

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

ELIANE TRAVENSOLI PARISE CRUZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES:
IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR**

**PONTA GROSSA
2018**

ELIANE TRAVENSOLI PARISE CRUZ

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES:
IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Martiniak

**PONTA GROSSA
2018**

C957 Cruz, Eliane Travensoli Parise
Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores:
implicações para a construção do leitor/ Eliane Travensoli Parise
Cruz. Ponta Grossa, 2018.
151 f.

Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração –
História e Políticas Educacionais), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Martiniak

1. PNAIC. 2. Formação continuada. 3. Leitura. 4. Avaliação. I.
Martiniak, Vera Lúcia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa-
Doutorado em Educação. III. T.

CDD : 372.4

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luzia F. Bertholino dos Santos– CRB9/986

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANE TRAVENSOLI PARISE CRUZ

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO LEITOR

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Profª Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG


Profª Dra. Rita de Cassia da Luz Stadler - UTFPR


Profª Dra. Siumara Aparecida de Lima - UTFPR


Profª Dra. Rita de Cassia da Silva Oliveira - UEPG


Profª Dra. Paola Andressa Scortegagna - UEPG

Ponta Grossa, 08 de novembro de 2018

*Foi um encontro discreto do afeto com o amor
Ela não tinha outro teto
Tinha nome de flor
Vivia cercada de palavras
Adjativos, substantivos, verbos e advérbios*

*Alguns chegam sem jeito
Ela chegou com doçura
Quebrou minha armadura
E se alojou no meu peito
(...)
Não é uma história comum
Ela leu para mim
Num banco de jardim
Era frágil como uma pomba
Sentada àquela sombra
Cercada de palavras
De nomes comuns como eu
Me deu muitos livros
Que me tornaram mais vivo
(...)*

*(Poema narrado por Gérard Depardieu, no
Filme Minhas tardes com Margheritte)*

*Dedico à minha família,
em especial, ao meu esposo Odival,
e à minha linda Ana Clara,
amores eternos!*

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa pelo apoio e aos professores das disciplinas do curso que compartilharam seus conhecimentos e, assim, contribuíram para a minha formação acadêmica;

À professora orientadora, Dr.^a Vera Lúcia Martiniak, por ter acreditado no meu potencial, pela seriedade e competência para me inserir no campo da pesquisa;

Às professoras Dr.^a Elsa Midori Shimazaki, Dr.^a Siumara Aparecida de Lima, Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira, Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo, Dr.^a Paola Andressa Scortegagna e Dr.^a Rita de Cássia da Luz Stadler pela disponibilidade, por compartilhar deste momento especial de diálogo e pelas contribuições;

Ao grupo de pesquisa HISTEDBR- Campos Gerais por todo o aprendizado, pelas leituras realizadas e troca de experiências;

Às professoras formadoras do PNAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa pelas contribuições, estudos e leituras realizadas durante o processo da pesquisa;

Aos diretores, professores e alunos, que, indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa;

À minha família, pelo amor incondicional, sempre presente em todos os momentos desta caminhada;

Agradeço a Deus pela oportunidade, pelo discernimento e por esta conquista!

Muito obrigada!

CRUZ, E. T. P. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor.** 2018, 151 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

RESUMO

Esta tese tem por objeto a construção do aluno leitor e a questão problematizadora da pesquisa é a análise das políticas públicas educacionais, em âmbito federal, a fim de verificação da influência dessas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores nos efeitos da construção do aluno leitor, por meio dos resultados alcançados na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no eixo da leitura. Utilizou-se o enfoque teórico do Materialismo Histórico e Dialético fundamentado por Marx (1978-2010), Saviani (1995-2010) e Duarte (2001-2010) bem como contribuições sobre leitura por Solé (1998), Menegassi (1995-2010) e Koch e Elias (2008). Optou-se pela pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental realizada em três etapas: a) levantamento de teses, dissertações e periódicos sobre o tema na base de dados da CAPES, na Plataforma Sucupira, nas bibliotecas digitais dos programas; b) fase documental em que foi realizado o levantamento da legislação relativa aos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores e c) fase da coleta de dados dos indicadores da formação docente e dos resultados da ANA no eixo de leitura na Plataforma do MEC, via portal do INEP e SIMEC. O objetivo geral foi investigar as mudanças ocorridas para a construção do aluno leitor, no âmbito das políticas públicas federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico, o PNAIC no eixo avaliação em leitura. Os objetivos específicos foram: apontar as discussões sobre políticas públicas em relação à formação continuada de professores alfabetizadores; verificar como os pressupostos teórico-metodológicos de leitura foram encaminhados pelos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores e analisar comparativamente os resultados obtidos nas edições da ANA no Município de Ponta Grossa, Pr. para a construção de um diagnóstico sobre a formação do aluno leitor. A tese é que os alunos que têm na sua formação a experiência com leitura, enquanto processo discursivo de ascensão aos bens de direito de aprendizagem e transformação social, têm condições de constituírem-se como leitores ativos, participativos e críticos. Para a análise dos dados, foram estabelecidas três categorias: a) indicadores da formação docente: uma análise a partir da Ana, b) a política de avaliação no contexto da ANA: compreendendo o teste de leitura e c) a leitura como referência na ANA: uma análise comparativa dos resultados segundo quatro critérios que emergiram do levantamento dos dados nos testes de leitura da ANA em 2013, 2014 e 2016. Os resultados desta pesquisa indicaram que houve avanços na formação do leitor e na formação de professores, mas não se pode comprovar que os índices tiveram elevação em decorrência da participação nos cursos de formação oferecidos pelo PNAIC. A ANA pode constituir-se em um instrumento substancial se os resultados forem utilizados com perspectiva diagnóstica, associados a outras práticas avaliativas dos professores alfabetizadores contemplados em seus planos de trabalho. Não basta investir na produção de índices, se não existir atenção à orientação aos profissionais das escolas para compreender e utilizar os dados como subsídios ao desenvolvimento de ações concretas à alfabetização das crianças e aos gestores e coordenadores no âmbito das políticas públicas.

Palavras-chave: PNAIC. Formação Continuada. Leitura. Avaliação.

CRUZ, E. T. P. **Public policies for the continuing education of literacy teachers: implications for the construction of the reader.** 2018, 151 f. Thesis (PhD in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa / PR, 2018

ABSTRACT

This thesis aims to object at the construction of the student reader and the problematizing question of the research is the analysis of educational public policies, at the federal level, in order to verify the influence of these policies of continuing education of literacy teachers in the effects of the construction of the student reader, through the results achieved in the National Literacy Assessment (ANA), in the reading area. It was used the theoretical approach of Historical and Dialectical Materialism based on Marx (1978-2010), Saviani (1995-2010) and Duarte (2001-2010) as well as contributions on reading by Solé (1998), Menegassi (1995-2010) and Koch and Elias (2008). Qualitative, bibliographical and documentary research was carried out in three stages: a) survey of theses, dissertations and periodicals on the subject in the CAPES database, in the Sucupira Platform, in the digital libraries of the programs; b) the documentary phase in which the legislation regarding the continuing education courses for literacy teachers was surveyed, and c) the phase of data collection of teacher education indicators and ANA results in the reading axis in the MEC Platform, through the portal of the INEP and SIMEC. The general objective was to investigate the changes that occurred in the construction of the reading student, in the scope of the federal public policies, through the programs of training of literacy teachers, in particular the PNAIC in the evaluation in reading. The specific objectives were: to point out the discussions about public policies in relation to the continuing education of literacy teachers; to verify how the theoretical-methodological reading assumptions were directed by the PROFA, PRÓ-LETRAMENTO and PNAIC programs for the continuing education of literacy teachers and to analyze comparatively the results obtained in the editions of ANA in the Municipality of Ponta Grossa, Pr. for the construction of a diagnosis about student student education. The thesis is that students who have in their training the experience with reading, as a discursive process of ascension to the right goods of learning and social transformation, are able to constitute themselves as active, participatory and critical readers. For the analysis of the data, three categories were established: a) indicators of teacher training: an analysis from Ana, b) the evaluation policy in the context of the ANA: comprising reading test and c) reading as reference in the ANA: a comparative analysis of the results according to four criteria that emerged from the data collection in the ANA reading tests in 2013, 2014 and 2016. The The results of this research indicate that there has been progress in teacher training and teacher training, but it can not be verified that the indexes have risen due to participation in the training courses offered by the PNAIC. The ANA can constitute a substantial instrument if the results are used with a diagnostic perspective, associated with other evaluative practices of the literacy teachers included in their work plans. It is not enough to invest in the production of indexes, if there is no attention to the guidance to the professionals of the schools to understand and to use the data as subsidies to the development of concrete actions to the alphabetization of the children and the managers and coordinators in the scope of the public policies.

Keywords: PNAIC. Continuing Education. Reading. Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Número de Pesquisas sobre o PNAIC nos Estados Brasileiros (2013 a 2017)	21
Figura 2 - Mapa de Ponta Grossa - PR	82
Figura 3 - Questão do Nível 1 do Teste de Leitura da Ana	104
Figura 4 - Questão do Nível 1 do Teste de Leitura da Ana	104
Figura 5 - Questão do Nível 2 do Teste de Leitura da Ana	105
Figura 6 - Questão do Nível 2 do Teste de Leitura da Ana	106
Figura 7 - Questão do Nível 3 do Teste de Leitura da Ana	107
Figura 8 - Questão do Nível 3 do Teste de Leitura da Ana	108
Figura 9 - Questão do Nível 4 do Teste de Leitura da Ana	110
Figura 10 - Questão do Nível 4 do Teste de Leitura da Ana	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação do IDEB em Ponta Grossa	86
Gráfico 2 - Indicador de Nível Socioeconômico em Ponta Grossa	89
Gráfico 3 - Indicador de Esforço Docente em Ponta Grossa	92
Gráfico 4 - Indicador de Adequação da Formação Docente - anos iniciais em Ponta Grossa	94
Gráfico 5 - Indicador de Regularidade Docente em Ponta Grossa	96
Gráfico 6 - Distribuição Percentual dos Estudantes por Nível de Proficiência em Leitura - Ponta Grossa	114
Gráfico 7- Critérios para Análise das Escolas – Relação Formação Docente e Proficiência em Leitura	116
Gráfico 8 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola A	117
Gráfico 9 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola B	119
Gráfico 10 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola C	121
Gráfico 11 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola D	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de Teses, Dissertações e Periódicos sobre o PNAIC por ano (2013 a 2017)	23
Quadro 2 - Dissertações e Teses sobre Leitura no Contexto do PNAIC	25
Quadro 3 - Comparação sobre os Pressupostos de Leituras nos Programas de Formação Continuada	78
Quadro 4 – Quantidade de Participantes no PNAIC em Ponta Grossa	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Eixos de Leitura	77
Tabela 2 – Variação do IDEB em Ponta Grossa	86
Tabela 3 - Indicador de Nível Socioeconômico em Ponta Grossa	89
Tabela 4 - Indicador de Esforço Docente em Ponta Grossa	91
Tabela 5 - Indicador de Adequação da Formação Docente - anos iniciais em Ponta Grossa	94
Tabela 6 - Indicador de Regularidade Docente em Ponta Grossa	96
Tabela 7 - Matriz de Referência de Leitura	100
Tabela 8 - Escala de Proficiência em Leitura	101
Tabela 9 - Distribuição Percentual dos Estudantes por Nível de Proficiência em Leitura - Ponta Grossa	113
Tabela 10 - Critérios para Análise das Escolas – Relação Formação Docente e Proficiência em Leitura	115
Tabela 11 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola A	116
Tabela 12 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola B	118
Tabela 13 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola C	121
Tabela 14 - Níveis de Proficiência em Leitura e Formação Docente da Escola D.....	123

