irão surgir ao longo da vida. Partindo dessas proposições, notamos a necessidade de elencar o que cabe ao componente Língua Portuguesa, tendo em consideração que a língua e a abordagem dada a ela, são um dos cerne dessa pesquisa. De acordo com a BNCC,

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Conforme o processo de alfabetização vai forjando-se, a presença dos letramentos diversos tem papel fundamental na aprendizagem significativa, por possibilitar o estabelecimento de conexões que irão ampliar o olhar do estudante sobre o mundo, contribuindo

para a formação cidadã da criança que vai apropriando-se dos saberes. Desse modo, entendemos que a visão de língua do programa EpV, em contraponto com a BNCC, precisa estar atenta ao tratamento dado a LP, pois

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p.71).

Em concordância com a BNCC, reconhecemos que o trabalho com a língua precisa estar atrelado a reflexão e a percepção da adequação dos usos pelas crianças. Na escola, os estudantes entram em contato com a linguagem formal e nos processos de aquisição da escrita trazem suas ideias sobre a possível escrita de uma palavra a partir da variação linguística que faz uso e aos poucos vão descobrindo que além da variação que conhecem, existem outras. Dessa forma, torna-se imprescindível reformular e/ou ampliar a percepção de língua presente nas propostas de ensino que, por muitas vezes, as veem como homogênea, não trazendo contextos diversificados para exemplificar os mais variados usos da língua.

De acordo com o que foi extraído da BNCC, partimos para uma breve contextualização dos materiais didáticos do EpV, suas propostas de atividades e como efeito, as práticas de linguagem do programa desenvolvidas pelas professoras. Começamos com a estruturação do material e os blocos de atividades com suas respectivas orientações didáticas, a respeito da condução metodológica das aulas de LP junto às atividades impressas.

No ano de 2019, o programa disponibilizou para as professoras dois materiais impressos: “Orientações Gerais” e “Orientações Didáticas”. A partir de 2020, as orientações gerais passaram por ajustes, como também o número de cadernos do estudante, inicialmente seis por ano, passaram a ser oito e em 2022 foram aglutinados em quatro cadernos. Houve o acréscimo do “Caderno Suplementar”, que apresentaremos adiante. Os materiais citados passaram a ser disponibilizados no site Calameo¹¹, com acesso (somente para leitura) cedido as professoras.

¹¹ Site que abriga os materiais didáticos do Programa EpV.

Figura 12 - Estrutura do material do EpV

MATERIAL ESTRUTURADO

O material para a implementação da proposta consta de:

- *Caderno de atividades para os alunos:* incluindo atividades diárias de leitura, compreensão textual, princípio alfabético e produção escrita. Nesses cadernos estão contempladas as atividades que trabalham a alfabetização e o letramento. Serão oito cadernos de atividades para os alunos, cada um com vinte atividades para serem realizadas diariamente, durante um mês de aula.
- *Caderno de atividades extras:* foram pensados para serem utilizados no turno integral ou como atividades complementares. Serão duas atividades semanais organizadas em cadernos para dois meses de aulas, assim distribuídos:

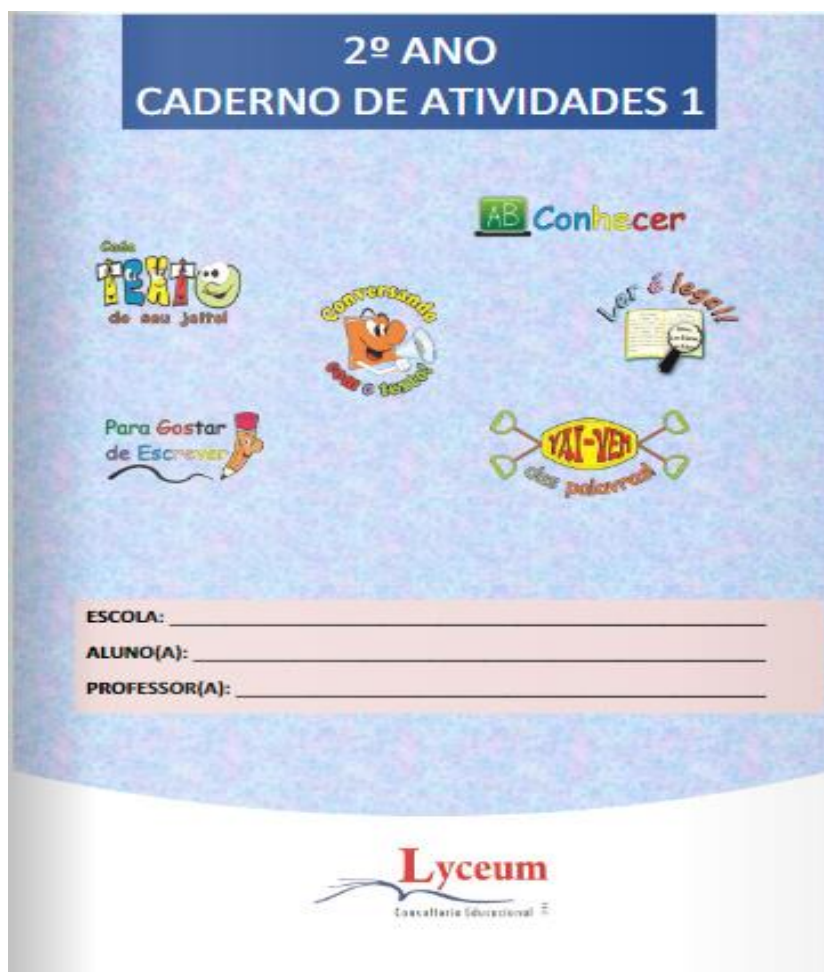
Turno integral (quando houver)
Caderno de atividades Extras 1: 16 atividades
Caderno de atividades Extras 2: 16 atividades
Caderno de atividades Extras 3: 16 atividades
Caderno de atividades Extras 4: 16 atividades

- *Caderno de textos de fluência:* incluindo textos específicos para o trabalho com a fluência de leitura.
- *Orientações didáticas:* trazem as sugestões de como o professor deve proceder em cada atividade. As atividades são complementares e consonantes ao caderno dos alunos, estão organizadas por blocos e o professor deve utilizá-las para o planejamento e organização de sua aula. Portanto, é fundamental que as orientações didáticas e as atividades dos alunos sejam plenamente dominadas pelo professor antes da aula.
- *Caderno Suplementar:* deve ser utilizado pelo professor como um subsídio teórico para o trabalho em sala de aula.

Fonte: Camaleão (2021)

No “*Caderno de atividades para os alunos*” estão as atividades diárias que são compostas de três páginas para serem realizadas a cada dia. A rotina especifica o tempo que deve ser utilizado para cada momento, de modo que todas as atividades previstas para o dia sejam realizadas. Essa forma de controle da realização das atividades torna muito difícil o trabalho das professoras, pois o programa não prevê o tempo necessário para as dúvidas e interações que as crianças poderão fazer diante do que é proposto para elas, visto que não há como vivenciar toda a atividade proposta em um único dia, pois os estudantes se encontram em níveis de escrita diferentes e isso reflete no tempo para desenvolver as atividades propostas. No entanto, se as atividades não forem realizadas no dia previsto, a recomendação do programa é que no dia seguinte a professora deve iniciar o trabalho com a atividade daquele dia e o que não foi trabalhado no dia anterior não é retomado. Ou caso a professora queira “vencer” a atividade do dia, não tem como “abrir espaço/tempo” para todas as dúvidas das crianças, situação que jamais deve acontecer numa aula, como deixar um estudante sem ter sua dúvida acolhida.

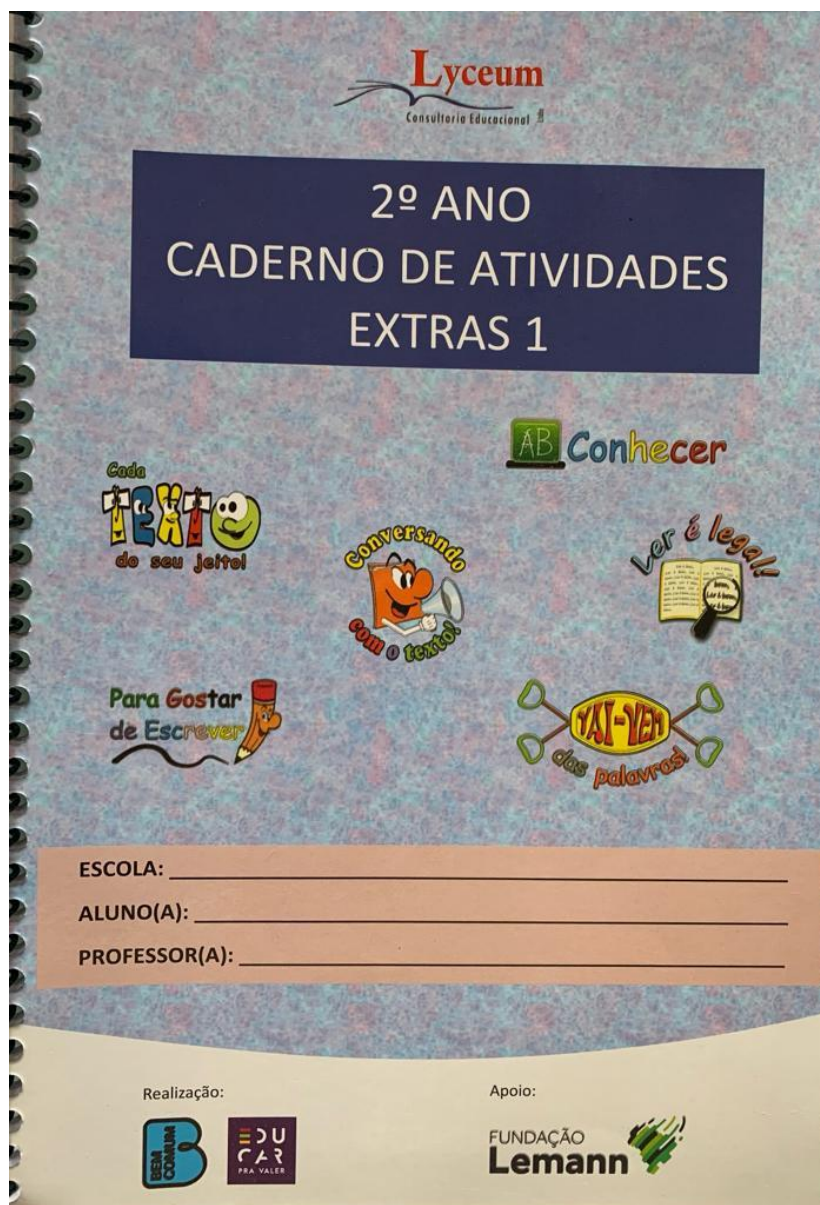
Figura 13 – Caderno de atividades do estudante – 2º Ano



Fonte: Camaleão (2021)

Os *Cadernos de atividades extras* foram lançados no ano de 2022 e apresentam atividades mais elementares para a alfabetização das crianças, que estão nos níveis iniciais de escrita e ainda não leem, por não conseguem compreender e realizar as atividades do caderno “regular” do programa, por apresentarem um grau de dificuldade inacessível para elas. Na descrição que o programa faz dos materiais, informam que os cadernos de atividades extras, são disponibilizados para as escolas que ofertam o turno integral aos estudantes ou podem ser utilizados como recurso complementar. As professoras participantes da pesquisa relataram não ter contato com esses cadernos.

Figura 14 – Caderno Extra de atividades do estudante – 2º Ano

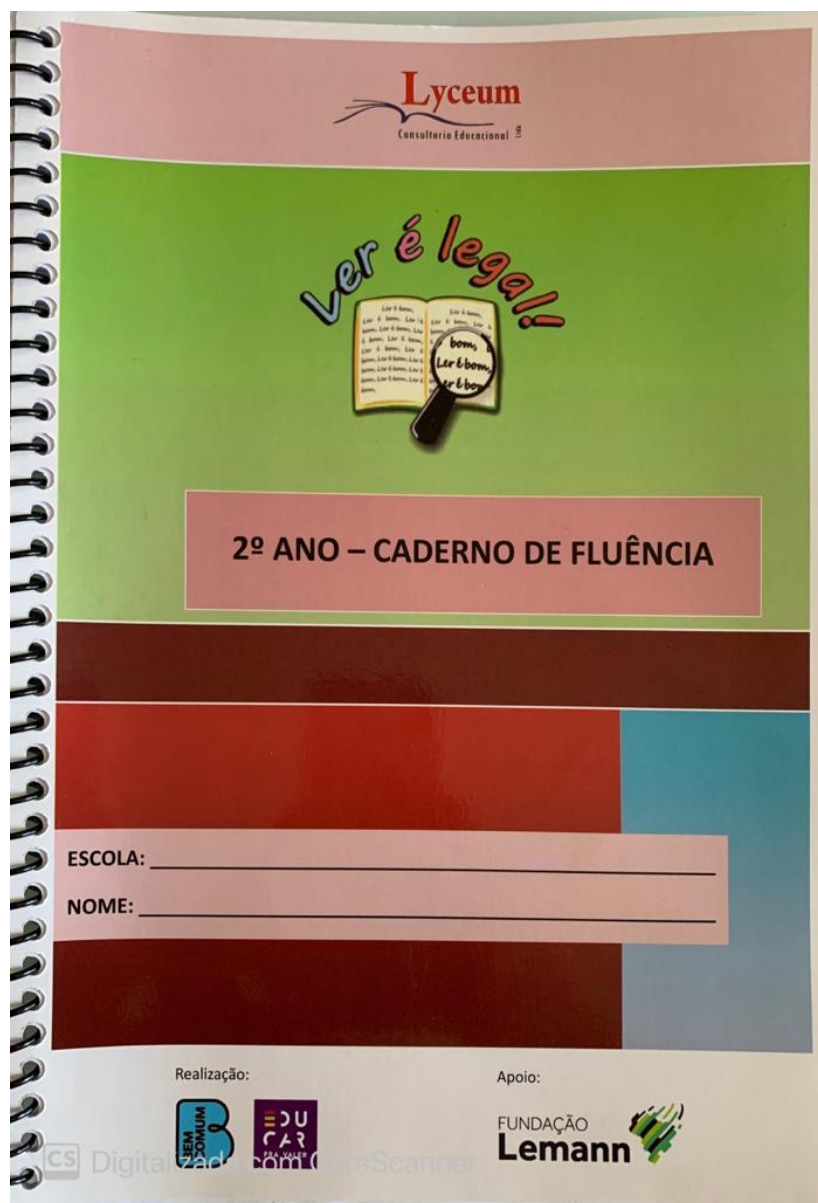


Fonte: Arquivo pessoal

Nos primeiros encontros de formação continuada em 2022 com a equipe da Lyceum Consultoria Educacional Ltda, durante a apresentação dos cadernos de atividades destinados aos estudantes, foi apresentado o Caderno de atividades extras. A formadora da consultoria informou que a distribuição desses cadernos seria responsabilidade do município. No entanto, a prefeitura não tem disponibilizado a versão impressa para as docentes e os educandos utilizarem. Caso alguma professora tenha interesse em usá-los não será possível, uma vez que os cadernos de atividades do EpV estão protegidos pelo site da Calameo, liberados apenas para leitura, ou seja, se a secretaria de educação que possui autorização para impressão do material não envia para as escolas os cadernos “extras”, não há como utilizá-los. Lembremos que esse

material seria mais um recurso para atender à necessidade dos estudantes que não conseguem acompanhar as atividades do Caderno de atividades “regular”.

Figura 15 – Caderno de fluência – 2º ano



Fonte: arquivo pessoal

O *Caderno de textos de fluência* vem com um conjunto de textos, cada um com critérios como: a prosódia (ritmo e entonação adequados), precisão (no máximo 1 erro, a depender do texto) e o tempo máximo que a criança deve ler o texto, por exemplo, 18 segundos para ler um texto com cinco versos. Desse modo, para trabalhar a formação do leitor fluente, o programa elencou dois objetivos: “Realizar a leitura com ritmo, entonação e velocidade adequados, visando a compreensão leitora; ler textos com velocidade de 90 palavras por minuto,

considerando também a precisão e a prosódia” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p.8). Além desses objetivos, o EpV apresenta estratégias pedagógicas no ensino da leitura fluente:

Estratégias pedagógicas (sugestões)

Trabalhar o texto individualmente com um aluno ou com um grupo de alunos:

- O professor lê uma vez, em voz alta, com boa entonação (modelagem).
- Discussão do texto (sentido do texto, expressões e vocabulário).
- Leitura em coro, com todos os alunos do grupo ou, se o trabalho for individual, leem professor e aluno.
- Leitura silenciosa (tempo para ler duas ou três vezes).
- Leitura em voz alta por um aluno (o professor seleciona alguns alunos a cada dia).
- O professor deve acompanhar a leitura de alguns alunos e fazer as correções necessárias.

O trabalho com a fluência de leitura deve ser diário e pode ser realizado com uma vasta e rica variedade de textos (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 8).

O programa aconselha que o treino de leitura a partir dos textos do caderno de fluência aconteça diariamente, com um número de até cinco crianças por dia, para atender todas durante a semana, enquanto o restante da turma realiza as atividades no caderno de LP. A professora fará a leitura com uma, duas ou três crianças por vez. Contudo, esse atendimento diário da leitura, nem sempre é possível com essa quantidade sugerida, pois os estudantes que estão fazendo a atividade escrita e apresentam dificuldades, precisam de intervenções durante sua realização. Após essas estratégias pedagógicas, o caderno apresenta um quadro explicativo com algumas dificuldades que os estudantes podem demonstrar e as intervenções sugeridas. Vejamos o que é proposto.

Quadro 1 – Dificuldades e intervenções para fluência na leitura¹²

DIFICULDADES	INTERVENÇÕES
O aluno não sabe ler, não identifica palavras.	Realizar atividades de DECODIFICAÇÃO (análise e síntese); explorar a estrutura das palavras, observando letras que a compõem, som inicial, final, que letra corresponde ao som e vice-versa; ler as palavras, omitindo sons para que a crianças perceba a letra que falta.
O aluno identifica palavras, mas decodifica, sílaba, faz leitura “arrastada”.	Fazer lista de palavras do texto, sobretudo as que apresentam maior desafio de leitura. Estimular as crianças a fazerem a leitura e releitura, possibilitando assim a identificação automática do texto.
O aluno identifica palavras automaticamente, mas não lê com fluência.	Separar as frases do texto. Ler com o aluno uma frase de cada vez, repetindo para que fique mais seguro e confiante na hora de ler.
O aluno apresenta dificuldades durante a leitura.	Ficar atento à leitura do aluno, para ajudá-lo nos trechos mais difíceis, lendo com ele ou sugerindo que um colega faça isso. Encorajá-lo a ler sozinho, deixando claro que, se ficar difícil, ele contará com o seu apoio e/ou com o dos colegas. Se a dificuldade persistir, selecionar textos já lidos e que sejam mais simples.

¹² Quadro extraído das Orientações Gerais para as professoras do segundo ano do EF.

O aluno não foi alfabetizado.	Professor e Coordenador deverão, juntos, organizar um trabalho de alfabetização dentro e fora da sala de aula e até em contraturno.
-------------------------------	---

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 57)

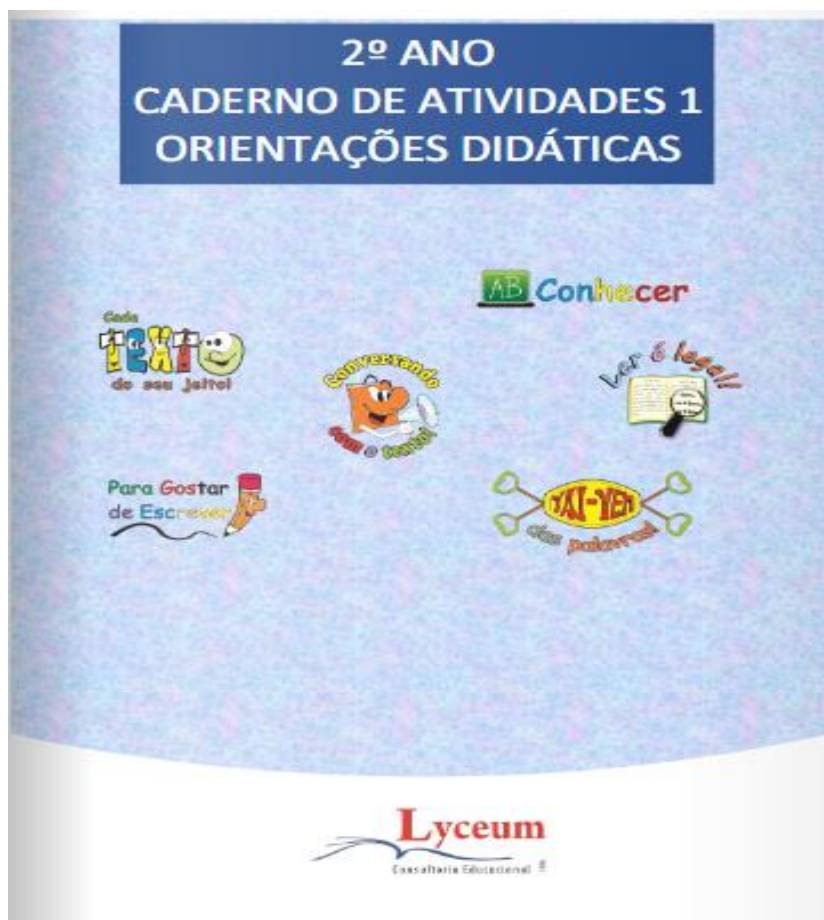
Encontramos nas intervenções sugeridas para superação das dificuldades da fluência na leitura algumas estratégias que contribuem para a aquisição da leitura. Porém, o tempo atribuído para esse momento prejudica o aproveitamento dessas intervenções que favoreceriam os estudantes compreender melhor o SEA. Além das informações citadas no quadro, logo abaixo dele, o programa faz a seguinte afirmativa:

Treinar é praticar muito alguma coisa para tornar-se competente. O treino não pode cair na mesmice, ficar desestimulante, entediante. O treino de fluência também é assim, precisa ser planejado, sistemático, diversificado, atraente e motivador para dar o resultado esperado (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019, p. 9).

Diante do exposto sobre o trabalho com a fluência da leitura, o que podemos perceber é um trabalho baseado na repetição/treino da leitura, seja de palavras, frases ou textos. Os autores desse texto ainda situam o treino como uma atividade que se for muito praticada pode gerar a competência. A partir desses direcionamentos, surgem algumas preocupações como: o treino repetitivo de uma mesma leitura pode ser atraente ou motivador para os estudantes? De que maneira a escolha metodológica por esse tipo de intervenção pode colaborar para a fluência e transcendência da leitura proficiente de uma criança? Acreditamos que esses questionamentos precisam ressoar entre as professoras, que conduzem as atividades, da equipe técnica pedagógica e gestores das escolas, Secretaria de Educação e o próprio EpV, refletindo sobre o tipo de leitor e cidadão se pretende formar com esses procedimentos.

Dando continuidade as análises e discussões, temos as *Orientações didáticas* que assinalam que “as atividades são complementares e consonantes ao caderno dos alunos”, que “é fundamental” tanto as orientações como as atividades sejam “plenamente dominadas pelo professor antes da aula”, deixando claramente a posição que as docentes devem assumir, de aplicadoras de atividades, que para desempenharem bem o seu papel devem “dominar” o material antes de utilizá-lo. Nele estão contidos os comandos que as professoras devem seguir na condução das atividades, como por exemplo, o que dizer durante a explicação das questões, desrespeitando a diversidade das comunidades de fala dos estudantes e das professoras, pois essas orientações (falas) são as mesmas para toda rede de ensino que adota o programa, como veremos na descrição a partir da figura 19. Na entrevista com as professoras, uma das participantes dessa pesquisa, disse sentir-se “amarrada” com relação ao trabalho pedagógico, o que descreve bem a proposta das orientações didáticas.

Figura 16 – Caderno de Orientações didáticas – 2º Ano



Fonte: Camaleão (2021)

Por último, temos o *Caderno Suplementar*, do qual as professoras entrevistadas não fizeram nenhuma menção. Numa pesquisa no site do Calameo, onde estão disponibilizados os outros materiais didáticos, localizamos a presença dele, no interior das Orientações Gerais. Trata-se do conjunto de textos apresentados em 2019 na primeira formação continuada do EpV, com algumas alterações nos textos iniciais e acréscimo de outros, com a conceituação e exemplos de “tipologia e gênero textual” e Morfologia com exposição de classes gramaticais.

Figura 17 – Orientações Gerais – Caderno Suplementar



Fonte: Camaleão (2021)

A partir de agora, adentramos na sistematização das atividades nos cadernos de LP do estudante, que estão organizados por blocos. Como a estrutura se repete em todas as atividades, selecionamos uma para observar. Segundo o programa, a escolha por eles ocorreu pela tentativa de manter uma relação de integralidade na abordagem dos conteúdos. A descrição e análise dos blocos serão simultâneas, observando-os nas orientações didáticas e no caderno de atividade de LP do estudante. Damos início com a caracterização do bloco predição.

Figura 18 – Blocos - Predição

BLOCOS

Os conteúdos a serem trabalhados são organizados por blocos. Embora estejam separados por eixos, muitos conteúdos encontram-se contemplados em mais de um deles. Essa opção visa apontar para o tratamento integrado que deve ser dado aos conteúdos.

PREDIÇÃO: Este bloco é trabalhado nas orientações didáticas. Visa preparar os alunos para a leitura, através do levantamento dos conhecimentos prévios e da motivação para ler o texto.

Fonte: Oliveira e Rossi (2019, p. 3)

A “Predição” é um momento inicial da aula elaborado para introduzir o texto do dia. Algumas propostas utilizam o levantamento prévio do que as crianças imaginam do que tratará o texto, em outras de maneira mais dinâmica e lúdica por meio de cantigas e brincadeiras. Pelo que podemos observar, são situações didáticas que exploram a consciência fonológica de maneira mais prazerosa. Contudo, o tempo disponibilizado para exploração das atividades desse bloco são apenas cinco minutos, o que impede que elas sejam melhor aproveitadas. Para explicitar melhor, trazemos como exemplo a sequência da atividade 3 do Caderno 1 a ser vivenciada em um dia, com os comandos que a professora deverá pronunciar.

Figura 19 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Predição

ATIVIDADE 3
TEXTO 1: LILI E O TELEFONE (POESIA) PREDIÇÃO Escreva no quadro o nome LILI e diga: ➤ <i>O texto de hoje tem uma menina chamada Lili como personagem. – O que será que a Lili faz no texto?</i> ➤ <i>O título do texto é LILI E O... Estimule as crianças a sugerirem e você registra no quadro as ideias delas.</i> ➤ <i>Vamos ouvir o texto?!</i> Estimule o grupo a ouvir o texto com atenção para validar as ideias dadas na predição.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 7)

Figura 20 – Atividade 3 do caderno de atividades 2 – 1

CADERNO DE ATIVIDADES 2 – 2º ANO

ATIVIDADE 3

1. Leia o texto.

LILI E O TELEFONE

Elias José

MAL TOCAVA O TELEFONE,
LILI CORRIA PRA ATENDER.
SÓ SABIA FALAR: — ALÔ! ALÔ!
QUAL É O SEU NOME?
E FICAVA NAQUELE ALÔ ALÔ DANADO,
SEM CHAMAR QUEM FOI CHAMADO.

UM DIA, FOI ATENDER,
COMO SEMPRE ASSANHADINHA,
E SAIU DAQUELE ALÔ, ALÔ:
— AQUI É LILI. AÍ, QUEM FALA?
A FALA FALOU GROSSO,
DO OUTRO LADO DA LINHA:
— QUEM FALA É O FANTASMINHA!
HAHAHAHÁ, É O FANTASMINHA!

AGORA, SE O TELEFONE TOCA,
LILI NEM SE TOCA
OU FICA MEIO ENCOLHIDINHA.
TEM VONTADE DE ATENDER, MAS...
E SE FOR O FANTASMINHA?

Elias José. Caixa mágica de surpresa. São Paulo: Paulus, 1984.

2. O que Lili costumava fazer quando o telefone tocava?

3. O que a voz grossa disse a Lili?

4. Como a menina ficou?
Represente, colocando as expressões no desenho.

5. O que significa encolhidinha?

AGACHADA	ESTICADA	TORTA	SENTADA
----------	----------	-------	---------

9

Lycium Consultoria Educacional Ltda.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 9)

Em seguida, temos o bloco “Ler é Legal!”. Nele mostra-se o texto que será abordado no dia. Os gêneros variam entre poemas, receitas culinárias, convite, parlendas e alguns são “textos produzidos para fins didáticos”, como informado pelo caderno. Com relação a esses últimos textos, quando são textos artificiais e produzidos para aparentemente, atender à necessidade de uma atividade que se deseja experienciar. Na escola não convém mais um trabalho artificioso, muito menos com a língua, um recurso valioso que não deve ser falseado, para que não se efetivem aprendizagens equivocadas, que consequentemente poderão ter resultados negativos na vida desses estudantes.

Figura 21 – Bloco - Ler é Legal!



LER É LEGAL!: Bloco que tem como objetivos colocar as crianças em contato com a variedade textual, desenvolver o prazer pela leitura, a linguagem oral e o conhecimento funcional da escrita, facilitando sua aquisição em relação ao código. O bloco *Ler é Legal!* tem relação direta com o desenvolvimento da fluência de leitura.

A leitura fluente implica em automaticidade na decodificação das palavras. A fluência torna possível ler com velocidade, precisão e a prosódia (ritmo e entonação). Ler sem fluência compromete a compreensão, pois a atenção, memória e capacidade cognitiva

ficam concentradas na identificação das palavras, não no tratamento e análise do sentido.

Fonte: Oliveira e Rossi (2019, p. 3)

Nessa atividade, a preocupação está vinculada com o desenvolvimento da fluência da leitura. Para condução dessa leitura, a docente é orientada por meio de ações a acordar com as crianças como irão proceder. Pelas indicações abaixo, a leitura se dará pela repetição e imitação, da leitura da professora pelos estudantes. Os passos designados para serem seguidos nesse momento podem contribuir para a formação do leitor. Contudo, a exigência pela imitação da leitura exemplar da professora feita pelo estudante, desconsidera as particularidades da fala e cultura que influenciam na leitura oral das crianças.

Figura 22 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Ler é Legal!

LER É LEGAL!

1º: Faça a leitura modelo do texto, que deverá estar ampliado em papel madeira ou cartolina.

2º: Em seguida, converse com o grupo:

➤ *Então, quem acertou o título? Vocês descobriram o que Lili faz no texto?*

3º: Faça uma segunda leitura modelo para esclarecer qualquer dúvida que possa ter ficado na leitura anterior.

4º: Organize, com os alunos, a leitura *antifônica* do texto. Leitura antifônica é a que o professor lê indicando o que está lendo com o dedo ou outro objeto e os alunos repetem a leitura com o mesmo ritmo e entonação. Prossiga fazendo uma leitura de revezamento. Aproveite e faça as intervenções importantes para que as crianças avancem na fluência de leitura. Finalize com a leitura coletiva do texto exigindo da turma que imitem a sua leitura exemplar.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 7)

Contudo, concordamos com Soares (2004) sobre o ato de ler, quando nos diz que “LER, mais do que um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é um processo de construir sentidos, é interpretação de textos escritos diversos, dos mais simples aos mais complexos” (SOARES, 2004, p.28). Pois, não compreendemos como a exigência pela imitação da leitura exemplar promoverá a aquisição de uma leitura fluente, mas que ao passo que vamos tendo contato diário com a leitura de textos diversos, conhecendo mais palavras, a leitura fluirá, e como leitores, vamos conhecendo os percursos que os gêneros textuais percorrem e vamos nos tornando leitores proficientes, bem como o nível de entendimento e compreensão dos textos tornarão cada vez mais fluido.

Figura 23 – Bloco - Conversando com o texto!



CONVERSANDO COM O TEXTO!: Este bloco abrange as seguintes áreas:

- **Compreensão de textos:** o leitor deve estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Esse processo é muito favorável para a criança, pois implica uma reação diante do texto: fazer perguntas ou hipóteses que poderão ser confirmadas ou rejeitadas.
- **Vocabulário:** o conhecimento do vocabulário aumenta a compreensão do texto. Uma mesma palavra pode ter vários sentidos dependendo do contexto em que se encontra. Saber vocabulário significa identificar estas variações.

Fonte: Oliveira e Rossi (2019, p. 3)

O bloco intitulado “Conversando com o texto”, se encarrega da interpretação oral e escrita do texto que foi lido anteriormente. As questões sugeridas são objetivas e com a finalidade de fazer os estudantes localizarem as respostas no texto. Na descrição desse bloco, encontramos que os estudantes farão inferências no texto e formularão perguntas a despeito do conteúdo abordado, a partir de seus conhecimentos prévios. Todavia, os questionamentos sugeridos nas orientações didáticas, para condução desse momento, são objetivos que induzem a busca pela resposta direta no texto, faltando os questionamentos que favoreceriam a criança pensar para além do que está exposto. A vista disso, Soares salienta que na dimensão cognitiva,

[...] ensinar a ler e escrever é mobilizar um conjunto diferenciado de operações mentais, é propiciar ao aluno condições de se apropriar de um conjunto de capacidades que não são apenas linguísticas, mas cognitivas, em processo de produção de sentido. Essas capacidades, no entanto, não surgem apenas do desejo de ler, mas, em especial, dos esforços pedagógicos que possam conduzir ao desenvolvimento de habilidades tais como as inferências, as antecipações, a contextualização, a localização de informação, as deduções explícitas e implícitas, a descoberta de pistas (SOARES, 2004, p.58-59).

Os esforços pedagógicos empregados no ato de alfabetizar são relevantes para a formação de um leitor e sujeito mais crítico, que produz sentido sobre o que tem contato. Para isso, o estudante necessita de uma proposta metodológica que lhe favoreça agir sobre os textos, conhecendo-os e construindo significados, mas isso só ocorrerá se houver espaço e estímulo para tal. Nesse sentido, os programas de alfabetização devem ter como princípio fundamental a formação cidadã das crianças por meio da conquista da escrita e da leitura.

Figura 24 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Conversando com o texto!

CONVERSANDO COM O TEXTO:

Converse com as crianças:

- *O que Lili fazia sempre que o telefone tocava?*
- *Além de Lili, que outro personagem aparece no texto? Como era a voz do Fantasmilha?*
- *Depois de ouvir o fantasmilha, como Lili ficou? O que mudou no comportamento de Lili?*

Logo depois, estimule o grupo a encontrar no texto as respostas para as perguntas que você fizer.

- *Quem escreveu o texto? Onde a história acontece?*
- *Que palavra do texto significa AGACHADA?*
- *Que palavra significa fazer barulho e reagir?*
- *O texto que lemos é uma... (Poesia.)*
- *Quantas estrofes têm? (Três.)*
- *Quantos versos tem na 1ª estrofe? E na 2ª? E na 3ª?*
- *Que palavras rimam na 1ª estrofe? (Danado e chamado.) E na 2ª estrofe? (Linha e fantasmilha.)*
- *E na 3ª estrofe? (Encolhidinha e fantasmilha.)*

Desenvolvam as questões do bloco. Estimule as crianças a recorrer ao texto para responder com segurança.