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional do Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Alfabetização Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador do Nível Socioeconômico
IRD	Indicador de Regularidade Docente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MLP	Memória a Longo Prazo
NEI	Núcleo de Educação da Infância
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRÓ-LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema da Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SINEPE/PR	Sindicato das Escolas Particulares do Paraná
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNIDME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCINE	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	27
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	27
1.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES -PROFA.	36
1.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PRÓ-LETRAMENTO	39
1.4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC.....	44
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LEITURA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	52
2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	55
2.2 OS PRESSUPOSTOS DE LEITURA NO PROFA.....	62
2.3 OS PRESSUPOSTOS DE LEITURA NO PRÓ-LETRAMENTO	67
2.4 OS PRESSUPOSTOS DE LEITURA NO PNAIC	72
CAPÍTULO 3 - O ESTADO AVALIADOR NO CONTEXTO DO PNAIC: ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO EM LEITURA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PR	80
3.1 INDICADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ANA.....	84
3.1.1 Indicador do Nível Socioeconômico (INSE)	87
3.1.2 Indicador de Esforço Docente	90
3.1.3 Indicador de Adequação da Formação Docente - Anos Iniciais	93
3.1.4 Indicador de Regularidade Docente (IRD)	95
3.2 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA ANA: COMPREENDENDO O TESTE DE LEITURA	98
3.3 A LEITURA COMO REFERÊNCIA NA ANA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A - Instituições que possuem teses e dissertações sobre o PNAIC	142
APÊNDICE B - Publicações sobre o PNAIC utilizadas na revisão de literatura	144
APÊNDICE C - Currículo dos autores no material dos cursos do PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC no eixo da leitura e escrita	146

INTRODUÇÃO

A educação assegura aos alunos o direito de aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Para que essa aprendizagem ocorra, é necessário que o professor tenha clareza da importância da sua atuação a fim de proporcionar uma prática pedagógica que possibilite ao aluno desenvolver-se como leitor.

Nesse sentido, é pertinente realizar uma análise reflexiva sobre as contradições e os interesses do modo de produção capitalista, cujos resultados recaem na educação e suas mazelas são atribuídas, muitas vezes, ao professor e ao contexto/formação em que a prática pedagógica acontece.

Sobre o processo de formação de professores, Freitas (2002, p. 155) esclarece que

[...] desloca-se a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa.

Os cursos de formação docente, desenvolvidos na década de 1990, nem sempre consideravam as discussões realizadas, ao longo dos anos, pelo movimento dos educadores e pesquisadores da educação, optando pela construção de práticas pedagógicas que privilegiavam os aspectos técnicos e práticos na formação docente.

Duarte (2003, p.39) afirma que

Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.

No contexto atual, marcado pelos avanços da globalização e do neoliberalismo (SANFELICE, 2003), torna-se imprescindível discutir as políticas

educacionais, pois a política neoliberal adotada pelos governos tem influenciado a educação e contribuído para a manutenção dos interesses da crise educacional.

A preocupação com a formação continuada de professores tem sido um tema constante nos discursos e nas propostas de formulação de políticas educacionais, já que nas justificativas para a precariedade do ensino estão aquelas propagadas pelo governo que centralizam a problemática no interior da sala de aula e na figura do professor (FREITAS, 2000).

Essa precariedade diz respeito à fragilidade da formação de professores, que, muitas vezes, ocorre pela organização de cursos de curta duração com ênfase maior no aspecto prático-técnico em detrimento da formação de um professor culto, dotado de fundamentação teórica consistente que possibilite densidade a sua prática docente. (SAVIANI, 2001). Parte-se do entendimento de que

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social (MAZZEU, 1998, p. 60).

As avaliações externas realizadas no Brasil apontam índices que revelam uma necessidade de ressignificar a formação dos professores, pautada pela fragilidade dos conhecimentos científicos historicamente acumulados em detrimento de uma formação precária, fragmentada e aligeirada.

Nesse processo, o neotecnicismo torna-se presente, principalmente, com o controle dos resultados para garantir a eficiência e a produtividade. (SAVIANI, 2010). “E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação”. (SAVIANI, 2010, p. 439).

Dos programas de formação continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) configura-se como política pública destinada a minimizar problemas na alfabetização por meio de políticas que possibilitem melhorias na aprendizagem de leitura e escrita nos três primeiros anos de escolarização da educação básica.

A escolha do PNAIC ocorreu tendo em vista que o programa foi implementado a partir da constatação dos resultados e índices das avaliações

externas¹ que apresentaram resultados insatisfatórios, tanto nas questões relacionadas aos aspectos da Língua Portuguesa quanto na Matemática.

Assim, a questão problematizadora da pesquisa é a análise das políticas públicas educacionais, em âmbito federal, a fim de verificação da influência destas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores nos efeitos da construção do aluno leitor, por meio dos resultados alcançados na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no eixo da leitura.

Entende-se por leitor, nesta tese, o aluno em fase escolar, que possui em torno de oito anos e está em processo de aprendizagem da leitura.

O objeto de estudo desta tese refere-se à construção do aluno leitor analisada à luz dos pressupostos teórico-metodológicos na área da leitura a partir dos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores.

Dessa forma, abordaram-se as possibilidades de comparabilidade da formação docente, dos indicativos contextuais e dos resultados alcançados na ANA no teste de leitura no Município de Ponta Grossa, PR, por meio dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela avaliação externa.

Como objetivo geral pretendeu-se:

- Investigar as mudanças ocorridas para a construção do aluno leitor, no âmbito das políticas públicas federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico, o PNAIC no eixo avaliação em leitura.

Foram objetivos específicos:

- Apontar as discussões sobre políticas públicas em relação à formação continuada de professores alfabetizadores;
- Verificar como os pressupostos teórico-metodológicos de leitura foram encaminhados pelos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores;

¹ A partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas, para medir o desempenho dos estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas. (ALAVARSE, 2013)

- Analisar comparativamente os resultados obtidos nas edições da ANA no Município de Ponta Grossa, Pr. para propiciar a elaboração de um diagnóstico sobre a formação do aluno leitor.

A análise comparativa dos resultados da ANA, da formação docente e os dos indicadores contextuais é importante para verificar que a aprendizagem da leitura na alfabetização pode contribuir para o processo da construção do leitor crítico, ativo e participativo na sociedade já que a escola tem como tarefa central a socialização do saber historicamente produzido pela humanidade. (DUARTE, 2001)

No entanto, Geraldi (2014) assevera que os baixos índices de leitura de estudantes estão atrelados a uma alfabetização inicial de baixa qualidade, com base na concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação.

De acordo com Cagliari (1997, p.149), “[...] a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido”. Não se trata de aprender a ler para cumprir exigências oficiais, alcançar resultados satisfatórios em avaliações de larga escala, mas ler além do espaço escolar, como processo de transformação social.

A leitura é condição *sine qua non* ao processo de descoberta de novos sentidos, na construção do leitor experiente, da emancipação do Homem, pois ela fornece subsídios para que ele participe da realidade de forma consciente e, assim, exerça seu papel como sujeito participativo na sociedade.

Diante do cenário das solicitações pela formação continuada e, sobretudo, para a construção do aluno leitor, buscou-se destacar algumas questões norteadoras:

- ✓ Como as políticas educacionais implementadas no contexto neoliberal contribuíram para a formação continuada de professores alfabetizadores?
- ✓ Qual a concepção de leitura e quais fundamentos teórico-metodológicos de leitura são priorizados pelos programas de formação continuada?
- ✓ As políticas educacionais formuladas pelo Estado capitalista promovem e contribuem para a formação do aluno leitor?
- ✓ Quais são os índices de leitura apontados na ANA no Município de Ponta Grossa? E o que os resultados apontam em relação à construção do aluno leitor? E quanto à formação docente?

Analisar a formação de professores alfabetizadores implica pensar a escola inserida em um contexto social, político e econômico; em um espaço permeado por lutas e interesses que afetam diretamente o desenvolvimento da educação.

Nesse contexto, para o desenvolvimento do presente estudo, procurou-se fundamentá-lo pelo enfoque teórico do Materialismo Histórico e Dialético no sentido de analisar a formação continuada de professores no contexto das contradições marcado pela sociedade capitalista.

Optou-se pelo enfoque teórico marxista por acreditar na pressuposição de que as relações de produção e de trabalho determinam as relações sociais, os valores, as leis de uma determinada sociedade e assim é inevitável ser analisadas ao se investigar um programa de formação continuada. “Nós mesmos fazemos nossa história, mas isso se dá, em primeiro lugar, de acordo com premissas e condições muito concretas” (ENGELS, Carta a Bloch, setembro de 1984, s/p)

Marx (2009) pressupunha que a educação fosse tomada como parte da superestrutura de controle usada pelas classes dominantes. Deste modo, o ensino transmitido pela escola à classe de trabalhadores (cuja classe Marx denominava classe proletária) estabelecia uma falsa consciência dos reais interesses exercidos sob essa classe.

A teoria marxista fundamenta-se na transformação social e traz como premissa o fortalecimento da ação humana para chegar a esta conquista. As ideias de Marx retratam um mundo onde as coisas não são fixas, imutáveis, sendo, portanto, a vida fundamentada pela luta e por mudanças.

É possível, sobremaneira, inferir que Marx concebia a educação socializada e igualitária a todos os cidadãos, como forma de acesso e da tomada de consciência aos bens de direito.

“Se o homem é formado pelas circunstâncias, torna-se necessário formá-lo humanamente; se por natureza o homem é sociável, ele só desenvolve sua verdadeira natureza na sociedade” (MARX; ENGELS, 2011, p.70).

A educação deve ter como prioridade o desenvolvimento humano, pois se processa na análise das relações concretas da realidade e faz parte da vida do ser humano articulando-se às transformações do modo como produzem materialmente a sua existência. Estudar a formação de professores para contribuir na construção do aluno leitor pressupõe realizar uma análise das condições concretas, pois é na

[...] produção social da sua existência, que os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 2009, p.23)

Compreende-se o homem como um ser social e disto resulta a necessidade de interação com seus semelhantes por meio da linguagem, elaborando enunciados concretos permeados de intencionalidade está imbuída pela história, pelas experiências singulares refletindo na interação social pela utilização da linguagem em situações concretas de uso. Nesta perspectiva, o desenvolvimento educacional do homem é intencionalmente planejado para que se atinjam os objetivos e fins a que serve, a educação configura-se numa resposta a uma necessidade social correspondendo à sociedade vigente, num determinado período histórico.