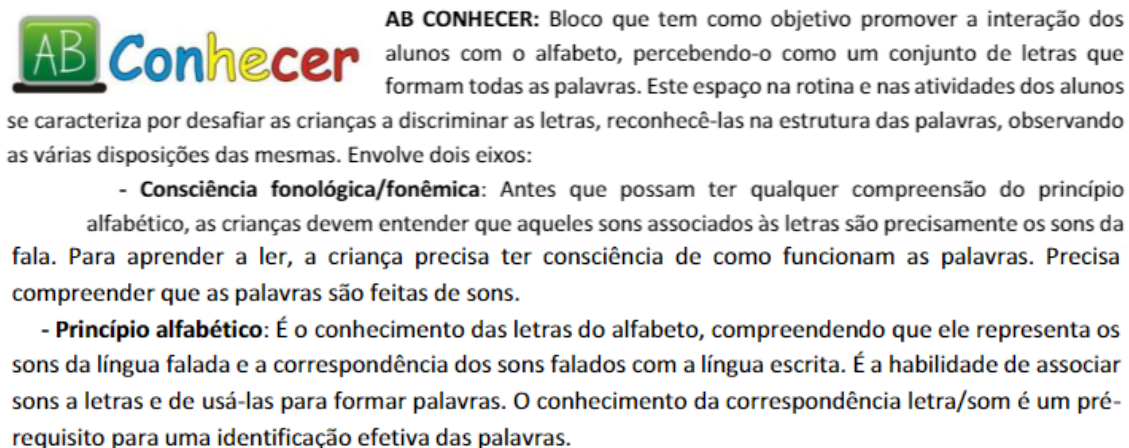
Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 7)

Conforme o programa, nas orientações gerais do “Bloco conversando com o texto!”, no tópico Vocabulário, conhecer as palavras significa identificar suas variações. Entretanto, entendemos que reconhecer as variações linguísticas de uma palavra não é suficiente para aprendê-la, é necessário compreender seus sentidos. Na atividade 3, localizamos nas orientações didáticas, perguntas orais que a professora deverá fazer aos estudantes. Dentre elas, a seguinte: “Que palavra do texto significa AGACHADA?”. Depois, na página 9 dessa atividade a 5ª questão (escrita) diz: “O que significa encolhidinha?”. Como resposta, é esperado que a criança marque a alternativa “agachada”, tendo em vista que foi tratada anteriormente. Porém, compreendemos que essas perguntas findam em si mesmas. Possibilitar as crianças refletirem, sobre as variações que uma palavra pode apresentar e saber o porquê isso acontece são características de uma aprendizagem mais significativa. Para isso, é relevante que haja um momento durante a aula para discussão sobre cultura e comunidades de fala, numa linguagem acessível, para que as crianças cresçam sabendo reconhecer e respeitar a diversidade da língua e da cultura do outro. A esse respeito, encontramos na BNCC nas competências específicas de LP para os anos iniciais do EF, a importância de “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2018, p.87). Além dessa competência, o documento citado traz outra que nos motiva a acreditar que é necessário ensinar as crianças desde cedo a “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2018, p.87). Sabemos que a depender do contexto no qual a criança está inserida, quanto ao espaço

geográfico, social, cultural e histórico, surgirá uma determinada variante para discriminar o objeto em estudo e isso requer atenção e respeito à diversidade linguística por parte de todos.

Logo em seguida, há a sessão “AB Conhecer”, que é direcionada para explorar a consciência fonológica/fonêmica e o princípio alfabético.

Figura 25 – Bloco - AB Conhecer



Fonte: Oliveira e Rossi (2019, p. 3)

A professora 1, colaboradora da pesquisa referiu-se a esse tópico como sendo o que contém as “atividades mais elementares” das quais as crianças que ainda não consolidaram as habilidades necessárias à alfabetização conseguem resolver com um nível de dificuldade acessível para elas. Todavia, para os estudantes já alfabetizados, elas tornam-se enfadonhas com o passar do tempo, pois já não são mais desafiadoras para eles. A língua escrita é abordada com características da concepção pedagógica tradicional e esse é outro fator que pode prejudicar a aprendizagem das crianças, por não aguçar o interesse e o espírito criativo delas.

Nessa conjuntura, evocamos o que venha a ser o ato de escrever. Para compreendermos melhor seu sentido, contamos com a colaboração de Soares, que aduz que “ESCREVER, além de ser um registro de unidades de som (domínio da tecnologia), é capacidade de transmitir significado a um leitor, de forma adequada, ou seja, é um processo de expressar e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2004, p. 28). Por conseguinte, a escrita na alfabetização precisa superar essa perspectiva que se restringe a relação de correspondência letra/som, se quisermos cooperar para a formação de sujeitos alfabetizados e letrados.

Figura 26 – Orientações didáticas – Atividade 3 – AB Conhecer

AB CONHECER

QUEM É? Você dita as sílabas, a criança que quiser, vai até o quadro e tenta escrever o nome de pessoa formado pelas sílabas ditadas. Use nomes iniciados pela letra T.

Ex: A - GO - TI; LI - TA - TA; MÁ - S - TO; A - TU - NE; LO - Ó - FI - TE.

Logo em seguida, desenvolva as questões do bloco. Circule pela sala garantindo atendimento às crianças com maiores dificuldades.

Ao final pergunte:

- Que letra inicial mais aparece nas palavras das questões que acabamos de responder?
- Quem sabe dizer outras palavras começadas pela letra T e que tenham:

- 01 sílaba? - 02 sílabas? - 03 sílabas? - 04 sílabas?

Finalize o bloco lendo o alfabeto em sequência e salteado.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 8)

Figura 27 – Atividade 3 do caderno de atividades 2 – 2

CADERNO DE ATIVIDADES 2 – 2º ANO

6. Quem você acha que estava falando ao telefone com Lili?

7. Vamos reler estes versos: "AGORA, SE O TELEFONE TOCA,
LILI NEM SE TOCA."

A palavra **TOCA** aparece duas vezes. Elas querem dizer a mesma coisa?
Ligue cada verso ao significado da palavra **TOCA**.

Agora, se o telefone toca ,	Faz um barulho.
Lili nem se toca .	Não reage.

8. Você conhece outro significado para a palavra toca?
Desenhe.

AB Conhecer

9. Complete com T e escreva as palavras no espaço abaixo.

				
ESOURA	AMBOR	ORRE	APETE	REM

10. Pesquise no texto palavras que comecem com as sílabas abaixo.

TE	TO
FA	LI

11. Pinte somente as palavras com três sílabas.

TAPETE	TRATOR	TUOLO	CAPOEIRA	TOCA
BATIDA	TABELA	FIVELA	TELHA	TUCANO

Lyonem Consultoria Educacional Ltda.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 10)

As orientações didáticas dessa atividade destinam-se a identificar a letra inicial que se repete em todos os nomes listados. Vemos uma lista onde o princípio não é o campo semântico, o que faria mais sentido para as crianças, mas o gênero lista está servindo apenas de recurso para relacionar nomes iniciados com a letra T.

Infelizmente, percebe-se que muitas práticas de ensino ainda são fortemente embasadas na visão de que a língua é limitada por sua estrutura. Isso resulta na utilização de métodos e procedimentos que promovem um ensino baseado na repetição de estruturas descontextualizadas e sem sentido (MACHADO; SANTOS, 2015, p.129).

Diferente disso, em situações reais as crianças se deparam com pessoas, cujos nomes se iniciam com letras diferentes, na própria sala de aula essa diversidade acontece. Nesse caso, a atividade poderia explorar a letra T na inicial do nome próprio dentre as outras letras iniciais, averiguando as diferenças entre as letras, por exemplo.

Logo, as práticas pedagógicas precisam revelar as crianças desde seus primeiros contatos com a língua escrita e a leitura que tudo que temos acesso na escola, nada mais são do que textos, que circulam nos espaços sociais e que os utilizamos para nos comunicar com o mundo. E a escola, cabe garantir que essas práticas aconteçam.

Figura 28 – Bloco - Vai-vem das palavras!



VAI-DEM DAS PALAVRAS!: Este bloco tem por objetivo auxiliar os alunos a analisar a estrutura das frases, sua rede de relações entre palavras.

Fonte: Oliveira e Rossi (2019, p. 3)

A descrição desse bloco não expande sobre a natureza para qual foi criado. Assim, a análise será feita a partir das orientações didáticas abaixo.

Figura 29 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Vai-vem das palavras!

VAI-DEM DAS PALAVRAS

Afixe no quadro a imagem de um telefone e de um fantasma. Convide as crianças a ditarem as letras que formam os nomes das figuras.

Valide a escrita ortográfica e estimule-os a formarem frases com **telefone** e **fantasma**.

Primeiro uma frase com cada palavra e depois as duas palavras numa mesma frase.

Desafie:

➤ Que palavras começam com T e são

a) Meios de transporte

b) Animais

c) Alimentos

Desenvolvam a questão do bloco. Combine com as crianças que elas deverão fazer sozinhas e no menor tempo possível. Essa estratégia estimula a autonomia e a velocidade, importantes no desenvolvimento das atividades.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 8)

Figura 30 – Atividade 3 do caderno de atividades 2 – 3

CADERNO DE ATIVIDADES 2 – 2º ANO

12. Vamos relembrar a ordem alfabética? Leia a sequência do alfabeto e complete com a letra minúscula correspondente.

Aa	B__	C__	D__	E__	F__	G__	H__	I__
								
J__	K__	L__	M__	N__	O__	P__	Q__	R__
								
S__	T__	U__	V__	W__	X__	Y__	Z__	
								

13. Vamos fazer um ditado diferente! Sua professora dita a letra e você escreve a palavra que a identifica no código acima. Veja o exemplo.

A	ARANHA		

14. Copie as frases, substituindo o nome dos desenhos.

a) Lili teve medo de atender o  .

b) A voz grossa no telefone era do  .

c) Agora, quando o  toca, Lili fica encolhidinha.

11 Lyonem Consultoria Educacional Ltda.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 11)

Nessa atividade, fica evidente que a prioridade é o estabelecimento da relação grafema/fonema, na qual as crianças devem indicar as letras para a formação dos nomes das figuras. Depois, escreverem frases com essas palavras e por último, associar a letra inicial de uma das palavras com nomes de campos semânticos aleatórios. Percebemos que a aquisição da escrita do programa, perpassa pela ideia de que a aprendizagem deve ocorrer a partir da menor unidade da escrita alfabética para o todo (frase ou texto), reafirmando a concepção de língua estruturada. No entanto, no documento de Orientações Gerais de Língua Portuguesa e Matemática do 2º ano do EF, encontramos que de acordo com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1996) sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita,

(...) o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (decodificação e codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (OLIVEIRA; ROSSI, 2021, p. 3).

Constatamos uma discrepância entre a fundamentação do programa sobre a alfabetização que é defendida no referencial teórico e o que de fato é direcionado nas orientações didáticas, para ser vivido nas aulas de LP, o que não é compreensível, pois os autores Oliveira e Rossi (2021) são os responsáveis pelos materiais de orientações gerais, didáticas e dos cadernos de atividades. Em outro trecho, trazem uma conceituação para alfabetização que tem fundamentos na concepção sociointeracionista. Assim temos,

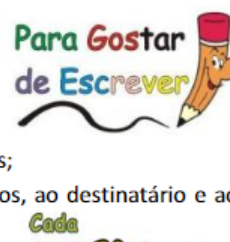
[...] o termo alfabetização passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender habilidades de codificação e decodificação, como também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita (OLIVEIRA; ROSSI, 2021, p. 3).

Se o programa respalda sua concepção de alfabetização na abordagem sociointeracionista e pretende assumi-la na sua proposta, suas atividades orais, de leitura e escrita, precisam estar em concordância. Da maneira como estão elaboradas, será difícil se aproximar dessa alfabetização que é referenciada. Por fim, a velocidade em concluir uma atividade jamais deve ser considerada um critério para ser estimulado a fim da obtenção da autonomia do estudante diante de qualquer desafio, ao contrário disso, deve-se estimular a criança realizar a atividade com atenção e reflexão, recorrendo aos conhecimentos prévios que possui, para auxiliá-la na aprendizagem do que está estudando e, como resultado, vai adquirindo mais autonomia na sua trajetória escolar. A ideia de velocidade está vinculada a competição e esse aspecto pode ser negativo para os estudantes mediante a compreensão de que cada criança tem um tempo diferenciado de aprendizagem.

Figura 31 – Bloco - Para gostar de escrever

PARA GOSTAR DE ESCREVER: Bloco que tem como objetivo oportunizar às crianças atividades de escrita. Este espaço na rotina e no caderno de atividades garante a experimentação da escrita como representação do que pensa ou fala. Fundamenta-se este bloco nas seguintes propostas:

- Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros;
- Produzir textos escritos de gêneros diversos, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação prevista.



Fonte: Oliveira e Rossi (2019, p. 3)

A definição para esse bloco nos reporta ao momento de produção textual escrita. É possível ver que há uma preocupação com o objetivo da escrita, a escolha do gênero, a adequação ao destinatário e ao contexto onde circulará diferente da abordagem dada a escrita nos demais blocos. Desse modo, o exposto sobre o “Para gostar de escrever” é o que mais se aproxima do que Soares ressalta sobre a produção de um gênero.

[...] na produção de um gênero, vai haver sempre uma interação determinada, regulada pela organização enunciativa da situação de produção, que é definida por alguns parâmetros sociais: (I) o lugar social da interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico); (II) os lugares sociais dos interlocutores ou enunciadorees (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação, etc.) e (III) finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciadoree). Além disso, a forma composicional e as marcas linguísticas (gramática) dependem do gênero a que pertence o texto e esse gênero operante dependerá da situação da enunciação em curso na operação (SOARES, 2004, p. 32).

Entretanto, esse bloco não está presente em todas as atividades. Para termos acesso a umas das orientações didáticas dele, podemos observar abaixo as prescrições que pertencem a atividade de outro dia, diferente dos blocos anteriores que são da atividade 3 do caderno 2. A atividade 2 do caderno 1 e suas respectivas orientações didáticas serão utilizadas para observação desse bloco.

Figura 32 – Orientações didáticas – Atividade 2 – Para gostar de escrever

PARA GOSTAR DE ESCREVER

Convide as crianças a colocarem a quantidade de letras do nome na ficha de apoio. (Ficha com o nome das crianças, usada diariamente para reprodução e/ou consulta.).

Em seguida, oriente-as a escreverem as letras dos seus nomes, uma em cada quadradinho. Chame o bingo e a criança que marcar todas as letras do nome que forem chamadas será a vencedora.

Com a ajuda da turma, escreva no quadro o nome do vencedor para que todos copiem. Explore as letras e sons do nome do campeão.

Acompanhe de perto as crianças, sobretudo, as que apresentam maiores dificuldades.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p.4)

Figura 33 – Atividade 2 do caderno de atividades 1 – 3

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

13. Circule no alfabeto as letras que usamos para escrever o nome PEDRO.

A B C D E F G H I J K L M N O
P Q R S T U V W X Y Z

14. Leia este trecho do texto.

*SÃO TANTOS NOMES NA CLASSE,
CADA UM COM SUA GRAÇA.*

15. Nesta frase há uma palavra que também é um NOME de pessoa. Copie.

Para Gostar de Escrever 

16. Vamos fazer um BINGO DE NOMES!
Escreva seu nome no espaço abaixo. O professor vai chamando as letras e você marca as que pertencem ao seu nome. Vence o bingo quem conseguir marcar todas as letras.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

O vencedor do bingo foi _____.

17. Leia o texto.



Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/quemfaltafalta>>. Acesso em: 29.set.2017. Adaptado

a) O texto que lemos é

() uma campanha.

() um poema.

() uma agenda.

b) Onde encontramos este tipo de texto?

18. Converse com os seus colegas e diga o que os dois textos (poesia e campanha) têm de diferente?

8 Lyonum Consultoria Educacional Ltda.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 8)

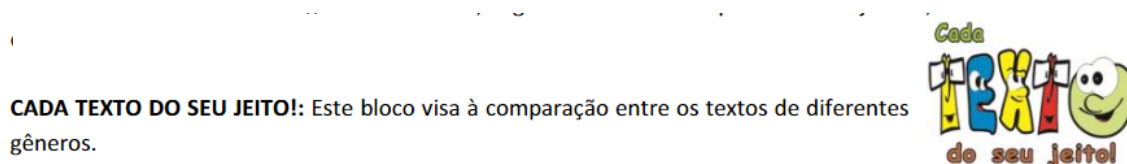
Contudo, as orientações para a atividade que foi eleita para esse bloco, não atende ao que ele se propõe. Essas orientações e a atividade, aparentemente, estariam mais relacionadas à sessão AB Conhecer. Nesse caso, acreditamos que caberia uma revisão conceitual com relação às orientações didáticas e a questão dessa atividade, para alcançar o que é destinado a esse bloco. Uma vez que a escolha do trabalho com a língua escrita aspirada por ele precisa assumir, conforme Antunes,

[...] forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo.

O destino das coisas e do mundo, somos nós que traçamos. Nessa aventura, a linguagem tem um poder central (ANTUNES, 2009, p. 44).

Sendo assim, a decisão por uma educação de qualidade, no trabalho com a língua dentro da escola torna-se imperativo colocar o estudante como elemento central que é capaz de interagir com a língua e sobre ela, para que exerça sua participação consciente, crítica e reflexiva no mundo, a partir do que aprende na escola. O exercício da escrita na produção de texto, que pretende incentivar a autoria dos estudantes, requer planejamento de situações didáticas com organização de momentos para a sistematização da escrita, propiciando as crianças desde a apresentação da atividade pretendida, a preparação para a escrita a partir da sensibilização do tema, conhecimento das características do gênero a produzir até a sistematização da escrita.

Figura 34 – Bloco - Cada texto do seu jeito!



Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 4)

No tópico “Cada texto do seu jeito!”, não está explícita a intencionalidade de fazer a comparação entre os textos de diferentes gêneros. Dessa maneira, exploraremos as orientações didáticas para conhecê-lo melhor.

Figura 35 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Cada texto do seu jeito!

CADA TEXTO DO SEU JEITO
 Convide o grupo para comparar os textos O BURACO DO TATU e LILI E O TELEFONE, observando o que eles têm de semelhanças e diferenças.
 Durante a atividade de comparação dos textos, utilize os ampliados para que as crianças realizem a exploração quantificando, grifando etc.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 8)

Para fazer a comparação entre os textos, seria necessário apresentar a que gênero textual eles pertencem, para que servem, a quem se destinam e onde circulam, para que assim, as crianças pudessem ter subsídios além da escrita (código grafado), para distinguir semelhanças e diferenças entre eles. Investi-las de informações, com o intuito de torná-las leitoras mais proficientes e escritoras mais habilidosas. Reconhecemos a importância de identificar o gênero textual e sua função social. Por meio desses saberes, o estudante estará mais apto para escolher melhor o gênero para comunicar o que deseja. Nas orientações, os autores falam sobre a utilização de “ampliados”, mas não explica o que são, o que pode dificultar o trabalho das

professoras. Essa atividade não está exposta no caderno dos estudantes, apenas nas orientações didáticas para ser desenvolvida oralmente.

Figura 36 – Bloco - Para gostar de ler

PARA GOSTAR DE LER: Este bloco trabalha leituras de textos e livros para desenvolver o gosto pela leitura.

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 4)

O desenvolvimento pela apreciação da leitura planejada nesse item, transcorre por meio da leitura e interpretação de um segundo texto explorado no dia. Podemos verificar nas orientações didáticas, que a preparação para leitura é feita por meio de uma pergunta direta a partir do texto, na qual as crianças irão supor que animais surgirão na história e ao final, farão a constatação. Depois, uma atividade para desenhar os animais que aparecem na história a partir da ilustração já trazida pelo caderno do aluno, onde as crianças são convidadas a completá-las.

Quando se pretende despertar o gosto pela leitura, e expandir a criatividade artística, que é uma das sugestões dessa atividade, a ludicidade é elemento indispensável para tal. Por meio dela, a criança é convidada a imaginar e criar possibilidades diversas para uma mesma situação. Então,

O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores (BARBATO, 2008, p. 21).

Por essa razão, todo planejamento associado ao despertar o prazer pela leitura, precisa estar alinhado a ludicidade, pois é por meio dela, que as emoções serão acessadas e poderão possibilitar que o gosto pela leitura se estabeleça. O desejo pelo ato de ler está atrelado a diversos fatores que interferem na formação do leitor para que veja a leitura como uma fonte infinita de informações, conhecimentos e entretenimento que podem ser acessados em diferentes modalidades, como os materiais impressos que faz uso na escola, em outros ambientes e pelos meios digitais com variados gêneros textuais.

Portanto, o planejamento das atividades de leitura que tem a intenção o desenvolvimento da apreciação do ato de ler por prazer, devem adotar propostas que não transformem os textos em recursos didáticos para localização de informações, intencionalidade do autor, entre outros. Quando as orientações didáticas para essa atividade propõem o uso das impressões digitais,

com tintas e a produção de desenhos para ilustrar os animais que aparecem na história lida, a leitura ganha liberdade para ser apreciada.

Figura 37 – Orientações didáticas – Atividade 3 – Para gostar de ler

PARA GOSTAR DE LER

a) Preparação para a história:

- O título do texto de hoje é **Casinhhas de bichos**. Que animais serão citados no texto?
- Vamos ler para validar as ideias das crianças?

b) Leia o texto:

CASINHAS DE BICHOS

Hardy Guedes Alcoforado Filho

Vejam só como os bichos
vão ensinando a gente.
Pra ter casa bonita,
basta que se invente!

Cada um dá um jeitinho
De ter sua morada.
Cada um tem uma ideia
Mais ou menos bolada.

Repare só como faz
O esperto passarinho
Que cata palha por palha
Para fazer o seu ninho.

A aranha não se acanha.
Com seu novelo de linha,
Trança onde quer sua teia,
Escolhe quem quer por vizinha.

O castor é engenheiro
Faz barragem, faz represa.
Sua casa tem piscina
Não é mesmo uma beleza?
Casa é também proteção.

O tatu, que não é boboca,
Se vê inimigo por perto,
Já vai correndo pra toca.
Pra fazer a sua casa,

A formiga cava fundo.
Faz túnel pra todo lado,
Pra que more todo mundo.

A casa do marimbondo
Fica no alto, pendurada.
Se alguém chegar bem perto,
Cuidado, lá vem ferroada!

O macaco, malandrinho,
Não quer saber de trabalho.
Escolhe uma boa árvore
E logo se ajeita num galho.

O grilo mora na folha
E eu penso cá comigo:
Deve ser o único bicho
Que come o próprio abrigo.
Levando massa no bico,
Trabalhando o dia inteiro,
João-de-barro faz casa
Como se fosse pedreiro.

Hardy Guedes Alcoforado Filho. *Casinhhas de bichos*. São Paulo: Scipione, 2010.

O sapo cava um buraco
É uma cantoria entoada:
Vai chamando a namorada
Pra namorar na sua lagoa!

E até debaixo d'água,
Morar bem é um desejo:
O peixe disputa a toca
Com o polvo e o caranguejo.

O caracol teve sorte
Não gastou tempo e dinheiro.
Nasceu com a casa nas costas
E mora no mundo inteiro.

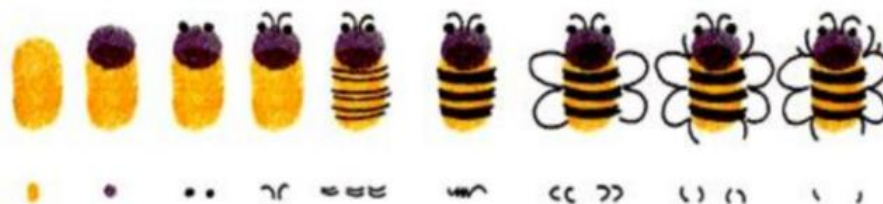
Há casas de todos os tipos
Há casas de todo jeito.
Pra quem tem o seu cantinho
Não há lugar mais perfeito.
Mas a casa da abelha
Ninguém consegue igualar.
Com tanto mel e doçura,
É um lar, doce lar!

c) Conversando depois da história:

- E então, acertaram os nomes dos animais que fazem parte do texto?

d) Arte que veio da história:

A partir das impressões digitais das crianças, desenhem alguns dos animais que aparecem na poesia.



Disponível em: <<http://mimoseencantodaeducacao.blogspot.com/2013/08/desenhando-com-o-carimbo-dos-dedos.html>>.

Acesso em: 11.dez.2019.

Finalizadas as análises a respeito dos blocos e orientações didáticas das atividades a serem realizadas pelas professoras com as crianças, partimos para o reconhecimento das participantes da pesquisa e a percepção que têm do programa.

5 OLHAR DE DUAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER

No presente capítulo, apresentaremos o perfil das professoras que participaram dessa pesquisa e suas contribuições na entrevista relativas ao programa, a partir das questões vinculadas a aspectos como, a formação continuada ofertada pelo programa, os recursos didáticos que fazem uso com os estudantes e a postura metodológica que lhes é atribuída, respaldando as respostas obtidas a partir do aporte teórico desse trabalho.

As participantes da pesquisa são professoras de duas escolas do sistema público municipal de ensino de uma capital brasileira. Elas fazem parte do Programa EpV desde a sua implementação em 2019. Conforme o questionário sociodemográfico, podemos conhecer o perfil social e profissional das participantes da pesquisa. Para identificação dos perfis e das respostas obtidas na entrevista, nomearemos as professoras como P1 e P2.

Iniciando pela formação profissional, P1 é graduada em Pedagogia e possui especialização em Psicopedagogia e P2, é pedagoga e licenciada em Biologia. Com relação ao tempo de atuação como professoras, P1 exerce a profissão há dezessete anos e P2 a sete anos, ambas na educação básica, nos anos iniciais do EF. Sobre o vínculo empregatício com a prefeitura do município, P1 é efetiva (concursada) e P2 é prestadora de serviço (vínculo temporário). Quanto as turmas que são docentes, P1 atua numa turma de segundo ano do EF e P2 numa turma de segundo ano e em outra turma do quinto ano do EF.

Para conhecer melhor a atuação do EpV no município em estudo, foi realizada uma entrevista com as participantes via Plataforma Google Forms, com questões relacionadas às práticas didático-metodológicas associadas as vivências de atividades de LP em sala de aula e nos encontros de formações continuada para as professoras. A seguir, descrevemos as perguntas com as respectivas respostas¹³ das participantes, acompanhadas de análises e referencial teórico. Damos início com uma pergunta sobre a capacidade das atividades do programa de suprir à necessidade dos estudantes, por ser uma das afirmativas do EpV. Começaremos pela capacidade das atividades do programa EpV, de suprir à necessidade dos estudantes e, como pergunta colocamos para as professoras: “As atividades propostas nos cadernos de Língua Portuguesa do Programa atendem às necessidades de todos os alunos como o Programa Educar pra Valer afirma? ”

P1: “No meu ponto de vista, não”.

¹³ As respostas estão mantidas conforme a grafia das participantes.

P2: “Infelizmente não! O material é bom, mas não atende a realidade da turma, principalmente para alunos do 2º ano, onde já vem com textos grandes e boa parte das crianças está tendo contato com a escola pela segunda vez, já que só entraram na escola no 1º ano”.

Percebemos que para as professoras, as atividades de LP propostas nos cadernos dos alunos, não atendem as necessidades deles. A Participante 1 é incisiva na sua resposta afirmando “No meu ponto de vista, não”. Na fala da P2 notamos que ela também reconhece com pesar que “Infelizmente não! O material é bom, mas não atende a realidade da turma” e sinaliza que isso ocorre devido textos apresentados, “textos grandes e boa parte das crianças está tendo contato com a escola pela segunda vez”. Para identificar o que a P2 relata sobre os textos, recorremos ao caderno de atividades 1 do estudante, para trazer um exemplo.

Figura 38 – Atividade 9 do caderno de atividades 1

CADERNO DE ATIVIDADES 1 – 2º ANO

ATIVIDADE 9

1. Vamos ler o texto e ouvir a música.

ALFABITA
Mundo Bits

LETRA A PRO AMANHÃ AMANHECER B PRA BALANÇAR O BERÇO DO BEBÊ COCHILAR EM CASA COM A LETRA C D PRA DIVIDIR DELÍCIAS COM VOCÊ E NA ESCOLA A GENTE ESCRIVE COM A LETRA E COM F FAZEMOS FELIZ QUEM TAMBÉM NOS FIZER DE GRÃO EM GRÃO COM LETRA G O GALO ENGORDOU COM LETRA H UM HIPOPÓTAMO HISTÉRICO IMAGINAÇÃO SE FAZ COM LETRA I J PRO JANTAR QUE JÁ JÁ VAI SAIR LETRA K EU QUERO UM SUÇO DE KIWI UM LUGAR LEGAL COM L LOGO ALI COM M UM MUNDO MUSICAL FEITO DE MÁGICA NOSSO NOVO NAVIO VAI COM N NAVEGAR O ORNITORRINCO BOTA OVO COM A LETRA O COM LETRA P PIPOCA NA PANELA É BEM MELHOR	UM QUILO DE QUEIJO COM A LETRA Q RÁPIDO COM R O RATO VAI ROER S O SAPO SAMBA MESMO SEM SABER LETRA T TEM TRAPALHADA NA TV A UNIÃO DO UNIVERSO TEM A LETRA U COM V DE VENTANIA VAMOS VOANDO PRO SUL QUEM TEM A SENHA DA WI-FI COM W PRA DIZER COM X TEM XÍCARA DE CHÁ PRO XERIFE BEBER Y YAKISOBA PRO CHINÊS LETRA Z A ZEBRA DISSE EM PORTUGUÊS PRA FORMAR NOVAS PALAVRAS INCRÍVEIS BASTA MISTURAR AS LETRAS OUTRA VEZ EM CARTAS, POESIAS, PROSAS, POEMAS DE AMOR CADA SENTENÇA DITA TEM SEU DEVIDO VALOR ENTÃO COLOQUE AGORA NA CADOLA O ABC POIS NESTA VIDA A GENTE NÃO SE CANSA DE APRENDER
---	---

Disponível em: <<http://www.letras.mau.br/mundo-bits/alfabita/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

2. Circule no texto as letras que a sua professora ditar.

27

Lyonum Consultoria Educacional Ltda.

Apesar do texto acima ser uma música infantil, de um grupo musical popular nas mídias digitais e existir a possibilidade dos estudantes já terem ouvido, conforme a afirmação da P2, a letra dessa cantiga é um “texto grande” para ser utilizada no primeiro caderno de atividades do estudante, com crianças que estão frequentando a escola pelo segundo ano. Podemos inferir que para a professora, textos longos inviabilizam o processo de aprender a ler. Em consonância com a professora, para aprendizagem do SEA, a seleção dos textos que serão utilizados com as crianças, além de serem atrativos para os estudantes, não devem ser extensos para não se tornarem exaustivos.

Um ponto a ser observado nessa questão, é a garantia do programa que o material estruturado atenderá às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, quando sabemos que isso não é possível, tendo em vista que cada sujeito é singular, repleto de subjetividades e vivências culturais e sociais diversas. Posto isto, faz-se necessário repensar propostas metodológicas de ensino com atividades prontas para serem apenas aplicadas pelas docentes. Compreendemos o desejo de garantir a alfabetização do maior número de estudantes alfabetizados ou de todos como o EpV propõe em suas formações com as professoras, porém, é pertinente ter em mente que um conjunto de atividades unificadas não alcançará as especificidades de todos os estudantes. Assim,

[...] se quisermos ajudar nossos alunos a resgatarem seus conhecimentos prévios e a se apropriarem de novos conhecimentos, precisamos criar, em sala de aula, diferentes “zonas de desenvolvimento proximal”, propondo desafios e oferecendo ajudas que, de fato, se ajustem às necessidades dos alunos. Esse é um grande desafio para todos os professores (alfabetizadores ou não) do planeta. Vivemos impregnados por um modelo de ensino padronizado e temos muita dificuldade em lidar com a heterogeneidade em sala de aula (MORAIS, 2015, p. 65).

Dessa maneira, como esperar que um conjunto de atividades padronizadas possa garantir a aprendizagem de todos os estudantes seguindo uma mesma metodologia, quando somos sujeitos únicos, dotados de competências e habilidades diversas, com modos diferentes de pensar e agir sobre os objetos de conhecimento? É válido repensar se esse tipo de educação ainda atende as demandas reais dos processos de ensino e aprendizagem num mundo no qual tem apresentado cada vez mais, inúmeras possibilidades de ver o mesmo objeto ou situação a partir de pontos de vista diferentes. Para desvelar a existência de uma rotina de trabalho para as aulas de LP no programa, fizemos o seguinte questionamento: “Existe uma rotina de trabalho pré-estabelecida pelo programa para o desenvolvimento metodológico das aulas de Língua Portuguesa? Se sim, qual? ”

P1: “Sim. No momento não lembro a sequência, pois não a ponho em prática ao pé da letra. Porque não concordo com a estrutura engessada definida pelo referido programa, que inclusive nos determina um tempo para cada ação, como se vivêssemos em salas de aula homogêneas.

E principalmente por acreditar que as crianças se desenvolvem mais e melhor diante de situações reais e não apenas realizando uma sequência de ações e atividades repetitivas e cansativas.

Defendo também que o mais importante seja a qualidade de ações e atividades desenvolvidas e não a quantidade”.

P2: “Sim. Recebemos um caderno de orientação para seguir, mas infelizmente nem sempre conseguimos seguir o que o caderno nos orienta, pois tem crianças que não acompanha o material”.

Com relação à existência de uma rotina no programa para a vivência das aulas de LP, a P1 diz que sim, mas não lembra e continua, “pois não a ponho em prática ao pé da letra” e justifica porque não a segue como determinado, dizendo não concordar com a “estrutura engessada definida pelo referido programa”. Nesse trecho, a fala da professora revela a postura metodológica assumida pela rotina fixada pelo EpV, que não flexibiliza espaços para as docentes contribuírem com atividades autorais e intervenções dirigidas às dificuldades específicas dos estudantes. A participante 1 ainda revela a perspectiva que o programa imprime nela com relação aos estudantes, “como se vivêssemos em salas de aula homogêneas”. Assim como a professora, reconhecemos que toda turma é heterogênea, pois é composta por sujeitos distintos e para ensiná-los, toda proposta pedagógica requer uma metodologia atenta às individualidades dos estudantes, para que eles possam de fato aprender.

A participante 1 também faz uma observação relevante sobre a metodologia do programa, “uma sequência de ações e atividades repetitivas e cansativas”. Na análise da sistematização das atividades nos cadernos de LP dos estudantes, reparamos uma mesma sequência de “blocos” que se repetem em todas as atividades, com enunciados similares de uma atividade para outra, confirmando o que P1 disse acima.