É preciso também pensar as relações que os homens estabelecem entre si por meio do trabalho - ação docente - na sociedade capitalista, destacando as deficiências do saber produzido por uma formação fragmentada e aligeirada, sem aprofundamento sobre o conhecimento científico, uma prática sem reflexão, uma burocratização do ensino. Os fatos assinalados contemplam a educação no contexto social de base capitalista, buscando evidenciar as contradições nela existentes.

Frigotto (2003) faz uma análise da educação relacionada à produção material, ideológica e simbólica dos homens entre si, à luz do marxismo. Para ele, a educação consubstancia-se como um campo de disputa de poder, refletida nas concepções de educação, na organização dos processos educativos e, mais especificamente, nos conteúdos ensinados na escola.

Dessa forma, analisa que,

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2003, p. 26)

Esta tese fundamenta-se pelo posicionamento epistemológico crítico a uma formação de professores incapaz de garantir o direito à aprendizagem, não correspondendo às expectativas de uma formação sólida para promover o desenvolvimento humano.

Parte-se, portanto, da tese de que os alunos que têm na sua formação a experiência com leitura, enquanto processo discursivo de ascensão aos bens de direito de aprendizagem e transformação social, têm condições de constituírem-se como leitores ativos, participativos e críticos.

Para a elaboração da tese, foram adotados alguns procedimentos metodológicos necessários para responder aos questionamentos e chegar ao objetivo proposto. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a) levantamento de teses, dissertações e periódicos sobre o tema na base de dados da CAPES, na Plataforma Sucupira, nas Bibliotecas digitais dos programas, b) fase documental em que foi realizado o levantamento da legislação relativa aos cursos de formação continuada de professores alfabetizadores e c) fase da coleta de dados na Plataforma do MEC, via portal do INEP e portal do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC).

O levantamento e a análise das produções acadêmicas existentes possibilitam que seja ordenado o conjunto de informações e resultados, os quais permitem a “[...] indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses”. (SOARES; MACIEL, 2000 p. 9).

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39)

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Desse modo, o levantamento da produção existente tem se constituído em um instrumento de avaliação e análise que permite direcionar as pesquisas e fortalecer a área de conhecimento.

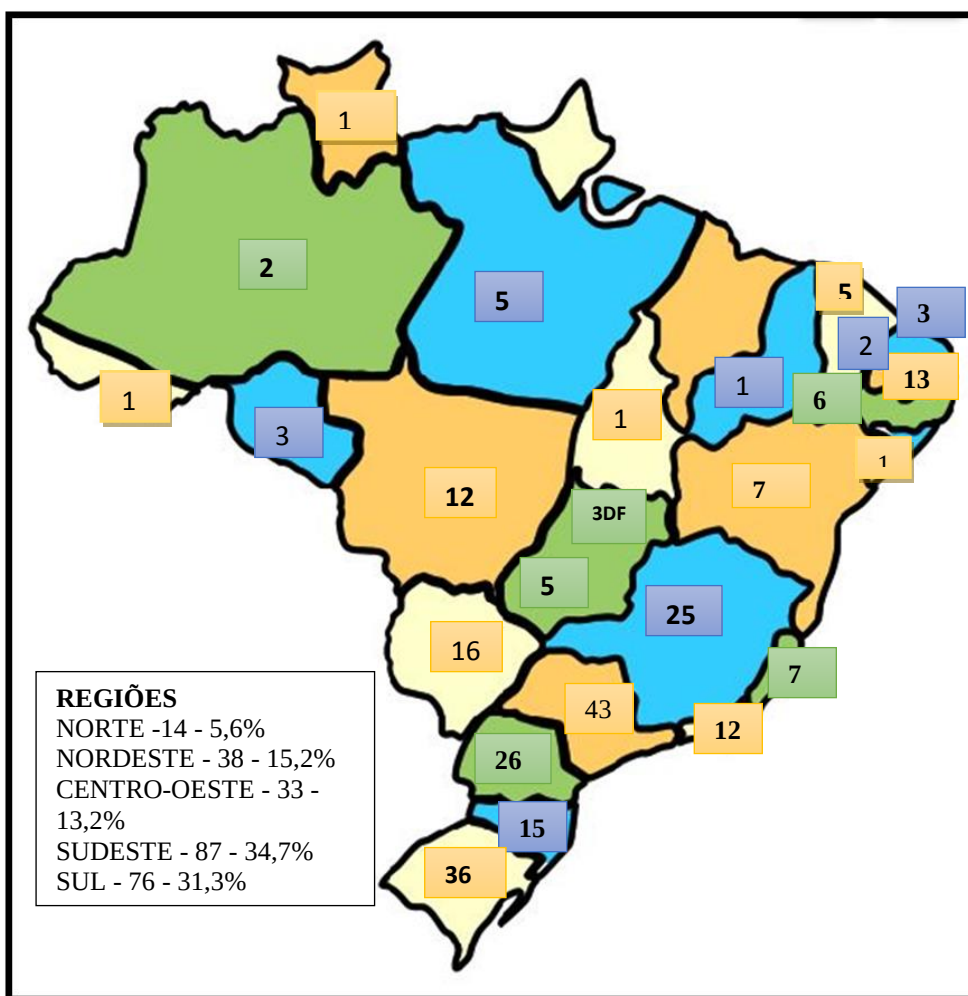
A produção acadêmico-científica em relação às pesquisas sobre o PNAIC vem delineando-se e ganhando relevância substantiva. Em um levantamento realizado nos Cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação e Mestrado Profissional - reconhecidos pela CAPES, foram registradas 14 teses e 236

dissertações defendidas entre os anos de 2013 a 2017 no Brasil em diferentes instituições. Para a identificação e seleção das dissertações e teses foram consultados o banco de dados de teses da CAPES, a Plataforma Sucupira e as bibliotecas digitais dos programas.

Também foram consultados os periódicos sobre o PNAIC disponibilizados no Portal da CAPES; desta consulta foram encontrados 49 artigos nas Revistas: Práxis Educativa, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Revista Brasileira de Educação, Revista Diálogo Educacional, Cadernos Cedes e Revista Educação Especial.

A figura 1 apresenta o número de pesquisas sobre o PNAIC nos estados brasileiros desde sua implantação até o ano de 2017.

FIGURA1- NÚMERO DE PESQUISAS SOBRE O PNAIC NOS ESTADOS BRASILEIROS (2013 a 2017)



Fonte: Banco de dados CAPES (2018)
 Elaboração da autora

A figura 1 revela que as pesquisas nas regiões Sudeste e Sul concentram maior número de trabalhos, 163 pesquisas.

As regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam menos trabalhos, porém há um destaque importante na região Nordeste, o estado da Paraíba realizou 13 investigações. Os estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul possuem 28 trabalhos realizados.

Os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul são os estados que possuem o maior número de trabalhos: 43 e 36 respectivamente. Também são destaques os estados de Minas Gerais e Paraná com 25 e 26 trabalhos.

Verifica-se na Figura 1 um crescimento expressivo das pesquisas sobre o PNAIC referente às políticas de formação continuada, cujos objetos visam a analisar as condições desta formação e de seus possíveis avanços para a Educação Básica. Consequentemente, as discussões em torno da formação continuada geram críticas à formação inicial quanto a sua fragilidade e, assim, “[...] os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (SAVIANI, 2010, p. 448).

De acordo com Frangella (2016, p. 110), “[...] chama atenção a extensão, a abrangência e a adesão ao Pacto, os dados fornecidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) afirmam que estão envolvidos no programa 317 mil professores alfabetizadores, 15 mil orientadores de estudos, 5.420 municípios e 38 universidades públicas nos 26 Estados e Distrito Federal”.

É importante destacar que o PNAIC tem como princípio a assertiva de que é premente a integração entre a Universidade e a Educação Básica, pois o conhecimento acadêmico deve ser disseminado, criando assim possibilidades para o enfrentamento da problemática educacional no País.

O quadro 1 aponta o número de trabalhos realizados entre os anos de 2013 a 2017 contemplando as teses de doutorado, as dissertações de mestrado e ainda os periódicos disponibilizados no Portal da CAPES.

QUADRO 1- QUANTIDADE DE TESES, DISSERTAÇÕES E PERIÓDICOS SOBRE O PNAIC POR ANO (2013 a 2017)

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	PERIÓDICOS	NÚMERO DE TRABALHOS
2013	-	01	-	01
2014	-	13	-	13
2015	03	53	8	64
2016	06	81	24	111
2017	05	88	17	110
Total	14	236	49	299

Fonte: Banco de dados CAPES (2018)
Elaboração da autora

O quadro 1 contempla o conjunto de pesquisa realizadas, os trabalhos estão distribuídos em 91 instituições de ensino no país, somando, até o momento, 250 pesquisas (ver Apêndice A).

Foram relevantes as leituras dos trabalhos de Resende (2015) e Melo (2015) para elucidar a compreensão sobre a implantação do PNAIC bem como a formação do professor por meio dos programas de políticas públicas. As pesquisas de Pereira (2015) e Müller (2018) também contribuíram no sentido de verificar e compreender as questões relacionadas à avaliação externa.

A pesquisa “Análises dos Pressupostos de Linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC” (RESENDE, 2015) teve como objeto de investigação os Cadernos de Formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC do ano de 2013, do Ministério da Educação. A pesquisa contou ainda como interlocutores os construtos de Mikhail Bakhtin e os aportes da Teoria histórico-cultural. A tese evidenciou que a proposta de alfabetização dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito do como ensinar, quando ensinar, o que ensinar, que traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem.

A investigação “Estudo Comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos”, (MELO,

2015) procurou investigar, por meio de um estudo comparativo, tanto os modelos de formação adotados como as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras. A pesquisa retratou a constituição teórica e metodológica dos programas de formação de alfabetizadores de crianças, Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A pesquisa “Avaliação Nacional de Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções” (PEREIRA, 2015) apresentou como objetivo principal compreender de que forma os resultados das avaliações nacionais de alfabetização ANA e Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil e são utilizados pelos gestores estaduais de educação. A pesquisa contou com abordagem qualitativa, a partir da triangulação de métodos baseada na realização de grupo focal, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O trabalho investigativo revelou que a influência dos resultados das avaliações na gestão de políticas públicas, como o próprio PNAIC, foi incipiente e não houve influência direta dos resultados das avaliações, ANA e Provinha Brasil, nas políticas educacionais desenvolvidas pelos Estados pesquisados.

E, no trabalho “Política de Avaliação em larga escala no Brasil - A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcínópolis-MS” (MÜLLER, 2018) teve como objetivo analisar a intencionalidade do Estado ao implementar a Política Pública de avaliação em larga escala, com a inserção da ANA, de modo a apreender se a mesma tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador no município de Alcínópolis - MS. Utilizou-se as abordagens qualitativa e quantitativa, com base em fontes bibliográficas, análise da legislação e documentos oficiais, também foi utilizada a pesquisa de campo, por meio de análise de documentos escolares e entrevistas com professoras e coordenadores locais. Os resultados indicaram uma proposta para melhor compreensão sobre os procedimentos da ANA, para traçar planos de trabalho voltados ao atendimento das necessidades do ciclo de alfabetização, valorizando as vivências e experiências das crianças, das alfabetizadoras e demais profissionais.

O quadro 2 apresenta 16 dissertações e 1 tese de doutorado sobre as questões relacionadas à leitura no contexto do PNAIC (ver Apêndice C). Tal análise na produção científica a respeito da leitura aponta indicativos importantes e

necessários para a compreensão de como a formação do aluno leitor vem se desenhando nos municípios brasileiros.