Propor atividades repetitivas para as crianças responderem poderão tornar-se entediantes e desinteressantes para elas, deixando de cumprir os objetivos pretendidos. Por isso, concordamos com a professora quando diz que “acredita que as crianças se desenvolvem mais e melhor diante de situações reais”. As atividades dos cadernos do EpV, por vezes são seguidas de textos criados “para fins didáticos” para suprirem uma necessidade do programa, abreviando o contato dos estudantes com textos e situações reais. Por fim, P1 ressalta que para ela, “o mais importante seja a qualidade de ações e atividades desenvolvidas e não a quantidade”. Nesse ponto, recordemos que para o programa, o mais importante é o

cumprimento das atividades no tempo estipulado, independente delas terem ou não sido concluídas, pois o caderno deve ser vivenciado dentro do prazo estabelecido.

A participante 2 também reconhece a existência da rotina que está presente no Caderno de Orientações Gerais e faz uma afirmação relevante a respeito dela: “infelizmente nem sempre conseguimos seguir o que o caderno nos orienta, pois tem crianças que não acompanha o material”. Assim, notamos que a estruturação dessa rotina, como está elaborada precisa ser revista. De acordo com a fala da P2 nem sempre é possível segui-la porque algumas crianças não acompanham as atividades do caderno. Diante disso, podemos deduzir que as professoras fizeram ponderações significativas sobre a rotina do programa, que se restringe a determinação do tempo para realização das atividades e por essa razão, não colabora para o trabalho das docentes e a aprendizagem das crianças. Para conhecer a rotina proposta pelo EpV, mostraremos abaixo como ela está disposta no “caderno de orientação” mencionado pela P2.

Figura 39 - Sugestão de rotina da aula a ser seguida pelo turno regular

ORIENTAÇÕES GERAIS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA				2º ANO
SUGESTÃO DE ROTINA DA AULA DO TURNO REGULAR				
1º	2º	3º	4º	5º
ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (20 min)
RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)	RETOMADA DOS TEXTOS ANTERIORES (10 min)
PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)
LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)	LER É LEGAL (30 min)
CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)	CONVERSANDO COM O TEXTO (20 min)
AB CONHECER (20 min)	AB CONHECER (20 min)	AB CONHECER (20 min)	AB CONHECER (20 min)	AB CONHECER (20 min)
VAI-DEM DAS PALAVRAS (15 min)	PARA GOSTAR DE ESCREVER (20 min)	VAI-DEM DAS PALAVRAS (15 min)	PARA GOSTAR DE ESCREVER (30 min)	VAI-DEM DAS PALAVRAS (15 min)
CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)	CADA TEXTO DO SEU JEITO (15 min)
FLUÊNCIA (20 min)	FLUÊNCIA (20 min) OUTRAS DISCIPLINAS (20 min)	FLUÊNCIA (20 min)	FLUÊNCIA (15 min) OUTRAS DISCIPLINAS (20 min)	FLUÊNCIA (20 min)
MATEMÁTICA (50 min)	PARA GOSTAR DE LER (25 min)	MATEMÁTICA (50 min)	PARA GOSTAR DE LER (20 min)	MATEMÁTICA (50 min)
EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)	EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5min)

Fonte: Oliveira e Rossi (2021, p. 20)

Como podemos ver, na rotina do programa, todos os momentos da aula são cronometrados e devem ser seguidos, tal como estão evidenciados, descaracterizando o que o EpV refere como sendo uma sugestão, uma vez que todas essas atividades devem ser realizadas nos dias e tempos estipulados. É possível notar que não existe espaço cronológico para a inserção de nenhuma atividade além das já estabelecidas pelo programa. Se a docente perceber que a atividade pretendida para o dia não atende a necessidade de algumas crianças, a rotina não oportuniza a adição de outras propostas durante a aula como, jogos educativos, ou até mesmo atividades de escrita ou de leitura, que possam trazer desafios adequados às dificuldades dos estudantes, a fim de ajudá-los a superá-las. Desse modo, por mais que o programa tenha como propósito promover a alfabetização de todos os estudantes atendidos por ele, infelizmente

pode não acontecer devido à estrutura da rotina estabelecida tornar-se entrave para o sucesso escolar de todos como esperado.

Ainda sobre as limitações temporais impostas por essa rotina, algumas atividades já não despertam o interesse dos educandos já alfabetizados, pois não são mais desafiadoras, não havendo nenhum outro caderno de atividades diferenciadas para atendê-los, nem a possibilidade da troca por outras atividades elaboradas pelas professoras. Quando isso acontece, se dá de maneira arbitrária, porém, necessária. Entretanto, é preciso salientar que o estabelecimento de uma proposta de rotina para sala de aula, preocupada com a condução das atividades do dia e partilha com os estudantes do que será desenvolvido, estimulará a participação deles nas aulas e dessa forma contribuirá para suas aprendizagens, diferente de uma rotina que limita a atuação docente e do educando. Desse modo, a rotina precisa ser vista como,

Um instrumento para concretizar as intenções educativas. Ela se revela na forma pela qual são organizados os espaços, os materiais, as propostas e as intervenções do professor. A organização de uma rotina produtiva precisa:

- garantir a necessária flexibilidade;
- considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos e as melhores formas de atendê-las;
- considerar os diferentes desafios colocados para os alunos no 1º e no 2º semestres;
- buscar formas de organização do espaço e das atividades, de maneira a favorecer interações produtivas entre os alunos;
- observar os processos de aprendizagem dos alunos e organizar intervenções pedagógicas a partir dessas observações;
- prever propostas articuladas de atividades e de tratamento dos conteúdos;
- adequar as propostas didáticas às possibilidades reais de aprendizagem dos alunos;
- informar aos alunos o que se pretende com as atividades, levando-os a sentir que sua atuação responde a algum tipo de objetivo/necessidade;
- preparar os alunos antes de introduzir toda e qualquer mudança ou novidade na rotina, seja qual for o aspecto (organização do espaço, utilização dos materiais, propostas e intervenções do professor etc.);
- apresentar as atividades de maneira a incentivar os alunos a dar o melhor de si mesmos e a acreditar que sua contribuição é relevante para todos;
- criar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos, bem como ao desenvolvimento de seu autoconceito positivo e da confiança em sua própria capacidade de enfrentar desafios (por exemplo, por meio de situações em que eles sejam incentivados a se colocar, fazer perguntas, comentar o que aprenderam etc.) (BRASIL, 2001, p.103).

A rotina tal qual está citada acima é uma excelente ferramenta para a organização do trabalho com as crianças. Por meio dela, os estudantes passam a conhecer o que irão estudar e entendem que sua participação é importante para o êxito de suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a existência de uma rotina, contribui de maneira significativa para a aprendizagem das crianças, por possibilitar a participação ativa das docentes e dos estudantes, com espaço para reflexão e discussões coletivas acerca do que está sendo aprendido. A seguir, com o

propósito de conhecer como o programa aborda a aprendizagem dos estudantes com deficiência, por defendermos o direito a equidade que essas crianças possuem, lançamos para as docentes a questão: “Existem atividades e tempos diferenciados para os estudantes com deficiência?”

P1: “Não. Faço uma seleção e tento adequar a realidade dos meus alunos com deficiência. Mas geralmente eles realizam atividades elaboradas ou pesquisadas por mim”.

P2: “Não. Como professora tento adaptar e fazer diferente, pois é um material só, para todos”.

Como podemos observar acima a P1 destaca em sua fala que não existem atividades e tempos diferenciados para os estudantes com deficiência e para atender essa necessidade ela responde: “Faço uma seleção e tento adequar a realidade dos meus alunos com deficiência. Mas geralmente eles realizam atividades elaboradas ou pesquisadas por mim”. Apesar de selecionar atividades do caderno do estudante, a professora sente a necessidade de adequá-las, para que as crianças com deficiência possam realizá-las. Ainda assim, precisa pesquisar e produzir a maioria das atividades, para que elas tenham o direito de aprender o que está sendo trabalhado, como os demais estudantes da turma.

Segundo a Participante 2 “Não” e acrescenta: “Como professora tento adaptar e fazer diferente, pois é um material só, para todos”. Assim como P1, ela expressa a necessidade de adaptar as atividades do caderno do estudante do programa e fazer atividades diferenciadas para atender os estudantes com deficiência, porque o material (cadernos de atividades dos estudantes e orientações didáticas) é único para satisfazer as demandas de todos.

Percebemos, por meio das falas das educadoras, que falta um olhar sobre a existência dos estudantes com deficiência. É primordial atentar-se para a presença dos educandos com deficiência nos espaços escolares e consequentemente, pensar propostas de ensino e aprendizagem para garantir no planejamento das aulas, atividades adequadas às necessidades reais deles, que não podem ser aleatórias, mas que estejam de acordo com o que está sendo ensinado para a turma e as possibilidades de realização dessas crianças. Conforme a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V que se refere a Educação Especial, encontramos no Art. 59 que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Encontramos ainda sobre educação inclusiva para pessoas com deficiência na lei Nº13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

[...]

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...]

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

Por esse viés, é fundamental existir espaço e tempo pedagógico dentro de qualquer rotina de trabalho nas aulas de LP para a garantia das atividades planejadas e elaboradas para esse público que tem necessidades específicas e precisam ser respeitadas tanto quanto as das demais crianças. Com relação ao EpV e qualquer outro programa de ensino e aprendizagem é importante propiciar nas suas propostas, momentos para reflexão e construção de saberes acerca da educação especial, pois não é mais concebível ignorar ou negligenciar a existência dos estudantes com deficiências nas salas de aula do ensino regular das escolas brasileiras.

Outro ponto a se considerar é que as escolas municipais da referida capital, assim como de outros municípios do país, contam com a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo atender os estudantes com deficiência e auxiliar as professoras quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas salas de aula, a fim de promover de fato a inclusão das crianças, como por exemplo, a realização de atividades diversas adaptadas as suas necessidades. Por isso, é interessante que haja a integração de todos os profissionais e programas de ensino que atuam com esses estudantes para que eles possam ter acesso a melhores propostas de atividades.

Portanto, qualquer programa ou proposta de trabalho que pretende garantir a alfabetização de todas as crianças dentro de um determinado período de tempo, precisa assegurar o direito de aprendizagem das crianças com deficiência. Sabemos que os resultados esperados para a aprendizagem delas serão diferentes, porém, os avanços alcançados por esse público precisam ser considerados e isso só ocorrerá com a existência do planejamento de

atividades elaboradas para elas. Para descobrir se as professoras realizam com as crianças outras atividades produzidas por elas e a razão para tal, decidimos perguntar: “Você elabora outras atividades de LP para realizar com seus estudantes? Se sim, por que isso acontece? ”

P1: “Sim, várias! Pois não gosto da estrutura tradicional e mecânica abordada pelos cadernos”.

P2: “Sim. Pois, boa parte dos alunos não acompanham e nesse caso é preciso fazer atividades diferenciadas para o nível de cada aluno”.

Quando questionadas sobre a elaboração de outras atividades para serem desenvolvidas com seus estudantes, há um consenso entre as participantes da pesquisa.

Encontramos nestas respostas uma oposição das professoras a proposta de atividades já determinadas nos cadernos, ora por não concordarem com a abordagem como P1 alega, por apresentar “estrutura tradicional e mecânica abordada pelos cadernos” e podemos por meio dessa afirmativa perceber a dissonância entre os textos do caderno de orientações gerais com a concepção de alfabetização sociointeracionista presente neles e a empregada pelo programa nos cadernos de atividades dos estudantes, conforme mencionado pela P1, apresentam características da concepção tradicional de alfabetização, e/ou por perceber que os estudantes não acompanham o que está proposto nos cadernos do EpV como informado por P2: “sim” e justifica que “boa parte dos alunos não acompanham e nesse caso é preciso fazer atividades diferenciadas para o nível de cada aluno”.

As percepções as quais as professoras chegaram sobre o nível de escrita e leitura das crianças, podem ter sido alcançadas com a realização de avaliações diagnósticas e atividades diárias de LP desenvolvidas com a turma. São comuns as realizações dessas avaliações pelas professoras dos anos iniciais do EF, a fim de conhecer os níveis que os estudantes se encontram, o que favorece o planejamento e produção de atividades que poderão ajudar as crianças avançarem em suas hipóteses de escrita e terem uma leitura cada vez mais fluente, bem como a organização do trabalho em sala de aula mais dinâmico, com diferentes agrupamentos e atendimentos individualizados para atender necessidades específicas dos estudantes.

Dessa maneira, é pertinente ressaltar o papel da professora nas aulas de LP, como mediadora das aprendizagens das crianças e autora consciente do que planejar, que atividades elaborar, para utilizar com os estudantes e colaborar com suas aprendizagens. Essa perspectiva da atuação docente, da professora dos anos iniciais do EF, contribui significativamente com a alfabetização das crianças, ultrapassando os limites de uma profissional que apenas aplica atividades.

As duas educadoras elaboram atividades extras para serem realizadas com os estudantes, por entenderem que os cadernos do programa não contemplam as necessidades de todos, ou por não concordarem com a proposta didática das atividades. Diante do exposto, retomemos os conceitos de alfabetização e letramento, para compreendermos melhor o posicionamento assumido pelas professoras sobre as atividades de LP do programa. Segundo Soares,

[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2000, p.91).

A partir dessa perspectiva de alfabetização e letramento, que vai além da aquisição do código escrito, a criança pode expandir seus aprendizados e estabelecer uma relação de maior intimidade com a língua e seus diversos usos, entendendo que para cada situação, contexto e necessidade, ela fará uso de uma determinada variação linguística. De fato, atividades de cunho estruturalista da língua, não propiciarão as crianças apreenderem a língua dessa forma, ampla e cheia de sentidos. Dando continuidade a entrevista, verificamos que o programa não apresenta outros materiais didáticos além dos cadernos de atividades. Por essa razão, questionamos as docentes se “Além das atividades propostas, você utiliza outros recursos para atingir a alfabetização dos educandos? Que materiais são utilizados? E por que você lança mão desses outros recursos?”

P1: “Sim. Além de textos variados do universo infantil, e atividades diversificadas, utilizo a música, o alfabeto móvel, e os jogos, inclusive os do PNAIC. Lanço mão de outros recursos porque acredito que eles facilitam o processo de ensino/aprendizagem, tornando-os mais leve e prazeroso”.

P2: “Sim. Materiais lúdicos (atividades envolvendo jogos, brincadeiras e informática) para que os alunos consigam assimilar e aprender de uma forma mais fácil e leve”.

As participantes revelam que fazem uso de outros recursos além das atividades propostas pelo EpV para alfabetizar as crianças. P1 relata “textos variados do universo infantil, e atividades diversificadas, utilizo a música, o alfabeto móvel e os jogos, inclusive os do PNAIC” e P2, “jogos, brincadeiras e informática” que somam um bom número de recursos para subsidiar um processo de alfabetização mais dinâmico. Ao responder porque faz uso desses recursos, P1 declara: “acredito que eles facilitam o processo de ensino/aprendizagem...”. A crença que a professora tem no efeito positivo que os recursos utilizados por ela podem ter na aprendizagem dos estudantes faz parte de conhecimentos que adquiriu ao longo da sua carreira

profissional. Por isso, as formações continuadas são tão relevantes e precisam colaborar de fato, para a formação docente com momentos de estudo e reflexão.

Vale ressaltar, que as entrevistas foram realizadas individualmente, no entanto é notória a semelhança na percepção das professoras, sobre como deve ser a alfabetização para as crianças. A P1 relata: “Lanço mão de outros recursos porque acredito que eles facilitam o processo de ensino/aprendizagem, tornando-os mais leve e prazeroso”. P2 enuncia: “para que os alunos consigam assimilar e aprender de uma forma mais fácil e leve”. Tanto P1 como P2 veem a importância de tornar a alfabetização das crianças num processo, “leve”, “prazeroso” e “fácil”. Nas respostas dadas, as professoras demonstram uma preocupação em oportunizar as crianças o acesso a atividades diversificadas, lúdicas, que remetem ao universo infantil, a fim de propiciarem a elas uma aprendizagem mais prazerosa e significativa, nas quais possam de fato obter a aquisição da leitura e da escrita.

Quando nos referimos a processos de ensino e aprendizagem de crianças, é fundamental privilegiar atividades lúdicas como as mencionadas pelas participantes da pesquisa. A ludicidade é um recurso intrinsecamente ligado à infância e, por essa razão, necessita estar presente nas atividades de LP nas turmas dos anos iniciais do EF, em especial, no ciclo de alfabetização. Pois,

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Partindo dessas ponderações, não podemos desconsiderar todos os saberes que as docentes trazem embasados nos programas de alfabetização e respectivas formações continuadas que já tiveram antes do EpV, como por exemplo, a referência que P1 faz a um programa de alfabetização que já fez parte, quando diz “inclusive os do PNAIC”, a ênfase dada nessa resposta, confirma a pertinência que este programa teve na formação das professoras dos anos iniciais do EF, que mesmo participando de outro programa, recorrem aos recursos adquiridos no PNAIC.

Destacamos, mais uma vez que o conhecimento que as professoras possuem sobre sua turma, como o perfil dos estudantes, seus interesses sociais e culturais, influencia no planejamento. Ao analisar os relatos das professoras, entendemos a razão pelas quais não realizam todas as atividades dos cadernos dos estudantes, por terem que seguir os

encaminhamentos propostos no Guia de Orientações Didáticas, sem poder fazer nenhum ajuste que venha a atender as necessidades deles. Pois,

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa (SILVA, 2012, p. 06).

As docentes que participaram dessa pesquisa já compreenderam que para oportunizar a apropriação da língua escrita e da leitura para os estudantes, é necessário fazer uso de variados recursos, para promover uma prática pedagógica atenta as necessidades de todos.