QUADRO 2- DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE LEITURA NO CONTEXTO DO PNAIC

TEMAS	TOTAL DE TRABALHOS
Leitura como deleite	7
Aquisição de leitura e escrita	6
Professor mediador de leitura	4
TOTAL	17

Fonte: Banco de dados CAPES (2018)
Elaboração da autora

As investigações revelaram que a leitura é trabalhada como deleite em 7 trabalhos. As pesquisas de Gonçalves (2015), Souza (2015), Silva (2017), Nascimento (2017), Carilho (2017), Soares (2017) e Scheer (2017) explicitam o objetivo de criar no aluno o hábito e o gosto pelo ato de ler, para encantar-se com as histórias e cultivar a leitura literária.

Os estudos de Souza (2015) e Cunha (2016) afirmaram que os alunos se constituíram como leitores à medida que, na interlocução com a leitura literária, construíram sentido e significado, considerando a mediação do professor. No entanto, as investigações de Nascimento (2017) e Soares (2017) evidenciam a ausência de compromisso político de gestores públicos na priorização da leitura literária para a formação do leitor literário.

A aquisição da leitura e escrita foi abordada em 6 pesquisas: Almeida (2014), Silva (2015), Bastos (2016), Fernandes (2016), Loose (2016) e Barbosa (2017), as quais evidenciaram as reflexões sobre a concepção de alfabetização e leitura compreendendo que a leitura implica um processo discursivo para produzir sentidos. Os cursos oferecidos pelo PNAIC proporcionaram uma melhor compreensão sobre o planejamento da aula de leitura com o apoio dos gêneros textuais.

Os trabalhos de Báfica (2015), Silva (2016), Serafini (2016) e Cunha (2016) destacam o professor como mediador de leitura. Entretanto, esclarecem que a mediação ganha relevância se o professor for leitor e souber trabalhar com as estratégias de leitura, indicação presente nos Cadernos do PNAIC, para formar alunos leitores, que não só compreendam o que está escrito, mas ultrapassem os limites da palavra.

É necessário aprofundar os estudos tanto sobre a formação continuada de professores alfabetizadores quanto na construção do aluno leitor, analisando as políticas públicas educacionais para criar possibilidades para a construção da cidadania e da transformação social, neste sentido não bastam ações emergenciais voltadas para maior eficiência dos programas.

Assim, a lacuna existente diz respeito ao estudo da formação do aluno leitor a partir das políticas públicas por meio da ANA cujos reflexos indicam práticas de leitura existentes na escola para construir e desenvolver a autonomia dos alunos.

Para a verificação dos objetivos propostos, a tese está estruturada em três capítulos: no primeiro aborda-se o contexto histórico das políticas educacionais no Brasil, os princípios, objetivos e estrutura dos programas de formação continuada de alfabetizadores: Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PRÓ-LETRAMENTO) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O segundo capítulo contempla a construção de uma reflexão sobre as questões conceituais de leitura para fundamentar a formação do leitor bem como são explicitados os fundamentos teórico-metodológicos de leitura que subsidiaram os referidos programas de formação continuada.

O terceiro capítulo apresenta uma análise comparativa dos resultados da ANA no Município de Ponta Grossa, PR a partir de 3 categorias: Indicadores da formação docente: uma análise a partir da ANA; a política de avaliação no contexto da ANA: compreendendo o teste de leitura e a leitura como referência na ANA: uma análise comparativa dos resultados segundo 4 critérios que emergiram do levantamento dos dados nas 3 edições da avaliação.

A avaliação das políticas educacionais torna-se fundamental na sociedade brasileira para oferecer aos gestores o compromisso necessário para a tomada de decisões que proporcionem um norte sobre a reformulação de políticas que tenham efetividade social. Não basta investir na produção de índices, se não existir atenção à orientação aos profissionais das escolas para compreender e utilizar os dados como subsídios ao desenvolvimento de ações concretas à alfabetização das crianças e aos gestores e coordenadores no âmbito das políticas públicas.

CAPÍTULO 1 - OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Historicamente com o advento da globalização da economia, da expansão do neoliberalismo, da competitividade acirrada, da inserção da qualificação para o mercado capital e da necessidade de alcançar índices satisfatórios nas avaliações confirmam-se, por meio das avaliações nacionais, pelos documentos dos organismos internacionais, pela leitura de alguns intelectuais, diversas críticas à educação no país. Estas críticas referem-se à racionalidade da sociedade, ou seja, a necessidade de ajustar a educação aos moldes das transformações vividas na sociedade.

Deste modo, este capítulo tem a intenção de apresentar os principais acontecimentos que nortearam a educação brasileira a partir dos anos de 1990 e as ações que subsidiaram as implementações ocorridas no plano das políticas educacionais nos programas: PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC.

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Servindo-se dos recursos que lhes são disponíveis, a educação brasileira, ao longo dos tempos, sofreu diversas críticas que basilaram a ideologia das mudanças ancoradas no modelo do capital econômico. Neste contexto, o reflexo da crise revelou-se agudamente, pois de um lado, sob aspectos econômicos e fiscais, havia os altos índices de inflação, o forte endividamento do Estado, a recessão econômica e as altas taxas de desemprego e, de outro, o desgaste do padrão de industrialização substitutiva de importações, que entrou em colapso ainda na década de 1970 (DINIZ, 1997).

Azevedo e Andrade (1997) esclarecem que o projeto de reforma do Estado no Brasil sofreu influências diretas do contexto da crise internacional dos anos 1980, no qual um conjunto de países centrais discutia novas relações entre o poder público e o capital. Assim, entende-se que o esgotamento dos modelos que preconizavam a atuação direta do Estado na economia não mais respondia aos processos de transformação econômica iniciados pelo advento da globalização.

No Brasil, essa realidade ganhou força a partir dos anos de 1990, por meio das exigências aos ajustes à nova ordem neoliberal², fazendo com que o país demonstrasse capacidade de competitividade, eficiência e eficácia em seus sistemas de administração.

Para acompanhar as tendências mundiais, os organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), foram decisivos na imposição pelos ajustes fiscais e estruturais que ocorreram na América Latina e, em especial, no Brasil.

Akkari (2011) explicita que na análise desses organismos era necessário reformar as instituições no Brasil, segundo a lógica do processo de acumulação do capital para que fossem feitos os investimentos no crescimento econômico e a inserção do país na nova ordem mundial.

Nos anos de 1990, o Banco Mundial acentuou financiamentos, passando a ter intensiva influência sobre as políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Para isso utilizou diversos mecanismos de inserção e materialização de seus interesses. Gradativamente, passou a exercer simultaneamente as funções de financiador, de assistência técnica e de referência das pesquisas educacionais em todo o mundo.

De acordo com Akkari (2011, p. 32),

[...] é possível identificar três importantes prioridades das políticas educacionais inspiradas pelo Banco Mundial: dedicar metade dos gastos públicos para a Educação Básica; aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (principalmente Ensino Médio e Superior); descentralizar a gestão da Educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares.

² Doutrina em voga nas últimas décadas do século XX, o neoliberalismo favoreceu uma redução do papel do Estado na esfera econômica, teve sua inspiração histórica no liberalismo, que surgiu e se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII, em oposição ao absolutismo monárquico. O ideário liberal defendia a propriedade privada, as reformas sociais graduais, as liberdades civis e a liberdade do mercado e enfatizava a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica. Essa doutrina tem influenciado e configurado a conjuntura das políticas nacionais e internacionais com a extensão das leis de mercado, mesmo para aquelas áreas que tradicionalmente eram consideradas próprias da esfera pública e de responsabilidade do Estado, tais como, educação, saúde e previdência social. O projeto neoliberal estabelecia hegemonia buscando a formação do consenso, traçando, por meio de estratégias tênues, o horizonte ideológico e político no qual o consenso deve ser operacionalizado. A tendência em pauta foi articulada e difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, tendo sido assumida por alguns governos (Reagan nos EUA e Thatcher na Inglaterra), ao longo da década de 1980, tornando-se hegemônica na década de 1990, favorecida pela crise do chamado “socialismo real”. (LUCIO, 2010, p. 45)

Nessa perspectiva, o sistema educacional brasileiro começava a expandir quantitativa a oferta de vagas, ampliando o acesso da rede física, em oposição ao aspecto qualitativo. A baixa qualidade, porém, era percebida na precarização dos recursos, na centralidade das decisões, na burocratização do sistema educacional com a privatização e clientelização da política educacional, na exclusão da comunidade e profissionais nos processos decisórios e de gestão do sistema. Considerados elementos impeditores dos processos de modernização do setor educacional, os quais orientaram as reformas que tinham como eixo a democratização da educação.

Tais temas foram incorporados pela agenda educacional dos anos 1990, quando a educação reassume uma posição de destaque nas perspectivas da cidadania e da formação para o trabalho, associada à perspectiva de retomada do crescimento do país.

Diante da crescente incorporação de inovações tecnológicas, da demanda por novas qualificações e/ou competências, e em face das consequências de uma economia globalizada, há quase uma anuência quando se trata de apontar que o sistema educacional brasileiro não estava respondendo às necessidades de um novo perfil de qualificação para o mercado capitalista.

Azevedo (2001) anuncia que os rumos da globalização eram ressignificados em relação à própria educação.

Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Neste sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. (AZEVEDO, 2001. Prefácio à segunda edição, XV)

Nessa direção, um conjunto de ações orienta os caminhos do sistema educacional tais como: iniciativas de caráter pedagógico voltadas para a diminuição da repetência e evasão no ensino fundamental, implantação de sistemas de avaliação, adequação dos conteúdos à população-alvo, redução do número de alunos por sala, investimentos no corpo docente (capacitação, melhoria salarial e

melhores condições de trabalho, fornecimento de equipamentos básicos). (BARONE, 2012)

Segundo Rodrigues (2010), há ciclos ou processos de gestão na elaboração das políticas públicas. Assim, elas são concebidas como um processo, composto por um conjunto de atividades (etapas ou estágios) que visam a atender às demandas e interesses da sociedade, mas em consonância com a lei.

A autora descreve os ciclos principais na elaboração das políticas públicas:

- a) **Preparação da decisão política** – O governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação que produz privação, necessidade ou não satisfação. O problema existe? O Governo deve se envolver nesse problema? De que maneira?
- a) **Agenda setting** – A formação da agenda. Nesse momento, o problema torna-se uma questão política, isto é, adquire status de problema público e as decisões sobre esse problema resultarão, efetivamente no desenho de políticas ou programas que deverão ser implementados.
- b) **Formulação** – na formulação das políticas públicas, a discussão passa a girar em torno do desenvolvimento de cursos de ações aceitáveis e pertinentes para lidar com um determinado problema público. A construção da solução para um determinado problema implica, em primeiro lugar, a realização de um diagnóstico. Para que o programa/político saia do papel, é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar as ações, decidir sobre quais os benefícios/serviços que se pretende implementar, e de onde serão extraídos os recursos para sua implementação.
- c) **Implementação** - Em resumo significa a aplicação da política pela máquina burocrática do Governo. Trata-se do momento de preparação para colocar as ações de Governo em prática.
- d) **Monitoramento** – Como as agências administrativas afetam e conferem conteúdo às políticas adotadas, há necessidade de se realizar uma avaliação pontual das ações de Governo referentes ao impacto da implementação.
- e) **Avaliação** – Por fim, a atividade de avaliação de resultados da política/programa concentra-se nos efeitos gerados (RODRIGUES, 2010, p. 47- 48).

Sintetizando este percurso, Rodrigues (2010) anuncia que as políticas públicas resultam, portanto, da atividade política, envolvem mais de uma decisão política e requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados. Constituem um conjunto articulado de ações, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos.

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 52-53).

De acordo com Höfling (2001), as políticas públicas devem ser compreendidas como aquilo que se constitui responsabilidade do Estado, entretanto não podem ser reduzidas a políticas estatais, pois envolvem uma série de instituições com o propósito de oferecimento de serviços para o bem público.

Para Saviani (2008), a década de 1990 é marcada por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracteriza-se por políticas educacionais claudicantes, pois esse tipo de política combina um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população.

Para que o direito à educação seja garantido na prática efetiva das escolas, na garantia não só do acesso, mas da permanência e da apropriação do conhecimento escolar do aluno na instituição, é importante uma formação docente numa perspectiva crítico/político que subsidie teoricamente os docentes em seu trabalho, que compreendam o estudante como um sujeito social de direitos e, conseqüentemente, que necessita de uma prática docente coerente com o discurso no qual os professores estejam imbuídos de consciência política, social e intelectual, para atuar em sala de aula, sobretudo, reconhecendo o seu fazer pedagógico como espaço possível para refletir sobre a educação.

Diferentes discussões relativas à formação do professor e à prática da alfabetização constituem pauta no cenário nacional. Por outro lado, projetos educacionais implantados nas últimas décadas são norteados em uma perspectiva da individualização dos sujeitos, por meio da formação de competências e habilidades.

Em se tratando dos principais acontecimentos referentes às políticas educacionais, é importante destacar que no governo de Fernando Collor (1990-1992) instaurou-se a abertura do mercado brasileiro e a subordinação quase irrestrita do País ao capital financeiro internacional, representado precisamente por organismos que extorquem riqueza, interferindo e gerindo setores importantes do País. (MELO, 2015)

Em 1994, é realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, que tinha como meta a Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse documento estabeleceu que as políticas educacionais dos países signatários investissem no desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem. Portanto, o foco

deveriam ser as competências e habilidades básicas nas áreas de Português e Matemática. Neste sentido, a prioridade da ação política do Governo seria dirigida ao Ensino Fundamental, alinhando todo o sistema educacional e formação docente para tal objetivo.

A partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) concretizou-se uma intensa reforma educacional, que de modo significativo alterou a natureza e o perfil do sistema educacional brasileiro, subordinando-o à cartilha neoliberal elaborada e editada pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Sobre o governo FHC, Frigotto (2011, p. 9) sintetiza que

[...] as reformas neoliberais, ao longo do Governo FHC, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Nesse contexto histórico, destacam-se a elaboração e a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), aparato legal que consolidará no Brasil importantes mudanças em todos os níveis e modalidades da Educação. A referida Lei viabilizou novos modelos da gestão, financiamentos da Educação, organização dos sistemas, escolas e currículos, tudo em atendimento aos princípios neoliberais de descentralização, privatização e padronização apontados pelo capital financeiro, ou seja, pelos organismos financeiros internacionais para as políticas educacionais no país.

Em 1996, de acordo com Vieira e Farias (2007), é também aprovado, com a Lei nº 9.424/1996, o dispositivo que dispõe sobre o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com recursos exclusivos para o Ensino Fundamental e o pagamento de professores. Desta maneira, é perceptível que a política educacional no Brasil invista prioritariamente no Ensino Fundamental, regida pelo princípio da descentralização como propulsora da reforma do sistema escolar público.

Assim o Estado, por intermédio do MEC, inaugura um papel: regulador e avaliador de suas ações, as quais, doravante, passam a ser executadas pelos estados e municípios. Como objetivo de monitoramento e controle visando a levar a

cabo esse novo papel, o MEC amplia e fortalece o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado em 1990.

Já o Governo de Luís Inácio Lula da Silva inaugura-se com o programa Uma Escola do Tamanho do Brasil, cujo objetivo era a defesa de que a educação devia ser tratada como prioridade na política educacional, como direito social indispensável ao gozo dos outros direitos e como ação relevante na transformação da realidade econômica, social e cultural do povo brasileiro.

Frigotto (2011) assinala que as políticas educacionais da primeira década do século XXI foram amplamente determinadas pelas concepções e práticas educacionais expressas nas reformas educacionais dos anos 1990; década das parcerias público-privado, ampliação da dualidade estrutural da educação e penetração dessa lógica de forma ampla nas instituições educativas públicas, repercutindo desde os conteúdos do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização.

Articulado ao Plano de Desenvolvimento Educacional, foi criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo uma referência desenvolvida no governo Lula para servir de indicador de qualidade na educação básica. O IDEB mede, por meio de avaliações de larga escala, o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala de zero a dez. Como meta da Educação Básica, estipulou alcançar até 2021 a nota seis. Os resultados dessas avaliações têm implicações diretas tanto no sistema público, como nas reformas educacionais, pois o controle dos conteúdos avaliados direciona as competências a serem adquiridas pelos alunos, e consequentemente, por orientar o currículo escolar da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o currículo dos cursos de formação docente.

A busca pela melhoria de resultados é acompanhada pelo discurso, em âmbito nacional e internacional, de que a formação docente é um dos principais responsáveis pela qualidade da Educação Básica. Por essa razão, a qualidade é tratada como setor estratégico das políticas educacionais.

A qualidade da Educação pauta-se pela busca da melhoria de resultados e sua representação em índices meramente estatísticos, e não dos reais processos de ensino e de aprendizagem com toda a sua complexidade e a multidimensionalidade em termos cognitivos, técnicos, éticos, estéticos e político-social. A visão reducionista, alicerçada em resultados, ou índices estatísticos, materializa-se em

conferências, declarações, legislação e diversas ações desenvolvidas nos últimos tempos (MELO, 2015).

Como setor estratégico, a formação docente para a educação das crianças (da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental) é alvo de ações diversas como o PROFA e o PRÓ-LETRAMENTO cujos princípios e implementações serão tratados mais adiante.

No governo de Dilma Rousseff (2011-2015) foi lançado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É um programa de abrangência nacional que desenvolve distintas ações voltadas para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos. O PNAIC se organiza em quatro eixos de atuação, que envolvem a formação continuada para professores alfabetizadores, distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários, avaliações sistemáticas e a gestão de todo o programa por meio da parceria entre os governos federal, estaduais e municipais. (BRASIL, 2012)

No Brasil, as políticas públicas surgem com a necessidade da modernização da gestão pública e com o advento da criação do Estado Moderno. Tomou-se a concepção de política pública postulada por Marx (1999 p. 126), como

[...] um resultado do desenvolvimento histórico da formação social: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma 'elite' despótica e senhorial, que tem sempre gerido o Estado em seu proveito, com a consequente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas inerentes ao próprio capitalismo.

Em outras palavras, a característica principal do Estado Moderno é o exercício do poder por previsão legal. A legalidade e a legitimidade deveriam resultar do debate político junto à sociedade. Porém, tal debate não ocorre, porque as políticas públicas são determinadas a partir de interesses econômicos e da exploração da força de trabalho do homem.

Nesse sentido, reconhece-se que, teoricamente, a educação sempre embalou os discursos políticos, entretanto, na prática, as ações foram implantadas para atender à conjuntura do país e para dar respostas aos organismos internacionais que interferem diretamente na educação brasileira.

Com o poder ainda nas mãos da elite, a educação brasileira vai criando políticas públicas para melhorar índices (que simbolizam geralmente desempenho),

como é o caso da Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), conseqüentemente são dos resultados destas avaliações que surgem programas de políticas públicas.

Assim, criam-se programas de formação dos professores, geralmente de forma aligeirada, como mecanismo para melhorar os índices, não considerando, no entanto, fatores sociais, políticos, econômicos internos e externos à escola que influenciam na consolidação de seus objetivos.

Dessa forma são necessárias intervenções políticas para além da ordem didática, mas de ordem econômica, social, de estabelecimento real dos direitos humanos básicos para a preservação da vida, tais como saúde, lazer, segurança pública, trabalho e moradia.

Na área da Educação, o Brasil caracteriza-se muito mais por políticas de Governo do que por políticas de Estado, pois a cada governo modificam-se ou interrompem-se programas e projetos em execução, não há uma sequência de ações para atender aos objetivos propostos. Além disso, a falta de unidade de plano associada à falta de espírito de continuidade explica por que os planos no Brasil sucedem-se sem qualquer capacidade de orientar as políticas e ações do campo educativo (SAVIANI, 2008).

Não há como discutir a escola desconsiderando sua ligação entre educação e sociedade, pois essa só faz sentido se integrada ao processo de transformação da sociedade.

A escola representa para a sociedade mais do que uma organização econômica que gera despesas ou lucro, tanto para o poder público quanto para a sociedade civil, seja ela a classe dominante ou dominada. Ela expressa também uma concepção de mundo, fundamentada em ideologias e ao mesmo tempo reflete a concepção na sociedade na qual se insere. Todos os “socialistas utópicos, todos os anarquistas chamaram a atenção e, ainda mais, confiaram no ensino e na instrução como instrumentos de transformação” (MARX; ENGELS, 1992, p. 2). Para eles, a educação, a ciência e a extensão do conhecimento podem levar os seres humanos à emancipação e à libertação das forças opressoras.

A instituição educativa sofre pressões externas e a sociedade vem demonstrando sua insatisfação em relação ao trabalho realizado pela escola e pelos educadores, com base nos resultados do fracasso escolar, amplamente divulgado no país e em órgãos internacionais.

A transformação da sociedade não é exclusividade da instituição educativa, porém, é a partir da educação que poderá emergir uma nova consciência que promova a superação do estado de dominação para a construção de uma nova ordem social.

O professor torna-se um elemento fundamental e a formação continuada passa a assumir uma função primordial neste contexto em que os processos formativos são apontados como um dos grandes fatores para a melhoria da educação.

Evangelista e Shiroma (2007) explicam que as reformas tratam da questão dos professores em duas dimensões: causa e solução dos problemas educacionais. Nos discursos neoliberais, é implícito o pensamento da falta de qualificação do professor, falta de comprometimento e ineficiência legitimando a ideia do professor como obstáculo, ou seja, aquele que apresenta resistência à implementação das reformas.

Seguindo essa perspectiva, o professor precisa adaptar-se às demandas educacionais, criando um novo perfil docente que apresente: capacidade de adaptação, flexibilidade, habilidades em atender às demandas do cotidiano escolar e rapidez nas soluções de problemas. Esses discursos são tão contumazes que até os próprios professores passam a incorporá-los como verdade, mudando a sua forma de ser e agir.

No percurso das políticas educacionais, cujas mudanças caracterizam diferentes concepções e ações, as pesquisas e as reflexões sobre os programas de formação continuada de alfabetizadores são essenciais para compreender e subsidiar o fortalecimento do processo educacional brasileiro.