Além disso, outro ponto que precisamos considerar é que para a maioria dos estudantes das escolas públicas do nosso país que estão iniciando sua vida escolar, quase não têm livros em casa ou não tem nenhum. O material didático que recebem na escola, seja livro didático ou Caderno de Atividades como os do EpV, são os primeiros que terão contato e estes materiais poderão imprimir nas crianças uma relação de prazer e satisfação com o processo de aprendizagem ou o contrário. Sendo assim, o contato com esses materiais, a mediação e as estratégias metodológicas utilizadas pela professora terão forte influência no desenvolvimento dos estudantes. Daí a importância de pensar sobre a atuação da docente no desenvolvimento de todas as atividades que serão realizadas com seus educandos. Por se tratar de um programa que direciona o papel das docentes nas aulas de LP, perguntamos as entrevistas: “Quais são as atribuições do/a professor/a nas aulas conforme o programa? ”

P1: “Seguir uma proposta linear de conteúdos e ao mesmo tempo, ser um reprodutor de falas e ações, independentemente de suas convicções”.

P2: “No primeiro ano que foi introduzido o programa, ficou para mim, que nós professores tínhamos que apenas reproduzir o que o programa queria e seguir apenas as orientações que já vinha no material e isso me fez ter nesse primeiro momento muita dificuldade, pois o que parecia ser tão fácil “apenas reproduzir”, passou a ser um dos maiores desafios, pois comecei a ver que minha turma não estava acompanhando”.

Podemos notar que nas falas das professoras há uma insatisfação com relação a maneira como devem agir nas aulas de LP conforme o EpV. As participantes 1 e 2 declaram respectivamente: “ser reprodutor de falas e ações, independentemente de suas convicções”, “nós professoras tínhamos que apenas reproduzir o que o programa queria”. Ao ler essas afirmativas, pensamos na ausência da reflexão e criticidade tão enfatizados nas formações

continuadas anteriores ao EpV, em que as professoras alfabetizadoras eram incentivadas a exercitar a prática a partir da teoria e a depois disso, reelaborarem as práticas futuras. As alfabetizadoras eram estimuladas a serem autônomas e autoras de suas práticas, planejando situações didáticas e atividades diversificadas com o objetivo de alfabetizar as crianças de maneira a refletirem o funcionamento do SEA, explorando suas hipóteses sobre a língua escrita, na interação com os colegas e a professora. A aprendizagem era uma trajetória a ser vivida com o coletivo.

A P1 traz em sua fala que no EpV deve “Seguir uma proposta linear de conteúdos [...] independentemente de suas convicções”. Por ser um programa de alfabetização, deduzimos que a participante se refere à concepção de língua e as práticas pedagógicas que possui, mas para o programa suas “convicções” sobre alfabetização não são relevantes. P2 salienta em sua fala que cabe a professora “seguir apenas as orientações que já vinha no material e isso me fez ter nesse primeiro momento muita dificuldade, pois o que parecia ser tão fácil ‘apenas reproduzir’, passou a ser um dos maiores desafios, pois comecei a ver que minha turma não estava acompanhando”.

O ato de reproduzir que, à primeira vista, pode parecer uma atividade simples, por não exigir uma visão crítica para repetir ações e comandos estipulados por outros, pode se tornar uma tarefa árdua para uma professora que em sua formação profissional foi motivada a ter uma postura crítica e reflexiva no fazer pedagógico. Então, “apenas reproduzir”, como mencionado pela P2, não fez com que sua turma conseguisse acompanhar o material. Ocorre que, em se tratando de educação e aquisição da língua escrita e da leitura, não é uma tarefa tão simples quanto parece, pois, toda ação humana que advém de aspectos neurológicos, linguísticos, sociais e culturais, não se satisfazem ou se resolvem com simples atividades automatizadas. Não se deve ignorar a capacidade que as professoras e as crianças têm de transcender, a partir das oportunidades que lhes são oferecidas durante as atividades, de pensarem, questionarem e intervirem uns nas aprendizagens dos outros, contribuindo e ampliando seus conhecimentos em conjunto.

Temos que considerar também que a professora como sujeito pensante, é um ser inventivo, que ao longo dos anos no contato com muitos estudantes e vivência prática de atividades diversas, vai se tornando uma especialista, ao passo que vai experienciando teorias, das quais muitas vezes não tem clareza, mas estão presentes em suas ações. Nesse sentido, reforçamos a assertiva que os programas precisam garantir a práxis quando se pretende assegurar a qualidade na educação. Dando seguimento sobre a atuação das professoras nas aulas de LP, sentimos a necessidade de conhecer o que elas pensam sobre a conduta pedagógica que

devem ter de acordo com o programa. Para isso perguntamos: “Qual a sua opinião sobre a maneira proposta para a atuação do/a professor/a na condução das atividades de LP? Você está de acordo? Por quê?”

P1: “Bem desestimulante! Não concordo com a metodologia proposta pelo referido Programa, pois além de ser bem tradicional, limita a capacidade docente, levando-o a ser um repetidor de ações, até mesmo divergindo de suas convicções pedagógicas”.

P2: “Apesar do material trazer boas orientações, que ajudam, creio que o professor com autonomia, consegue ter um respaldo melhor sobre o que se é proposto”.

Para a P1 é “bem desestimulante! ”. Nessa resposta ela expressa como se sente diante do que é proposto pelo programa e mostra o porquê: “não concordo com a metodologia proposta [...] além de ser bem tradicional, limita a capacidade docente” que demonstra causar-lhe um desconforto por “ser um repetidor de ações” e mais uma vez, destaca “divergindo de suas convicções pedagógicas”. O que nos leva a crer que a professora tem princípios norteadores sobre alfabetização diferentes dos instituídos nas atividades para os estudantes do EpV. A participante 2 ressalta a importância da autonomia para a condução do trabalho com mais qualidade, deixando claro que os limites impostos pelo programa, podem restringir os resultados pretendidos por ele, afirmando: “...creio que o professor com autonomia, consegue ter um respaldo melhor sobre o que se é proposto”.

A autonomia docente é algo primordial em qualquer prática educativa. Sem ela, como relatado acima pelas participantes, o trabalho se torna “desestimulante”, principalmente quando limita a atuação docente e vão de encontro, as convicções ideológicas e pedagógicas das mesmas. O exercício da docência requer dentre muitas questões, a prática da reflexão constante por parte das professoras, sobre os objetivos intencionados para cada conhecimento que pretende desenvolver com seus estudantes, as metodologias adotadas para isso e consequentemente os resultados obtidos. Pois, todo programa com proposta de ensino e aprendizagem, de formação continuada de professores, requer ter nos seus princípios norteadores espaços para momentos de reflexão sobre o que se ensina e a ação praticada. Qualquer propositura diferente dessa premissa precisa ser no mínimo repensada. Não há como querer que profissionais diferentes, que pensam e agem distintamente, sigam as orientações metodológicas de um programa de forma igual. Assim,

Considerando os docentes, o ensino precisa variar, porque cada um desses profissionais, os professores, tem uma singularidade e é diferente dos seus pares, mesmo dos que atuam nas turmas ao lado de sua sala de aula e com os quais pode ter (ou não) concepções e propostas de atividades em comum. Não existe uma única

forma ou fórmula mágica de alfabetizar, e os saberes que constituem uma ação docente eficiente são um amálgama construído na trajetória singular de cada professor, envolvendo saberes de distintas ordens (formação inicial, troca com os pares, formação em serviço etc., como nos ensina Tardif, 2002) (MORAIS, 2015, p. 64)

Dessa maneira, o que nos parece é que a formação continuada do EpV não reconhece e não valoriza os percursos profissionais vivenciados anteriormente pelas docentes, não ouvindo as contribuições que elas podem dar por meio dos relatos de experiências e discussões reflexivas, como se estas fossem como “folhas em branco”, destituídas de saberes, nas quais deveriam se imprimir as perspectivas teórico-metodológicas dos programas educacionais. Diferente disso, a formação continuada das docentes alfabetizadoras precisa estar alicerçada em discutir os estudos disponíveis sobre alfabetização, alinhados a pensar as problemáticas desse processo que repercutem de maneira decisiva na alfabetização das crianças. Para circunstanciar essa nossa afirmação, Soares nos diz,

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) [...] em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2011, p. 24-25).

E finalmente, quando todas essas facetas forem consideradas e a pertinência de infundir nos processos formativos de professores a relevância que a alfabetização tem na vida de todo cidadão, entendida como antes de tudo, uma posição política, pois para o exercício pleno da cidadania, não há como não infundir a percepção política de que o estado de alfabetizado impacta na vida das pessoas. Assim, teremos novas perspectivas geradas na educação e sendo refletidas na vida em sociedade, de um modo geral. Dando seguimento a entrevista, com objetivo de identificar como as professoras perceberam a implantação do EpV no município, decidimos indagá-las: “Como você avalia a proposta de implantação do Programa no município? ”

P1: “Muito conturbada, pois fui obrigada a seguir uma metodologia que não julgava interessante”.

P2: “Creio que o programa não é ruim, tem muito para agregar e ajudar, mas precisa se adequar a realidade do nosso município e principalmente as nossas crianças, onde boa parte delas nunca foram a escola”.

A implantação do programa no município, segundo a P1 foi “muito conturbada” e acrescenta que se sentiu “obrigada a seguir uma metodologia que não julgava interessante”. Quando lemos que a professora se sentiu obrigada a atuar de determinada maneira porque o programa assim estabeleceu, vemos claramente um retrocesso no que foi construído historicamente, pelos outros programas de alfabetização e formação continuada de professores que antecederam o EpV a respeito da valorização e incentivo da autonomia das professoras, desde a participação nas formações continuadas a condução das aulas.

Segundo a P2, “o programa não é ruim” ainda assim, “precisa se adequar a realidade do nosso município e principalmente as nossas crianças”. Podemos deduzir que a participante 2 tem uma preocupação pertinente relacionada a padronização das atividades para os municípios e as crianças realizarem, tendo em vista que os estudantes possuem identidades culturais e maneiras de aprender distintas. Nessa situação, a professora ainda chama atenção para outra questão relevante sobre as crianças, atrelada ao aspecto social quando assegura, “boa parte delas nunca foram a escola”.

Para o programa, os cadernos de atividades do estudante e as orientações didáticas pensadas por eles, que obtiveram êxito na alfabetização das crianças de Sobral-CE podem ser replicados em outros municípios e estados, que terão sucesso na aprendizagem dos estudantes, assim como na cidade de origem. Contudo existem particularidades de um município para outro, que precisam ser vistos como: espaço geográfico e social, o público a ser atendido, respeitando sua cultura e historicidade, como bem nos revelou a P2. Pois as crianças do município (local da pesquisa), vivem num estado diferente do município de Sobral-CE e apresentam características bem diversas que poderiam estar presentes nas atividades, contextualizando-as com as vivências e variedade linguística que têm contato, para apoiado nisso, apresentar outras variedades.

Portanto, quando uma Secretaria de Educação de um município busca um programa com o intuito de promover a alfabetização de seus estudantes, precisa atentar-se para como ocorrerá a formação continuada para as professoras e como dar-se-á a atuação das alfabetizadoras no processo formativo dos estudantes. Por último, é importante ressaltarmos que as crianças têm o direito de exercerem sua cidadania por meio de uma alfabetização que não se restringe apenas a aquisição do código escrito, mas a uma na qual atribui sentido a um conjunto de símbolos, fazendo uso deles a partir de textos que favoreceram a interação social. Em seguida, para compreender como ocorrem as formações continuadas do programa e a ótica das professoras sobre elas, lhes foi solicitado: “Descreva como ocorreram as Formações ministradas pelo Programa Educar pra Valer”.

P1: “Inicialmente, recebíamos as orientações exclusivamente sobre como fazer as abordagens das atividades dos cadernos, inclusive cronometrando o tempo. Foi um grande desgaste emocional, pois era um trabalho bem repetitivo, não sobrava tempo para as demais disciplinas, nem tampouco para concluir as atividades diárias propostas pelos cadernos.

Em 2020, com a chegada da Pandemia, começou a ter algumas mudanças, pois não estávamos em sala de aula para cumprirmos tais regras metodológicas, mas mesmo assim, as formações nos levavam a seguir a estrutura dos cadernos.

Já em 2022, ainda não tivemos formação, então estou atuando em minha sala de aula de acordo com as minhas concepções metodológicas”.

P2: “Em 2019 todas foram presenciais com a equipe do Educar pra Valer que veio do Ceará e que também foram formando alguns professores da rede para que fossem futuros formadores que sempre estavam presentes nas formações e participavam também de algumas ministrando.

2020, tivemos apenas uma formação do 2º ano presencial e em seguida por conta da pandemia todas foram on-line. E nessas elas passavam algumas dicas de como executar as atividades on-line o que estava sendo um desafio para todos, principalmente para nós que somos do ciclo de alfabetização e jamais imaginaríamos que iríamos alfabetizar crianças a distância”.

No tocante as formações continuadas, a P1 frisa: “recebíamos as orientações exclusivamente sobre como fazer as abordagens das atividades dos cadernos, inclusive cronometrando o tempo”. Sobre o tempo nas aulas para as demais disciplinas, a P1 relatou: “não sobrava tempo”. Porém, a formação integral dos estudantes requer o contato com saberes de outras áreas, como a geografia, a matemática, a história, entre outras. Ademais, no cotidiano da escola nos deparamos com situações adversas, além dos projetos previstos no calendário escolar a serem seguidos, datas comemorativas e projetos de lei que não podem ser excluídos. Tudo isso interfere e carece de espaço cronológico nas aulas e tem muito a ensinar as crianças, pois são saberes tão importantes quanto os que são ensinados nas aulas de LP.

Em 2020, com o afastamento das aulas presenciais, a participante relatou que “com a chegada da Pandemia, começou a ter algumas mudanças, ..., mas mesmo assim, as formações nos levavam a seguir a estrutura dos cadernos”. Nas respostas dadas pela P2 a essa questão, ela expressou que “2020, tivemos apenas uma formação do 2º ano presencial e em seguida ... todas foram on-line. E nessas elas passavam algumas dicas de como executar as atividades on-line”. Observamos que os encontros de formação continuada do EpV giravam em torno de expor como as docentes deveriam conduzir as atividades e o tempo a ser gasto com elas, reforçando o que já foi dito antes sobre a prioridade ser o cumprimento dos cadernos, sem momentos de teorização da prática com reflexão no modelo de alfabetização adotada pelo programa, que poderiam cooperar para produção de conhecimentos das professoras e fortalecimento da autonomia delas com mudanças metodológicas nas atividades com os estudantes.

Ao descreverem sobre como ocorreram as formações ministradas pelo EpV, as duas professoras participantes da pesquisa não mencionaram o ano de 2021 porque as formações tiveram a mesma sistemática do ano anterior, devido a situação pandêmica do COVID-19 quando as aulas ocorreram de modo virtual. Dito isto, discutiremos outros aspectos relevantes não só para o EpV, mas para todo programa que inclui a formação de professores, como o aspecto emocional e a autonomia das educadoras, por exemplo.

Como seres dotados de razão, emoção e sentimentos, todas as nossas ações sofrem influências dessas dimensões que estão intrinsecamente interligadas e não devem ser ignoradas. As participantes falam do “desgaste emocional” que tiveram com a maneira como se deu a implantação do programa no município, até a orientação metodológica a ser seguida quando se viram limitadas a fazer apenas o que foi determinado, sem poder realizar nenhuma intervenção além do estabelecido.

Notamos que a formação continuada no programa tem o caráter apenas de instrumentalizar as professoras, entregando em suas mãos um material pronto no qual lhes cabe apenas cumprir e aqui reafirmamos mais uma vez, lhes tirando toda autonomia proveniente de ser a educadora que está à frente dos processos educativos formais na escola, que diariamente convive com seus educandos e tem a responsabilidade de construir conhecimentos a partir de discussões e reflexões com seus estudantes. Assim sendo, foi negado as professoras o protagonismo junto a seus estudantes e sabemos que isso tem repercussões para os envolvidos na aprendizagem e influência nos resultados finais. No caso das professoras, Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional” e nenhuma proposta ou programa de ensino deve ser mais uma fonte de estresse, uma vez que estes surgem a fim de trazer possíveis soluções as problemáticas existentes e não as aumentar.

Por essa razão, entendemos que a formação de professores não deve ser ancorada em princípios fechados e, sobretudo voltada para a transmissão de conteúdo. É necessária uma formação que desperte nas educadoras a capacidade de autoria para pensar e assim possam repensar e modificar a prática a partir de uma profunda mudança de paradigma. Nessa ótica precisamos refletir sobre o modelo de formação estabelecido pelo EpV, para pensarmos sobre que tipo de formação e de sujeito, nos referimos tanto as educadoras como aos estudantes, o programa pretende formar. Depois de nos inteiramos da formação continuada do EpV, a questão abaixo surgiu com o propósito de dar voz as professoras que estão atuando com o EpV desde 2019 para sabermos como pensam e se sentem diante das propostas do mesmo. Com essa finalidade, questionamos: “Você segue as orientações exatamente como foram dadas nas

formações? Existe algo que você gostaria de mencionar que não esteja de acordo com o que foi proposto? ”

P1: “No início da implantação do Programa, procurava seguir as orientações, já que estava cumprindo ordens, mas com o passar do tempo, vendo a insatisfação dos alunos diante das atividades rotineiras (“Esse caderno de novo tia, não aguento mais! ”), e também diante da minha insatisfação como professora alfabetizadora, comecei a fazer algumas adaptações”.

P2: “Infelizmente não! Até tentei, mas não consegui pois não tinha como fazer a turma toda estar no nível em que as orientações era dada”.