Nesse sentido, as próximas seções abordam os princípios norteadores dos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC para explicitar o contexto de suas implantações bem como a configuração dos mesmos.

1.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PROFA

O PROFA foi lançado em 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de romper com as tradicionais práticas de formação de professores e oferecer novas técnicas de alfabetização,

originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países sendo pautado teoricamente pelo construtivismo.

Tais estudos tinham como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

O programa considerou a nova concepção de que, para o aluno aprender a ler e escrever, era preciso que ele participasse de situações que o fizessem refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações.

Com isso, de acordo com o documento de apresentação do programa, já não era possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes que os alunos já possuíam antes de se escolarizar. Era premente que o formador assumisse outra postura.

O PROFA resultou de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele era voltado para a capacitação de professores alfabetizadores, a ser desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação, com a alfabetização de 1ª a 4ª séries (hoje anos iniciais do Ensino Fundamental) já implantada, além de universidades.

Tratava-se de um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinavam a ler e escrever na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O curso possuiu 160 horas, no qual 75% do tempo era trabalhado em grupo e 25% individualmente pelo professor, com leituras. Havia materiais escritos, como apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2. (MENEZES; SANTOS, 2001)

Em nível nacional, o PROFA teve respaldo num conjunto de dispositivos legais, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996. A Lei previa, em seu inciso III, art. 63, que as instituições formativas deviam manter “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; e, no inciso II, do art. 67, que os sistemas de ensino deviam se responsabilizar pela promoção do “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Também sustentou a criação do PROFA o Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com esse documento

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2001, p. 78-79).

A partir desse conjunto de determinações legais, constatou-se que a formação continuada dos professores alfabetizadores foi sustentada por um corpo de dispositivos legais que regulamentavam a política pública de formação de professores no País.

Além do mais, afirmou-se o compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos e, em virtude disso, propiciar melhorias no desempenho dos estudantes brasileiros, no que se refere ao domínio da leitura e da escrita, a SEF/MEC apresentou aos educadores brasileiros o PROFA (BRASIL, 2001a, p. 4).

Para a consolidação do programa elegeu-se um Grupo-Referência (constituído por 14 professoras alfabetizadoras de escolas públicas do Estado de São Paulo) para compreender melhor como se desenvolveria, nos alunos em fase de alfabetização, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Após a constituição dessa equipe, foram realizadas reuniões semanais, com a finalidade de planejar as atividades a serem gravadas e tematizar a prática (BRASIL, 2002c, p. 3) e vivenciar situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática. (BRASIL, 2001d, p. 28)

De acordo com dados do MEC, o PROFA foi implementado em 1.473 redes municipais de ensino do País, envolveu diretamente 4.434 formadores de grupo, 89.007 professores alfabetizadores (a meta do programa era alcançar 50 mil) e, indiretamente, 2 milhões de alunos. Levando em consideração a abrangência nacional e o fato de ter sido apresentado por uma política de Governo para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e a escrever.

1.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES - PRÓ-LETRAMENTO

No Governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi lançado o programa de governo “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Por meio desse programa, direcionou-se a Educação como prioridade no cenário da política educacional, defendendo-a como constitutiva da ação relevante na transformação da realidade econômica e social do país.

Procurou-se ajustar à política educacional o investimento na melhoria da Educação Básica como estratégia para a promoção do desenvolvimento econômico do País, na medida que ela contribui para a acumulação de capital humano e, por meio desta, o consequente aumento de renda da população trabalhadora. Para tanto, aponta-se a formação docente como principal recurso para atingir tal objetivo.

Nesse contexto, o Governo criou diversos mecanismos para viabilizar esse projeto, de configuração de um Estado cambiante entre princípios neoliberais e princípios democrático sociais: incentivos à expansão das instituições privadas de Educação mediante políticas de financiamento estatal, e de igual modo o investimento público em Educação e a formação de professores (MELO, 2015).

O “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação” foi um programa instituído pelo MEC, em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação à Distância (SEED) como a intenção de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Programa foi realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede e o Sistema Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e com adesão dos Sistemas de Ensino (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação). Seu funcionamento aconteceu por meio da modalidade semipresencial, utilizando material impresso e vídeo, atividades presenciais e à distância, acompanhadas por professores orientadores, chamados de tutores.

As universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada foram responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, além da formação e orientação do professor orientador de estudos (tutor), da coordenação dos seminários, pela certificação dos tutores e dos professores cursistas e pela avaliação do programa. A formação e acompanhamento do tutor

foram realizados por meio de seminários, no decorrer da realização do programa. E ao final foi realizado um seminário para avaliação.

Foram objetivos do Pró-Letramento:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância;
 Propor situações para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente e de reflexão sobre a prática pedagógica;
 Desenvolver conhecimentos que possibilitem estabelecer novas relações e compreensões sobre o tema da educação em geral e, em especial, da Educação Matemática e da Língua Portuguesa;
 Produzir materiais para cursos de formação continuada nas modalidades, a distância e semipresenciais;
 Criar uma rede de professores formadores e tutores, que garantam a formação continuada no município ou região. (BRASIL, 2005a, p. 6)

O Pró-Letramento teve uma estrutura organizacional que funcionava de maneira integrada. Foram parceiros desta estrutura o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino.

Em termos de formação continuada, o programa Pró-Letramento, teve como diretrizes:

A formação deve não só ser compreendida como um componente inerente à profissionalização dos professores, mas assumida como tal. A formação de professores deve estar voltada para a atividade reflexiva e investigativa que conjugue, de modo articulado e equilibrado, formação profissional e saber pedagógico, incorporando aspectos da diversidade e das inovações pedagógicas e tecnológicas e se comprometendo socialmente e com o sucesso dos alunos. [...]. A formação continuada não pode ser reduzida a cursos de atualização ou a treinamentos para introdução de inovações, nem deve ser entendida como ação compensatória a fragilidades identificadas na formação inicial. [...]. A formação continuada deve considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática. (BRASIL, 2005a, p. 5).

De acordo com a proposta do Pró-letramento, a formação continuada poderia contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores em atividade, nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, inclusive proporcionando benefícios para a elevação profissional na carreira e para a melhoria da qualidade do ensino público.

Mortatti (2010, 336), afirma que o processo de reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1980, consolidando-se na década de 1990 e atendendo a uma nova ordem de “[...] regulação social, característica do estágio atual do capitalismo”,

estabeleceu “um novo tipo de parceria entre Estado e *subsetores* públicos”, representados pelas universidades públicas, que atuam como “agente institucional da produção de conhecimentos disponibilizados ao Estado, que, [...] contrata os serviços de assessoria ou consultoria de docentes pesquisadores vinculados à universidade.”

Martins (2010, p. 77) destaca que

As Universidades públicas, na condição de parceiras e representadas pelos Centros de Pesquisa e de Formação de Professores, atuam como ‘prestadoras de serviços ao Estado’, Instância mantenedora das próprias Universidades, sob a mediação da educação à distância, na perspectiva de se efetivar o desenvolvimento de redes tecnológicas de informação e comunicação em abrangência nacional. A modalidade à distância, embora os encontros presenciais entre formadores de tutores, tutores e professores em formação aconteçam em períodos sistemáticos, se apresenta como uma estratégia de atingir o maior número de professores em menor tempo e em diferentes distâncias territoriais, considerando a extensão do País.

Pode-se inferir que o modelo de formação continuada proposto pelo programa Pró-Letramento constituiu-se numa característica recorrente em grande parte dos programas de formação inicial e continuada que integram as atuais políticas públicas educacionais do MEC e atende às exigências da sociedade capitalista, neoliberal, centrada na competitividade para atender às demandas do mercado de trabalho no setor empresarial. (MARTINS, 2010)

Além disso, a proposta de formação continuada estava fundamentada numa perspectiva investigativa e reflexiva, que situava “[...] o professor como sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática [...]”, de modo que pudesse ressignificar sua prática docente e intervir na realidade escolar e na melhoria da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2005a, p.5)

Assim, nota-se que a carga expressiva da formação continuada estava sob sua própria responsabilidade, era ele - professor - o sujeito da ação e por meio da sua prática precisava criar mecanismos para ressignificá-la e contribuir com a melhoria da aprendizagem de seus alunos. Entretanto, é preciso destacar que só a participação do professor em um curso de formação continuada não é condição para assegurar a melhoria na sua atuação profissional.

A qualidade da docência e do ensino ficam atrelados às questões da prática pedagógica, ao aprender a ensinar, ao saber fazer, e refuta-se a possibilidade de formar professores que vislumbrem um projeto coletivo de Educação e de superação

das contradições das classes sociais ou que incorpore aspectos mais amplos do desenvolvimento profissional. Ademais, situa-se este profissional como o grande responsável pelo êxito ou fracasso do seu trabalho com as crianças nas escolas públicas municipais frequentadas pela população infantil das classes populares (MELO, 2015).

Nessa perspectiva, o professor é visto como alheio ao fruto de seu trabalho, como reproduzidor das demandas sociais impostas a ele. Marx ao abordar a relação de estranhamento do trabalho afirma que o próprio homem constitui-se em autoestranhamento na relação de posse não só do trabalho, mas em relação ao processo inteiro do trabalho. (MARX, 2009)

Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens. Assim como ele [engendra] a sua própria produção para a sua desefetivação (*Entwirklichung*), para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha de si a sua própria atividade, ele apropria para o estranho (*Fremde*) a atividade não própria deste. (MARX, 2009. p. 87)

Na área da alfabetização e linguagem, os cursos foram realizados por meio de material didático contendo sete fascículos, manual do tutor e quatro fitas de vídeo. Os fascículos da área de alfabetização e linguagem foram definidos e elaborados por profissionais que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Os sete fascículos abordavam os temas:

- 1) Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação;
- 2) Organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino;
- 3) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
- 4) Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a prática lingüística na alfabetização e no ensino da língua nas séries iniciais;
- 5) Jogos e brincadeiras no ensino de língua portuguesa;
- 6) Modos de falar/Modos de escrever;
- 7) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. (BRASIL, 2005a, p. 6).

No fascículo 1 foram abordados os conceitos de alfabetização e letramento, assim como as principais capacidades lingüísticas a serem desenvolvidas pelas crianças nos anos iniciais.

Houve, no fascículo 2, uma discussão sobre as questões de avaliação e letramento e algumas sugestões de atividades avaliativas para sala de aula.

O fascículo 3 analisou a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino.

Por sua vez, o fascículo 4 apontou a importância da biblioteca escolar ou da Sala de Leitura, sua organização e possibilidade de uso.

No fascículo 5 foi explorada a ludicidade na sala de aula com jogos e brincadeiras contemplando leitura e escrita.

O fascículo 6 trouxe algumas reflexões acerca do livro didático de alfabetização e de Língua Portuguesa.