Ler que P1 “procurava seguir as orientações, já que estava cumprindo ordens”, revela que a professora não concordava com os comandos que foram dados para serem seguidos e não acreditava no que estava realizando. Ainda pontua que “vendo a insatisfação dos alunos diante das atividades rotineiras (“Esse caderno de novo tia, não aguento mais! ”), e também diante da minha insatisfação como professora alfabetizadora, comecei a fazer algumas adaptações”. Vendo as crianças desestimuladas com as atividades repetitivas para fazer, a decisão pelas adaptações nas aulas de LP surge com o objetivo de motivá-las para a aprendizagem e, desse modo, assegurar que a aquisição da língua escrita e da leitura que são os focos centrais do programa, possam ser alcançados.

No caso da P2, quando diz “Infelizmente não! ”, parece exteriorizar, de certa forma, um sentimento de culpa, por não estar seguindo as orientações dadas, porque apesar do esforço empregado para vivenciar as atividades dos cadernos, expresso na fala: “até tentei, mas não tinha como fazer a turma toda estar no nível em que as orientações era dada”, ela percebeu que nem todos os seus estudantes acompanhavam as atividades. De qualquer maneira, o que podemos inferir é que não há como utilizar as mesmas atividades com todos os alunos e querer obter os mesmos resultados. Toda turma, independente do ano escolar, é heterogênea e no caso dos estudantes do segundo ano do EF, encontra-se em níveis de escrita diferentes.

Ao nos debruçarmos nos estudos sobre alfabetização em uma perspectiva sociointeracionista, compreendemos que a criança é um ser integral que elabora seus pensamentos e ideias, a partir da sua identidade cultural/social/ histórica, que vai se constituindo na interação com outros e isso deve ser respeitado nas metodologias de ensino. Nas respostas das duas professoras relacionadas aos estudantes, percebemos que elas já entenderam que “o professor lida com seres humanos, frutos de histórias singulares que se relacionam com os conteúdos a serem ensinados das mais diferentes maneiras, podendo aderir ou não às atividades propostas” (FURLANETTO, 2010, p. 139). Ainda sobre o ato de educar e o olhar que professores devem ter no trabalho com os estudantes, encontramos na BNCC que,

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14)

Partindo dessa afirmativa, entendemos que a formação continuada de professores não pode se distanciar do que realmente importa, compreender que na alfabetização é primordial reconhecer que o estudante é um ser pensante e para tal, os espaços para formação docente, necessitam promover momentos para reflexão e compreensão do que é proposto pelos programas de educação, para assim inferir e contribuir a partir de suas vivências, como também, pensarem sobre o que fazem e enquanto fazem, para uma prática pedagógica mais assertiva, que atenda as reais necessidades de seus estudantes. Diante do que foi exposto até agora, resolvemos investigar o desempenho dos estudantes sob o ponto de vista das professoras participantes do programa e para esse fim, perguntamos: “Nas suas vivências atuando no programa desde 2019, como você avalia o desempenho dos estudantes no que se refere a alfabetização? ”

P1: “Bom, para as escolas que não tinham uma proposta de Alfabetização sistematizada, se obteve melhores resultados, porém para as escolas que já desempenhavam esse papel com excelência, sem dúvida ficou a desejar”.

P2: “Posso dizer que os alunos que tinham um pouco de noção e já estavam no caminho de uma pré-alfabetização conseguiu chegar um pouco do que o programa quer, o que não aconteceu com os outros que não estavam pré-alfabetizados e tiveram muitas dificuldades para acompanhar o que o programa queria”.

Segundo as respostas acima, identificamos constatações importantes sobre o EpV com base na avaliação que as professoras fazem sobre o desempenho dos estudantes. A P1 aponta que, “para as escolas que não tinham uma proposta de alfabetização sistematizada, se obteve melhores resultados”, apesar disso, as demais escolas que já desenvolviam um trabalho com bons resultados, a aprendizagem das crianças “sem dúvida ficou a desejar”. A professora suscita uma questão importante, no momento em que avalia os resultados da proposta do EpV criando duas categorias para as escolas. As instituições que não tinham uma proposta de alfabetização definida, a implantação do programa colaborou para a melhoria dos resultados atingidos. Já as escolas que prosseguiram com êxito na alfabetização das crianças, o EpV não oportunizou mudanças significativas. Como isso pode ser possível? Podemos inferir que tais resultados

atingidos (positivos ou negativos) na avaliação do programa, estão associados à perspectiva de alfabetização do EpV que pode diferir da concepção das professoras. Dessa maneira, o que para o programa, estar alfabetizado seja identificar e decodificar o código escrito, encontramos em aportes teóricos, já mencionados nesse trabalho, que a condição de alfabetizado ultrapassa o conhecimento do código escrito, para o uso pleno da escrita e da leitura, por meio da compreensão, interpretação, inferência, conforme a situação e/ou interlocutor (es).

Para a P2, “os alunos que tinham um pouco de noção e já estavam no caminho de uma pré-alfabetização conseguiu chegar um pouco do que o programa quer”. De acordo com a professora, as crianças que já estavam imersas no processo de alfabetização conseguiram se aproximar, mas não alcançar o que é esperado pelo EpV. Porém, para os estudantes que ainda não haviam iniciado a alfabetização “tiveram muitas dificuldades para acompanhar o que o programa queria”. Mas, o EpV foi implementado para que todas as crianças fossem alfabetizadas, independentemente do nível de escrita que se encontrasse. Deste modo, é imprescindível que o programa repense a sua concepção de língua e proposta de alfabetização, já que não tem assegurado a alfabetização a todas as crianças do segundo ano do EF, como intencionado desde a sua implementação. Portanto, professoras, gestoras, supervisoras, orientadoras educacionais e a Secretaria de Educação, precisam refletir e discutir esses resultados para mudarem esse cenário e assim atender o princípio básico da educação, garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa. Logo após, indagamos as professoras como elas contribuem com as crianças, quando têm dúvidas nas atividades, da seguinte maneira: “Qual o espaço das contribuições do/a professor/a frente às dúvidas colocadas pelas crianças sem a existência de um tempo especificado para isso? ”

P1: “Bem complicado, pois a estrutura amarrada do Programa não prevê essa possibilidade tão importante e necessária em sala de aula”.

P2: “No meu caso, consegui amenizar e contribuir com as atividades diferenciadas que trabalhei paralelamente com esses alunos com grande dificuldade”.

Ao observarmos a fala da participante 1, começamos a análise pela primeira colocação: “bem complicado”. Com base nessa asserção, podemos deduzir que contribuir com as crianças quando apresentam dúvidas, é algo difícil de realizar, pois, segundo a professora “a estrutura amarrada do Programa não prevê essa possibilidade”. Reparamos nessa situação que o apagamento da figura da docente como mediadora das aprendizagens, certamente causa uma perda para a aprendizagem das crianças que não tem suas dúvidas sanadas. A participante 2 informa: “No meu caso, consegui amenizar e contribuir com as atividades diferenciadas que

trabalhei paralelamente com esses alunos com grande dificuldade”. Vemos na declaração da P2 que para garantir momentos de intervenções e trocas com as crianças, como superar suas dúvidas, a professora fez um trabalho simultâneo as atividades do programa. Para isso, precisou burlar o tempo, que já estava estipulado para a realização das atividades do EpV. À face do exposto, concluímos mais uma vez, que a estrutura fixa do programa, sem lugar para as contribuições da professora para acolher e satisfazer as dúvidas dos estudantes tem causado um grande prejuízo para as crianças e dificultado o trabalho da docente que precisa manobrar o tempo das aulas, para prestar a assistência que os estudantes necessitam.

Nos primeiros encontros do EpV com as professoras no município, num discurso positivista da formadora do encontro, parecia que estava sendo apresentado um remédio que viria para sanar as dificuldades (mazelas) que as turmas com relação a alfabetização, e que bastava seguir as orientações do guia de orientações didáticas, como a uma bula, que as professoras teriam êxito no final do ano com a aprendizagem das crianças. Caso isso não ocorresse deveriam se preocupar, pois certamente teriam responsabilidade sobre o insucesso, haja vista que o EpV obteve sucesso na aprovação de um número expressivo dos estudantes da rede pública do município de Sobral-CE, cidade onde surgiu o programa.

Entretanto, não se pode imputar a professora, a responsabilidade pela não alfabetização de seus estudantes, sendo apenas uma das partes envolvida no processo educativo. Cumprir à risca um conjunto de atividades e comandos enunciativos não é garantia para a promoção da aprendizagem. Pois, “exercer a docência não se resume em executar tarefas anteriormente planejadas, requer atuar em cenários que exigem, quase sempre, fazer algo diferente do previsto” (FURLANETTO, 2010, p. 138). E para lidar com as demandas inesperadas que surgem nas aulas e privilegiar as aprendizagens dos estudantes, as professoras precisam estar preparadas, mas, isso só é possível, quando as docentes são encorajadas a exercerem sua autoria e autonomia. Prosseguindo com a entrevista, as atividades pré-estabelecidas para os estudantes, já foram muito mencionadas nesta pesquisa por concretizarem a proposta pedagógica do EpV. Para desvendar como elas repercutem na aprendizagem das crianças, levantou-se a questão a seguir: “Como as atividades pré-estabelecidas repercutem na consolidação das habilidades para a alfabetização? ”

P1: “Sem dúvida deixam muito a desejar, pois conhecer as habilidades e capacidades dos meus alunos antecede a elaboração das atividades”.

P2: “Não coloco de forma negativa, mas que nem sempre são adequadas, pois tem que ser algo que os alunos possam dominar e seja prazeroso, para que as crianças não se frustrem, por não conseguir fazer o que já vem proposto”.

As habilidades previstas para alfabetização são elementos primordiais que indicam o que é necessário a criança aprender. A partir delas, desdobramentos se dão com o detalhamento de ações e elaboração de atividades, que objetivam o desenvolvimento dessas capacidades linguísticas. Extraímos dos discursos das participantes da pesquisa, que as atividades pré-estabelecidas dos cadernos de LP do estudante, de acordo com P1 “deixam muito a desejar”, e para P2 “nem sempre são adequadas”, sinalizando vulnerabilidades nessas atividades, que por ora conforme as professoras, ao contrário do que é divulgado pelo programa não tem respondido as expectativas de aprendizagem de todos os estudantes. A P1 relaciona o que para ela é necessário para a consolidação dos saberes dos estudantes, como “...conhecer as habilidades e capacidades dos meus alunos, antecede a elaboração das atividades”. Aqui a professora defende a importância de conhecer os estudantes primeiro, para depois planejar as melhores situações didáticas e atividades, se contrapondo a restrição de utilizar com as crianças apenas as atividades prontas, elaboradas pelo EpV que desconhece seus estudantes.

Dando continuidade, a P2 sinaliza sobre as atividades “... tem que ser algo que os alunos possam dominar e seja prazeroso, para que as crianças não se frustrem, por não conseguir fazer o que já vem proposto”. Percebemos que para a docente as atividades do caderno do EpV, poderiam ser mais atrativas e acessíveis aos diferentes níveis de escrita das crianças. Pois, ao elaborar atividades para alfabetizar, existem critérios que precisam fazer parte delas, como o nível de dificuldade que necessita ser desafiadora, porém possível de ser respondida pela criança que a realiza. Se a atividade possui um grau de dificuldade muito distante do nível de escrita e leitura dos estudantes, eles podem desistir de realizá-las por pensarem, erroneamente, que não são capazes de aprender. Tais atividades geram um problema desnecessário. Do mesmo modo, temos a ludicidade tão presente no universo infantil e que não pode se ausentar dos processos educativos, de tal maneira que a criança encontre prazer nas atividades que lhes são propostas e por meio desse deleite, se sinta apta a criar hipóteses sobre a escrita e assim, mudar de nível e avançar nos seus aprendizados. Além disso, os primeiros contatos com a língua escrita precisam apresentá-la de maneira real, permeada de sentidos, que os estudantes consigam interagir com ela. Nessa direção, Antunes reforça,

Por essa forma interativa e discursiva de abordar a língua, se possa viver, dentro da escola, não uma experiência de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade pode assumir a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo (ANTUNES, 2009, p. 44).

Logo, nesse processo de alfabetização que ainda ocorre para muitas crianças no segundo ano do EF, a maneira como se dará o contato com a língua escrita, poderá definir a relação que os estudantes irão estabelecer com ela no seu percurso escolar e na vida. A questão adiante busca retratar o que ocorre com frequência com muitos estudantes brasileiros e advém da inquietação de saber o que acontece com as crianças que não consolidaram a aprendizagem com a proposta do EpV. Com esse intuito, questionamos as professoras: “Para as crianças que não consolidaram a aprendizagem, existem atividades diferenciadas? ”

P1: “Nos cadernos do Programa sempre vem no AB Conhecer, atividades mais elementares que podem ser realizadas pelas crianças que ainda não consolidaram as suas habilidades na alfabetização, porém são bem tradicionais e bastante insuficiente. Como o caderno é o mesmo para todos, fica limitado para quem está no processo e também para quem já alcançou tais habilidades, pois eles acabam realizando atividades elementares, que já não fazem nenhum sentido”.

P2: “Pelo programa, não! Nós professores que buscamos fazer essas atividades para ajudar na consolidação desses alunos”.

Para a participante 1 o bloco AB Conhecer presente nos cadernos do estudante, em suas palavras “vem com atividades mais elementares” que para ela, de alguma maneira favorece a realização pelas crianças que ainda não consolidaram as habilidades na alfabetização, mas ressalta, “porém, são bem tradicionais e bastante insuficiente”. Na ênfase dada as atividades do bloco AB Conhecer, nesse último trecho, a professora frisa que as questões apresentadas, não são suficientes para atender as crianças que ainda não estão alfabetizadas e valida mais uma vez, oposição teórica a perspectiva de língua que permeia a proposta do EpV por meio da afirmativa “são bem tradicionais”. A docente ainda evidencia que o caderno de atividades por ser o mesmo utilizado por todos da turma, independentemente de seu nível de escrita, “fica limitado para quem está no processo e também para quem já alcançou tais habilidades”, como resultado “já não fazem nenhum sentido”, denotando que para os educandos que estão em níveis de escrita mais avançados e os já alfabetizados, perdem o interesse por essas atividades, prejudicando-os na construção do saber. Dessa forma, é preciso planejar atividades que estejam alinhadas as competências para o ensino da LP para garantir que os estudantes aprendam não somente o SEA, mas a

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive

escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p.87).

Mediante um ensino escolar, que prioriza a abordagem da língua como as indicadas acima, as crianças encontrarão sentido em aprender seu funcionamento e terão a oportunidade de se posicionarem socialmente, utilizando-a não só na modalidade escrita, mas em outras, como a oral, para expressar-se e exercerem sua cidadania.

A participante 2 diz “Pelo programa, não!”, ela não distingue a existência de atividades diferenciadas para as crianças que requerem mais atenção por estarem no início do processo de aquisição da língua escrita. E continua, “... nós professores que buscamos fazer essas atividades para ajudar na consolidação desses alunos”. Então, constatamos que a elaboração de atividades para propiciarem a consolidação das habilidades da alfabetização pelas crianças, de acordo com suas dificuldades, parte da própria professora que busca fazê-las para suprir as dificuldades apresentadas. Essa situação confirma a necessidade de existir abertura nas aulas de LP dentro do programa, para que as professoras tenham autonomia, para criar atividades e fazer intervenções adequadas as demandas dos estudantes. Para finalizar, lançamos uma pergunta para as professoras relatarem alguma informação que não foi contemplada nas questões anteriores, interpelando: “Tem algo mais que não foi perguntado e você gostaria de mencionar a respeito do Programa Educar pra Valer, a atuação do docente e a aprendizagem das crianças?”

P1: “Como professora alfabetizadora, acredito que o Município deveria investir em formações metodológicas que inspirem os professores da Rede Municipal para atuarem em suas salas de aula”.

P2: “Acho que foi mencionado tudo. No primeiro momento que o programa chegou, para mim foi um pouco assustador, pois começavam as interrogações: Será que isso vai dar certo? Será que vou conseguir fazer tudo isso dentro desse tempo? E as crianças vão aprender mesmo? Será que nosso município vai atingir o município que foi implantado lá em Sobral no Ceará? E as outras matérias tirando Língua Portuguesa e Matemática não terá mais espaço?

E hoje apesar de tantas incertezas e mesmo tendo que ainda seguir o programa, tivemos algumas mudanças, poucas é verdade, mas já dando brecha para conseguir ter um pouco mais de autonomia e realizar nosso trabalho”.

Nesta questão, encontramos uma reflexão necessária para os programas de formação continuada de professores e para o município que precisa ser ponderada. A P1 declara: “o Município deveria investir em formações metodológicas que inspirem os professores da Rede Municipal para atuarem em suas salas de aula”, notamos que a professora sente falta de uma formação continuada que a estimule e inspire a recriar sua prática, refletindo suas ações pedagógicas diárias e assim poder de fato, contribuir para a alfabetização de seus estudantes. A aspiração da professora por uma formação continuada, que a faça desenvolver-se como

profissional e contribuir mais amplamente com a aprendizagem dos estudantes, encontra respaldo em Moraes (1996) que afirma,

As implicações do novo paradigma na formação dos [...] professores para uma sociedade do conhecimento precisam ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel. O modelo de formação dos professores, [...] pressupõe continuidade, visão de processo, não buscando um produto completamente acabado e pronto, mas um movimento permanente de “vir-a-ser”, assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações e que se dobras e se concretizam em processos de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação (MORAES, 1996, p.66).

Em suma, a tão desejada qualidade na educação dos estudantes, conta com a formação continuada de professores. O tipo de formação aderida repercutirá nos resultados das aprendizagens das crianças, como formações que desafiam as professoras a refletirem suas práticas, articulada a momentos de estudos propiciará a constituição de sujeitos pensantes que poderão se tornar produtores de conhecimentos.