E no fascículo 7 houve uma abordagem entre os modos de falar e de escrever e ainda a integração entre essas duas práticas relacionando-as com a modalidade escrita. Além desse conjunto de fascículos ainda havia o Fascículo do tutor, com os fundamentos para o trabalho de tutoria e o Fascículo Complementar abordando questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005)

Os fascículos nortearam temáticas com base em abordagens semelhantes, cujo objetivo principal era fazer com que as crianças desenvolvessem a aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

Os fascículos, em linhas gerais, reuniam um conjunto de temas e conteúdos, por meio de textos sintéticos, com “relatos” ou “narrativas” de professores; atividades de reflexão e intervenção, a maioria descrita por meio de “perguntas pedagógicas”, dirigidas aos professores em formação continuada sobre práticas de leitura e escrita, na perspectiva de encaminhá-los para uma “ação-reflexão-ação”. (MARTINS, 2010)

Em relação à elaboração do material, o documento oficial do Pró-letramento destaca que ele foi produzido pelos centros das universidades (UFMG, UFPE, UEPG, UnB, UNICAMP) que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, também foram responsáveis pela formação dos orientadores/tutores, pela coordenação de seminários e pela certificação dos participantes do programa. A realização do curso foi feita em parceria com as secretarias de Educação estaduais e municipais, cujas funções eram coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa.

Para a formação dos professores, os cursos foram estruturados com: módulo inicial presencial, com carga horária de 8 a 20 horas; encontros semanais ou

quinzenais, com duração de 4 ou 8 horas, com o tutor responsável, num total de 64 horas; realização de atividades individuais (média de 2 horas semanais), num total que complete 120 horas. O curso desenvolveu-se em cinco etapas:

- 1ª etapa: As Universidades/Centros articulam-se com universidades da região onde está previsto para ocorrer o curso e que estejam interessadas em aderir ao projeto para a formação de tutores e acompanhamento. No caso de não haver adesão das Universidades parceiras, o próprio Centro envia professores para a formação dos tutores;
- 2ª etapa: No caso da articulação com Universidades parceiras, os Centros realizam seminários com essas universidades para orientação quanto à formação do tutor, acompanhamento do projeto e avaliação;
- 3ª etapa: Formação de tutores;
- 4ª etapa: Execução do curso pelo tutor junto aos professores alunos;
- 5ª etapa: Seminários (no mínimo 3) entre os tutores e os formadores de tutores para acompanhamento e avaliação. No decorrer da execução do curso, para acompanhamento (2) e no final (1) para avaliação. (BRASIL, 2005a, p. 9).

As universidades conveniadas não participaram da elaboração da proposta de formação continuada, no que se refere à sua concepção e estruturação, cabendo-lhes especificamente a elaboração dos materiais didáticos, a formação e orientação de tutores e, a avaliação e acompanhamento dos cursos oferecidos entre os formadores de tutores e os tutores.

Portanto, a participação das universidades esteve ligada à execução do programa previamente formulado e planejado na esfera dos órgãos gestores, em particular o MEC, por meio da SEB e SEED, buscando adequar a proposta de formação continuada às políticas e diretrizes definidas pelo MEC. (MELO, 2015)

1.4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Dilma Rousseff, em seu plano de governo, estabeleceu como princípio garantir a educação para a qualidade social, a cidadania e o desenvolvimento. Sendo assim, em 2012, foi instituído o PNAIC, como continuidade de outros programas elaborados pelo Governo Lula (2003-2010), no atendimento da antiga agenda de acordos internacionais acerca de medidas para a melhoria da Educação Básica, investindo prioritariamente nas áreas de Português e Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PNAIC foi lançado como promessa de promover a igualdade, pois se propõe a formar professores para alfabetizar as crianças na idade certa, diante dos baixos índices de desempenho em leitura, escrita e cálculo.

Com o slogan do governo federal: “Alfabetização na Idade Certa: um Pacto do Brasil com as crianças brasileiras”, o programa foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, Medida Provisória 586/2012 e Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013 as quais definiram ações e diretrizes para o Programa.

Inicialmente, com duração de dois anos, era destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuavam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Essa formação aconteceria em encontros de estudo e atividades práticas coordenadas pelos orientadores, também professores da rede pública de ensino.

Quanto aos objetivos propostos pelo PNAIC, encontraram-se:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática;
- II - reduzir a distorção idade/série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 2).

Em relação aos compromissos assumidos pelo PNAIC estavam:

- a) A promoção da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática;
- b) A realização de avaliações anuais por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
- c) O apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido ao PNAIC para a sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012, p. 3).

Em decorrência dos compromissos assumidos pelo PNAIC, foram previstas ações que contemplam os eixos: “a) Formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; b) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; c) Avaliações sistemáticas; d) Gestão, controle social e mobilização” (BRASIL, 2012, p.5).

O primeiro eixo de desenvolvimento diz respeito à formação continuada de professores alfabetizadores. Em um primeiro momento, foi realizada a formação de

um conjunto de professores orientadores de estudos, para o posterior desenvolvimento da formação dos professores alfabetizadores. A formação continuada constituiu-se em curso presencial para os professores alfabetizadores. Estes encontros foram coordenados pelos orientadores de estudos, que receberam a formação teórica e metodológica em instituições de Ensino Superior. Os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participantes do PNAIC receberam bolsa de estudos financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O segundo eixo do programa foram os materiais didáticos e pedagógicos. Para os professores alfabetizadores do primeiro ciclo participantes do PNAIC foram disponibilizados materiais didáticos para alfabetização, tais como: livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras literárias e obras pedagógicas complementares, além de suporte da TV Escola, Portal do Professor e Banco Internacional de Objetos.

A avaliação foi definida como o terceiro eixo do PNAIC. O processo avaliativo contempla a realização da análise do nível de alfabetização dos alunos a partir da qual pretendeu-se acompanhar a eficácia, os resultados do Pacto e implementar soluções corretivas para as deficiências didáticas encontradas em cada localidade. A avaliação por meio da Provinha Brasil é realizada anualmente pelas próprias redes de ensino, dirigida aos estudantes das escolas participantes, no início e no final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Também foi prevista a realização pelo INEP de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização dos alunos ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) produziria indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, ainda, uma análise das condições de escolaridade que este estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes.

No que diz respeito à estrutura, envolveu o uso de instrumentos variados, cujos objetivos foram aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. (BRASIL, 2014).

Logo, a gestão, o controle social e a mobilização são definidos como o quarto eixo do Pacto, trata-se de um sistema de gestão e de monitoramento que tem o intuito de assegurar a implementação do PNAIC. O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), possibilita o acompanhamento constante pelas pessoas envolvidas no PNAIC.

Segundo Ansiliero e Rosa (2014, p. 198),

De modo geral, as ações vinculadas ao Pacto visam contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas e o uso dos materiais voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. O eixo principal das ações do Pacto, sobre o qual se destaca atenção é a formação continuada dos professores alfabetizadores, caracterizada pela formação dos que atuam nas redes públicas que aderirem ao Pacto e de orientadores de estudo.

A inspiração para o PNAIC teve sua essência em um programa desenvolvido pelo governo do Ceará, no Município de Sobral, que buscava a eliminação do analfabetismo. Iniciado em 2004, o programa de erradicação do analfabetismo foi assumido em 2007, no âmbito estadual, e denominado Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Em âmbito nacional, vê-se delegado ao pacto um “[...] compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2013b, p.3)

Os cadernos de formação, disponibilizados pelo MEC, foram escritos por um grupo de pesquisadores das universidades federais e estaduais, uma boa parte dos textos dos Cadernos do PNAIC foram escritos por profissionais da Universidade de Pernambuco, com a participação de inúmeros professores, tanto nos textos de aprofundamento quanto nos relatos de experiências, assim como também na elaboração dos direitos de aprendizagens de cada componente curricular e na revisão, dentre eles: Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes, Tânia Maria S. B. Rios Leite, Telma Ferraz Leal, Ivane Pedrosa de Souza, Juliana de Melo Lima, Andréa Tereza Brito Ferreira, Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, entre outros (ver Apêndice C). Tal grupo de autores

trabalha com a alfabetização na perspectiva do letramento considerando-se sócio-interacionistas.

No que tange aos Cadernos de Formação estão distribuídos em oito unidades de cada ano (1º, 2º e 3º anos), somados aos cadernos de Apresentação do programa, Formação de professores, Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões e o caderno de Educação Especial, totalizando 36 Cadernos de Formação de professores alfabetizadores na área da Língua Portuguesa. Há também uma bibliografia de apoio, com todos os textos disponíveis para consulta.

O Caderno de Apresentação foi dividido em duas seções: a primeira contém a apresentação e orientações para a organização do ciclo de alfabetização, com informações sobre a equipe de trabalho, a formação continuada dos educadores, a organização de espaços, os materiais e tempos nas escolas, a avaliação e a progressão continuada. A segunda aborda as questões operacionais do PNAIC: organização geral dos cursos dos orientadores de estudo e do professor alfabetizador, carga horária para cada unidade do curso e estratégias pedagógicas para cada encontro.

No Caderno de Formação de professores estão os princípios gerais da formação continuada de professores e apresentam-se as orientações, a estrutura e as estratégias para a formação com os orientadores de estudo.

Em relação ao Caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões há uma abordagem sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização, apresenta ainda sugestões para avaliação, considerando os diferentes eixos de ensino e faz alusão à importância do registro de acompanhamento de aprendizagem.

O Caderno de Educação Especial refere-se à alfabetização de crianças com necessidades especiais, sendo motora, intelectual, visual ou auditiva, a partir de uma proposta inclusiva.

Os Cadernos de Formação e para a Educação do Campo, estão distribuídos em quatro seções:

- 1) Iniciando a conversa: apresenta-se uma introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno e os objetivos da unidade;

- 2) Aprofundando o tema: formada por textos com discussões teóricas, busca-se, nesta seção, relacionar teoria e prática sobre os temas ligados à alfabetização.

3) Compartilhando: são tratados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, de forma a oferecer ao professor conhecimentos que podem ser integrados ao planejamento de ensino nos três anos iniciais do ciclo da alfabetização. São apresentados os materiais distribuídos pelo MEC, vários outros textos, relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros.

4) Aprendendo mais: há sugestões de leitura, com resenhas de livros relacionados com a temática da unidade e sugestões de atividades.

A carga horária foi estruturada pelo Programa da seguinte forma:

1 Curso inicial de 40h, no qual deve ser discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

2 Mais quatro encontros de formação de 24h cada, para ampliação dos estudos, planejamento das formações dos professores e avaliação das ações.

3 Ainda estabelece dois seminários para socialização das experiências (um de 8h, realizado no próprio município do orientador, e outro de 16 h, entre os participantes de cada estado). Além disso, o programa fixa mais 40h referentes a momentos de estudo, planejamento e realização de atividades realizadas pelo orientador. (BRASIL, 2012, p. 29).

No ano de 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa, destacando a alfabetização na interação com as práticas sociais de leitura e escrita e na reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas.

Em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas, na formação da Alfabetização Matemática, entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

Já em 2015, os cadernos foram ampliados para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças no início do processo de escolarização, foram produzidos dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades e um caderno para gestores e equipe pedagógica. Foram capacitados

302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade

Em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.³

A partir de 2017, segundo documento do MEC⁴, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica ampliando a perspectiva de alfabetização com melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação. Trata-se de um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores. O objetivo é promover a cooperação federativa e apoiar a constituição de equipes de coordenadores para assegurar o acompanhamento das ações do programa e a avaliação da aprendizagem das crianças.