Na fala da participante 2 aparecem os sentimentos que foram aflorados no período da implementação do programa. Ela relata “No primeiro momento que o programa chegou, para mim foi um pouco assustador” E descreve questionamentos que carregavam suas preocupações como: “Será que isso vai dar certo? Será que vou conseguir fazer tudo isso dentro desse tempo? E as crianças vão aprender mesmo? Será que nosso município vai atingir o município que foi implantado lá em Sobral no Ceará? E as outras matérias tirando Língua Portuguesa e Matemática não terá mais espaço? ”, todas essas indagações levantadas pela professora relacionadas ao programa são pertinentes, pois são inquietações que encontram lugar nas salas de aula que fazem parte do EpV.

A preocupação em não conseguir realizar as atividades dentro do tempo determinado decorre pela extensão das mesmas, o grau de dificuldade revelado e o tempo não ser suficiente para desenvolvê-las. Observamos que a implantação do programa causou uma angústia provocada pela mudança metodológica, onde as professoras deveriam planejar suas aulas de LP seguindo, literalmente, as orientações didáticas do EpV, das quais não poderiam se desviar. Por se tratar de um programa, até então desconhecido, a professora, se aflige com o desempenho das crianças, se aprenderiam e teriam os resultados equivalentes aos registrados pelo município de Sobral-CE, do qual o programa utiliza como referência para as professoras, realizarem o trabalho e, assim, obter resultados semelhantes, crianças alfabetizadas até o final do segundo ano do EF.

Verificamos que, para a participante 2, apesar do programa está no município a quatro anos, ela ainda expõe ter incertezas quanto ao EpV, quando pontua: “E hoje apesar de tantas

incertezas e mesmo tendo que ainda seguir o programa”, e continua: “tivemos algumas mudanças, poucas é verdade, mas já dando brecha para conseguir ter um pouco mais de autonomia e realizar nosso trabalho”. Aqui, a docente faz uma ressalva pertinente relacionada ao programa, que ocorreram algumas mudanças que oportunizaram as professoras “um pouco mais de autonomia”. Na resposta da entrevistada, não aparece o que motivou essas “poucas mudanças”, mas pela fala dela, foram bem vidas, por propiciarem as professoras realizarem seu trabalho com alguma autonomia.

Enfim, vimos que muitos pontos precisam ser revistos pelo EpV, como a imposição das orientações didáticas na condução das atividades, para um outro modelo de proposta, dando mais liberdade para as professoras planejarem e realizarem atividades diversificadas e intervenções consoante as dificuldades que surgirem, onde há o incentivo e a valorização profissional, nas formações continuadas como fios condutores para práticas mais reflexivas que fomentam o empreendimento da autonomia por parte das educadoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse trabalho apresentando um cenário recorrente a todo município brasileiro, que busca pela melhoria na educação de seus estudantes, na qual, as secretarias de educação municipais, diante dos altos índices de crianças que saem dos anos iniciais do EF, sem estarem plenamente alfabetizadas, procuram solucionar essa problemática por diversos meios, dentre eles a adoção de programas de alfabetização e formação continuada para professores.

Com a intenção de reduzir esses índices, o município firmou uma parceria com a Associação Bem Comum e implementou o Programa Educar pra Valer nos anos iniciais do EF. A adesão a esse programa causou um grande impacto para muitas professoras com o papel que lhes foi atribuído e a proposta metodológica de alfabetização a ser assumida, pois se diferenciava dos demais programas que as educadoras já haviam participado antes, nos quais a autonomia e autoria eram estimuladas e valorizadas. Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo principal, discutir a função da professora alfabetizadora no Programa Educar pra Valer. E para alcançá-lo, realizamos uma pesquisa de campo do tipo qualitativa-interpretativista com descrição e análise dos materiais do EpV e a partir de entrevista com duas professoras, do segundo ano do EF, da rede municipal de ensino.

Por se tratar de um programa de alfabetização e para guiar o percurso que deveríamos trilhar nesse estudo, elencamos alguns objetivos específicos que ajudaram a levantar aspectos relevantes no EpV para conhecermos seu funcionamento e que colaboraram para a identificação da concepção de língua e alfabetização adotadas, do papel a ser assumido pela professora alfabetizadora no segundo ano do EF e verificar como ocorrem suas formações continuadas.

O referencial teórico que foi construído nos permitiu analisar as concepções de língua e alfabetização do programa, bem como identificar uma incongruência entre as orientações gerais, as orientações didáticas e os cadernos de atividades de LP do estudante. Enquanto os textos das orientações gerais trazem trechos que advogam a perspectiva sociointeracionista de ensino da língua, de alfabetização e letramento, nas orientações didáticas e nas atividades que os estudantes têm acesso, predominam a concepção de língua apenas como estrutura, na perspectiva tradicional de aprendizagem, que se distancia do ensino da língua carregada de sentidos, contextualizada e que está atrelada a funções sociais, assim como acontece nas situações reais vividas pelas crianças em suas práticas de linguagem. Entendemos que a formação dos sujeitos de forma reflexiva, que possibilita aos estudantes reconhecerem as diversidades existentes na língua, construídas por diferentes fatores ao longo do tempo, precisa ser amplamente discutida e construída nas aulas de LP, pois somente assim teremos uma

sociedade formada por pessoas que compreendem que somos seres distintos, criativos, diversos e que isso ocorre com a língua uma vez que ela é uma construção do ser humano, que é um ser histórico, cultural e social, que a produz e reproduz conforme suas necessidades.

Nos relatos das participantes da pesquisa, percebemos que as atividades do programa nem sempre atendem as necessidades das crianças, por serem padronizadas, desconsideram o contexto em que os estudantes estão inseridos e interferem nas suas aprendizagens, reforçando o que constatamos na concepção de alfabetização assumida pelo programa que ignora a diversidade dos educandos e os diferentes níveis de escrita e leitura em que se encontram. Ainda sobre esse assunto, não existe nenhum direcionamento ou atividades para serem realizadas com as crianças com deficiência, denotando uma negligência com esses estudantes que tem direito a educação nas escolas regulares garantido por lei. Logo, seja qual for a metodologia de ensino e aprendizagem escolhida para aquisição da língua escrita e da leitura, é pertinente ter em mente que em qualquer processo educativo, é preciso que todos os sujeitos envolvidos possam ter vez e voz ativa para expressarem suas ideias, pensamentos e assim, aprenderem de fato o que estão estudando.

Dando continuidade as análises, buscamos refletir o que deve constituir boas práticas de formações continuadas de professores e junto a isso, resgatamos os últimos programas de alfabetização que as professoras participaram, bem como ocorrem as formações do programa EpV, para traçarmos as perspectivas de ensino e aprendizagem subjacentes dessas formações e contextualizar o percurso profissional que as educadoras do município já trilharam. Nessa exploração foi possível constatar que as formações continuadas dos programas de alfabetização federais tinham como pressupostos subsidiar as professoras na apropriação de saberes sobre a língua, alfabetização e letramento com momentos de estudos e reflexão, para compreender os diversos processos de aprendizagem que os estudantes atravessam numa relação de autonomia e autoria docente, onde as professoras eram convidadas a repensar o trabalho com a língua e as metodologias adotadas nas suas salas de aula.

Conforme as professoras, os encontros de formação continuada do EpV têm um encaminhamento diferente dos outros programas, o foco se mantém em instrumentalizar as docentes para o uso de seus materiais, cuja premissa é orientá-las na condução das aulas de LP para a aplicação das atividades com tempo pré-estabelecido e a reprodução oral dos comandos que já estão definidos. A participante 2 mencionou ainda que nos últimos encontros ocorreram “algumas mudanças”, que apesar de serem “poucas” permitiram as professoras “um pouco mais de autonomia”, o que nos permitiu inferir que para docente, a autonomia é necessária para o desenvolvimento do seu trabalho.

Diante dessas proposições, notamos uma perda para as professoras por não terem momentos para refletirem as dificuldades que surgem em suas salas de aula, devido a proposta limitada de formação continuada que o programa utiliza, restringindo o papel das docentes a ouvintes que têm que reproduzir as recomendações do EpV. A partir disso, surge uma insatisfação das educadoras relacionada à função designada para elas, de seguir o que foi estabelecido sem poder alterar o que já estava planejado pelo programa, independente das “convicções pedagógicas”, gerando um “desgaste emocional” como citado pela participante 1 e dessa maneira, anulando o protagonismo das professoras em sala de aula. Contudo, precisamos ter clareza que ser professora é ser autora de suas práticas, que precisa ser livre, que se autoriza a criar um fazer pedagógico para atender as reais necessidades dos seus educandos e isso necessita estar presente em toda proposta de ensino.

Perante o exposto, algumas considerações demandam nossa atenção, como a abordagem de saberes por meio da reprodução de uma prática repetitiva, que não contribui para formação de um sujeito pensante que reflete e age no mundo. Entendemos que as práticas educativas precisam ser dialógicas, com trocas de experiências e saberes individuais e coletivos, que são compartilhados num processo colaborativo entre a professora, os estudantes e seus colegas, e irá propiciar as crianças terem outras perspectivas sobre o objeto de estudo que está sendo analisado naquele determinado momento, e assim terem a oportunidade de aprender de outra maneira o que ainda não havia sido compreendido por elas, bem como oportunizar autonomia as professoras para planejarem e selecionarem as atividades mais adequadas às necessidades de seus estudantes, bem como acessarem o que as crianças estão aprendendo, para ajuda-las na consolidação dos conhecimentos.

Essa pesquisa não teve por objetivo trazer respostas prontas acerca das questões que foram aqui suscitadas, mais do que isso, ela pretendeu fomentar questionamentos e reflexões para discutir a função atribuída à professora alfabetizadora no Programa Educar pra Valer. Para isso, a colaboração das duas participantes da pesquisa contribuiu, de maneira significativa para compreensão da sistemática do programa, com informações e percepções que puderam emitir por fazerem parte dele desde a sua implementação.

Ressaltamos a limitação desse estudo, dada a amplitude das temáticas abordadas que poderiam tomar outros direcionamentos, entretanto, requereu uma delimitação da pesquisa para que pudéssemos atender ao objetivo geral proposto e ao tempo para fazê-la, exigindo a elaboração de um referencial teórico, da sistematização de argumentos e de uma análise dedicada sobre os resultados obtidos. Por se tratar de um programa de alfabetização com formação continuada de professores, certamente torna-se um campo propício para realizar

várias discussões que não puderam ser tratadas aqui, mas que poderão ser abordadas por outros estudos. Sabemos que lacunas podem ser encontradas nesse trabalho que está aberto, para que acréscimos ou contraposições possam ser feitas as percepções que chegamos.

Por último, será realizado um encontro virtual pela plataforma Google Meet com as participantes da pesquisa, para socializar e discutir os resultados encontrados acerca do EpV, apoiado nas análises realizadas dos materiais do programa, das respostas das entrevistas, com base no aporte teórico sobre perspectiva de alfabetização e reflexão sobre a concepção de língua, sujeito que o programa pretende formar e o papel da professora alfabetizadora diante da aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARBATO, Silvine Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 59. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 de maio de 2022.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, art. 27. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 23 de maio de 2022.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Produção de textos escritos na escola: A linguagem em funcionamento**. In: BRASIL/SEB/DAGE. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa?**. Scripta, [S.L.], v. 19, n. 36, p. 241, 28 jan. 2016. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. <http://dx.doi.org/10.5752/p.2358-3428.2015v19n36p241>.

CARVALHO, Ana Carolina Medeiros Gatto Vieira. **Formação Continuada de Professores e Avaliação Externa:** os sentidos atribuídos pelos professores de língua portuguesa. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

CASTRO, M. H. G. de. **A educação para o século XXI:** o desafio da qualidade e equidade. Brasília: INEP, 1999.

COMUM, Bem. **Programa Educar Pra Valer.** 0000. Disponível em: <https://site.abemcomum.org/programa-educar-pra-valer/>. Acesso em: 01 out. 2020.

DENZIN, N, K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo:** a psicopedagogia propiciando Autorias de Pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Docência, experiência e transdisciplinaridade. *In:* MORAES, Maria Cândida; NAVAS. Juan Miguel Batalloso. (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 138-139.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. *In:* BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marco Aurélio Cosmo; SANTOS, Maria Luzimar Fernandes dos. Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 128-146, jul/dez. 2015.

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

MARCUSCHI, E. **Avaliação da Língua materna:** concepções e práticas. **Rev. de Letras**, São Paulo, v. 1/2, n. 26, p. 44-49, jan/dez. 2004.

MORAES, M. C. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 16, n. 70, abr./jun. 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

_____. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: BRASIL/SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05, Brasília: MEC, SEB, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Joan Edesson de. ROSSI, Regina Duarte.(Org.) **2º Ano – Orientações Gerais**: Língua Portuguesa e Matemática. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2019.

_____. **2º Ano – Orientações Didáticas**: Língua Portuguesa e Matemática. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2021.

_____. **2º Ano – Língua Portuguesa**: caderno 2, educar para valer. Sobral: Lyceum – Consultoria Educacional Ltda., 2019.

PORTOA, Idelma Maria Nunes. **Formação Continuada de Professores: Reflexões sobre o Ensino de Língua Portuguesa**. 2014. v. 15, n. 1, p. 45-50. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

SANTOS, Carmi Ferraz. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: conceitos e relações**. 1ª ed. Belo Horizonte. Editora Atênica, 2007.

SILVA, Alexsandro da. **A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos**. In: BRASIL/SEB/DAGE. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 02, unidade 07, Brasília: MEC, SEB, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6.ed, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

TRANSFORMAR, Lúdico Brincar Para. **CAIXA 10 JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO. Muito utilizada por professores alfabetizadores, a Caixa dos 10 Jogos de Alfabetização foi distribuída às escolas pelo MEC. Vale a pena conhecer! São jogos muito interessantes e que ajudam no processo de alfabetização!** 2013. Disponível em: <https://alineanalia.blogspot.com/2013/12/caixa-10-jogos-de-alfabetizacao-muito.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

APÊNDICE A - Questionário sociodemográfico



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE



Sou Sioneide da Paixão Norberto, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este questionário é um instrumento inicial que faz parte da pesquisa intitulada de “UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS”. Este questionário reúne algumas perguntas direcionadas para conhecermos o perfil pessoal e profissional da participante do estudo. Não há respostas certas ou erradas, porém, é absolutamente indispensável sua sinceridade ao responder cada questão. Dado o caráter acadêmico do trabalho, pede-se o maior rigor e sinceridade nas respostas, sendo o seu conteúdo completamente anônimo e confidencial.

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

SEXO:

() Feminino

() Masculino

Endereço:

Data de Nascimento: ____/____/____

2. EDUCAÇÃO (Formação Profissional)

() Ensino técnico completo

() Superior incompleto

() Superior completo

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

Área de formação:

3. MERCADO DE TRABALHO

a) Tempo de atuação como professora:

b) Vínculo empregatício com a prefeitura:

() Efetivo(a) () Prestador(a) de serviço

c) Turma em que atua como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

() 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

d) Tempo de atuação no Programa Educar Pra Valer:

() 1 ano () 2 anos () 3 anos

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE



Sou Sioneide da Paixão Norberto, mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino (MPLE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Este instrumento faz parte da pesquisa intitulada de “UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA EDUCAR PRA VALER SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS”. Esta entrevista reúne algumas perguntas direcionadas a sua experiência profissional com o PROGRAMA EDUCAR PRA VALER. Não há respostas certas ou erradas, porém, é absolutamente indispensável sua sinceridade ao responder cada questão. Dado o caráter acadêmico do trabalho, pede-se o maior rigor e sinceridade nas respostas, sendo o seu conteúdo completamente anônimo e confidencial.

ENTREVISTA

1. As atividades propostas nos cadernos de Língua Portuguesa do Programa atendem às necessidades de todos os alunos como o Programa Educar pra Valer afirma?
2. Existe uma rotina de trabalho pré-estabelecida pelo programa para o desenvolvimento metodológico das aulas de Língua Portuguesa? Se sim, qual?
3. Existem atividades e tempos diferenciados para os estudantes com deficiência?
4. Você elabora outras atividades de LP para realizar com seus estudantes? Se sim, por que isso acontece?
5. Além das atividades propostas, você utiliza outros recursos para atingir a alfabetização dos educandos? Que materiais são utilizados? E por que você lança mão desses outros recursos?
6. Quais são as atribuições do/a professor/a nas aulas conforme o programa?
7. Qual a sua opinião sobre a maneira proposta para a atuação do/a professor/a na condução das atividades de LP? Você está de acordo? Por quê?

8. Sobre as formações oferecidas pelo Programa Educar pra Valer desde 2019 até a presente data:

a) Como você avalia a proposta de implantação do Programa no município?

b) Descreva como ocorreram as Formações ministradas pelo Programa Educar Pra Valer.

c) Você segue as orientações exatamente como foram dadas nas formações? Existe algo que você gostaria de mencionar que não esteja de acordo com o que foi proposto?

9. Nas suas vivências atuando no programa desde 2019, como você avalia o desempenho dos estudantes no que se refere a alfabetização?

10. Qual o espaço das contribuições do/a professor/a frente às dúvidas colocadas pelas crianças sem a existência de um tempo especificado para isso?

11. Como as atividades pré-estabelecidas repercutem na consolidação das habilidades para a alfabetização?

12. Para as crianças que não consolidaram a aprendizagem, existem atividades diferenciadas?

13. Tem algo mais que não foi perguntado e você gostaria de mencionar a respeito do Programa Educar pra Valer, a atuação do docente e a aprendizagem das crianças?