Couto e Gonçalves (2016) ponderam que para além das questões políticas, parece ser necessário compreender o PNAIC não como um “pacote” que foi encaminhado aos municípios com a finalidade de superar o descompasso no processo de construção da aquisição do sistema de escrita alfabética, mas como uma possibilidade de fortalecer o conhecimento sobre a alfabetização tendo um olhar mais investigativo a respeito dos conceitos e das concepções apresentadas.

A formação continuada é considerada como uma atividade essencial ao trabalho docente, neste aspecto, assume importância significativa, a formação do alfabetizador, que como denuncia Soares (2014), ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil. Para a autora, a formação do alfabetizador exige uma preparação que o leve a conhecer todas as facetas e todos os condicionantes do processo de alfabetização.

Entretanto, o que se tem presenciado em termos de programas de governo para a formação de professores alfabetizadores é a desarticulação da teoria e da prática e a valorização do conhecimento tácito (DUARTE, 2010). No contexto do neoliberalismo a formação continuada de professores assume um caráter compensatório, pois o professor não está preparado para enfrentar os desafios impostos pela sociedade capitalista.

³ Dados extraídos do Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017.

⁴ Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>

Após essa exposição, é possível inferir que os programas têm em comum o mesmo público-alvo, destinam-se à formação de professores alfabetizadores de escolas públicas que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os cursos de formação contribuem para a resolução de problemas tendo como fundamento a interação entre teoria e prática.

As formações ocorrem em caráter semipresencial, momentos em grupos e individuais. Nos momentos presenciais, são realizados estudos teóricos e compartilhadas as experiências das atividades práticas desenvolvidas com as turmas, levando em consideração a abordagem teórica e impressões dos estudos realizados nos materiais formativos (MÜLLER, 2018).

Os programas, porém, não apresentam continuidade, à medida que muda o Governo, mudam-se os programas, este é um problema na gestão pública, pois investe-se na formação continuada de professores, mas não há uma ação contínua que possibilite um acompanhamento dos docentes no cotidiano escolar resultando em ações momentâneas.

No capítulo seguinte, serão explicitadas as concepções de leitura que embasam os pressupostos teórico-metodológicos dos programas de formação continuada de alfabetizadores bem como serão detalhadas e analisadas as propostas e encaminhamentos de leitura dos referidos programas a fim de compreender o caminho trilhado para a área da linguagem e alfabetização.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LEITURA NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O acesso à leitura é um direito de todo cidadão, pois por meio dela abrem-se possibilidades de conhecer o mundo letrado. O direito à leitura e à escrita tem por base

[...] a necessidade de formar uma sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável. (NETO, 2014, p.15)

A leitura proporciona o estímulo ao senso crítico e à noção de pertencimento. Assim, ela leva os leitores a serem protagonistas de suas próprias vidas e a participarem de forma mais efetiva nas decisões e ações coletivas. Entretanto, para o acesso a esse direito há que se considerar o papel que as políticas educacionais vêm desenvolvendo no que diz respeito ao desenvolvimento de alunos leitores, pois as ações mais efetivas de promoção da leitura solicitam conhecer e explorar os canais que entrelaçam a leitura com o desenvolvimento humano.

O desenvolvimento da leitura é essencial para a vida em sociedade. De acordo com Barros *et al* (2014, p. 26)

De fato, a capacidade de ler tem importantes utilidades e consequências para a vida de uma pessoa, além das que advêm de seu emprego propriamente para a leitura. A capacidade de ler influencia a efetividade de praticamente todas as atividades diárias de uma pessoa. Quem lê melhor tem melhores condições para organizar sua agenda (diária, semanal, mensal), tem melhores informações para fazer compras mais adequadas e com menores preços, comunica-se com maior facilidade, tem maior facilidade para se locomover (escolher transporte e verificar preços) e para melhor contribuir e compartilhar das decisões e das atividades de sua comunidade. Assim, é fácil argumentar que a plena alfabetização é um instrumento extremamente efetivo e indispensável ao desenvolvimento individual. Por todos esses motivos, é natural que as ações de desenvolvimento da capacidade de leitura e, portanto, os recursos alocados a essas ações tenham prioridade sobre aqueles direcionados à promoção da leitura.

A leitura acontece por meio de um processo educacional relativamente longo, e necessita ser constantemente exercitada. Além disso, mesmo entre as pessoas mais desenvolvidas, a leitura é uma atividade intensiva em tempo e esforço.

Martins (1988, p. 30) afirma que “a leitura é uma experiência individual sem demarcações de limites, que não depende somente de decifração de sinais gráficos, mas de todo contexto ligado à experiência de vida de cada ser”.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais devem propiciar ações voltadas para garantir a alfabetização de todos os cidadãos, pois são essenciais em qualquer política que pretenda ser efetiva no desenvolvimento de leitores. No Brasil, a universalização da leitura representa um desafio maior à sua aquisição do que propriamente o desenvolvimento do gosto e do hábito.

Failla (2016), fundamentada pelo Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF) e pelas pesquisas realizadas pelo Instituto Pró-livro na 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, expõe que:

[...] apesar de detectar uma melhora nos últimos 15 anos – o percentual da população funcionalmente alfabetizada passou de 61%, em 2001, para 73%, em 2015 –, ainda constata que apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura e escrita. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora).

Esse importante indicador – que revela que temos analfabetos funcionais entre 27% dos brasileiros que concluíram o ensino fundamental e que somente 23% dos brasileiros dominam a leitura (letramento) e 8% a compreensão plena do que leem (com capacidade de análise e crítica) – nos leva a outras indagações para analisar a elevação no número de leitores revelado na 4ª edição da pesquisa.

Nos leva também a abrir um parêntese nessa nossa análise sobre o comportamento leitor do brasileiro para destacar que, se um quarto da população brasileira não compreende o que lê, não vamos conseguir avançar na formação leitora e na melhoria dos indicadores de leitura dos brasileiros sem que se garanta a alfabetização funcional aos alunos que cursam as primeiras séries do ensino fundamental e sem que se promova a compreensão leitora plena entre os nossos jovens que concluírem o ensino fundamental. Quem não consegue compreender uma frase que lê está condenado a não aprender qualquer disciplina ou conteúdo. A esse analfabeto funcional não está sendo garantido o direito de ler e compreender um parágrafo, quanto mais um texto ou um livro. (FAILLA, 2016, p.29)

Os dados expostos confirmam as deficiências com a formação do leitor e o compromisso com a alfabetização. As políticas educacionais devem ampliar as oportunidades de acesso à leitura, mas não apenas isso, também e, sobretudo, o direito de ter garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento da alfabetização.

É no uso da palavra consciente que o indivíduo participa da sua realidade, compreende os fatos, é capaz de interrogar verdades. Não se trata apenas da

apropriação de um conhecimento linguístico, mas da superação das limitações à emancipação humana.

Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam, representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade, é a partir do seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. (MARX; ENGELS, 1992, p. 19)

A formação do sujeito leitor está relacionada ao direito à aprendizagem, à conquista da dignidade humana, à construção do conhecimento.

As crianças devem ter acesso às possibilidades variadas e intensas do desenvolvimento da leitura e da escrita, aprender a ler na escola, onde é o lugar em que se constroem e vivenciam-se conhecimentos. E a leitura, por sua vez, é essencialmente um dos conteúdos escolares que propicia o desenvolvimento da criticidade, não basta que haja incentivos para desenvolver o gosto, de cultivar a leitura deleite; para formar o leitor é preciso avançar neste processo e fornecer-lhe as condições para que desenvolva a autonomia diante dos textos.

Britto (2015, p. 36) argumenta que

[...] a escola tem de ser percebida e realizada como um espaço privilegiado de reflexão e organização de conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento; e tem de ser o lugar do pensamento desimpedido, (...) livre das determinações e demandas imediatas da vida comzinha; o lugar, enfim, em que a pessoa, reconhecendo-se no mundo e olhando para o que a cerca, imagine o que está para além do aqui e do agora.

A escola é o lugar de elaborar conhecimentos, nela o aluno precisa vivenciar os conceitos sistematizados e/ou científicos que lhe proporcionem um agir e um sentir-se parte integrante da sociedade. É preciso aprender a ler para conquistar a autonomia, interpretar e analisar os textos, as diferentes intenções e finalidades para as quais foram construídos.

Nesse viés, este capítulo tem a intenção de resgatar as concepções de leitura bem como detalhar e explicitar os pressupostos teórico-metodológicos focalizados nos programas de formação de alfabetizadores para subsidiar a análise da aprendizagem de leitura pelos alunos das escolas brasileiras.

2.1 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura sempre foi o objeto privilegiado da alfabetização, Soares (2016, p.25) ressalta

[...] o que se revela na referência frequente, até os anos 1980, a ‘métodos de leitura’ e a ‘livros de leitura’ independentemente do pressuposto pedagógico adotado: métodos sintéticos ou analíticos, predominantes nesse período, privilegiavam a leitura[...]

A preocupação com o ensino da leitura - iniciada no processo de alfabetização - remetia aos princípios da aquisição do código escrito. A leitura foi concebida então como ato de decodificação, como reprodução das ideias do autor do texto. O aluno era considerado um ser passivo, cujo papel seria extrair informações explícitas por meio de uma leitura linear, nas palavras de Ritter (2010, p.66) “[...] contribuindo para formar pseudo-leitores, carentes de reflexão crítica”

O processo de alfabetização deve privilegiar não só o aprendizado da decifração do código, mas familiarizar a criança aos variados textos que circulam na sociedade.

Nesse sentido, Soares (2008, p. 33) argumenta que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Segundo essa perspectiva, a leitura não pode ser concebida como obrigação ou transmissão de conteúdos práticos na escola. Se for ensinada com encantamento, ela irá encantar e provocar novas descobertas, entretanto, se for tratada como obrigação, será vista como atividade enfadonha, sem propósitos, atividade burocrática e entediante.

Foucambert (1994, p. 5) afirma que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Para que o alfabetizando domine tanto a escrita como a leitura precisa de uma prática constante de convívio com diferentes textos para despertar o interesse por aprender mais, ler mais e saber mais.

Assim aprender a ler vai além da decodificação letra por letra, palavra por palavra, mas da apropriação da competência leitora, cujos sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Historicamente, a leitura foi ensinada aos alunos de diferentes formas conforme o contexto histórico e os condicionantes a que estava submetida. Geraldi (1984), ao tratar das concepções de linguagem que orientaram os fundamentos teórico-metodológicos relacionados à formação do leitor, destaca a concepção como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 17),

Os pressupostos teóricos que amparam cada uma dessas diferentes perspectivas de leitura envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira.

Na concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento, cujas bases estão atreladas à Gramática Tradicional, a leitura está centrada na perspectiva do autor, pois é entendida como atividade de captação das ideias deste, sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor, o foco da atenção é, pois, o autor do texto e suas intenções bastando ao leitor captar essas intenções. A organização do pensamento segue regras do bem falar e do bem escrever.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como oralização do texto escrito, que deve seguir a leitura do professor, não há questionamentos em relação ao entendimento do texto, a formação do leitor está atrelada à capacidade de descobrir a intenção do autor ao escrever o que está sendo lido.

Em relação à concepção de linguagem como instrumento de comunicação de base Estruturalista, a leitura, segundo Geraldi (1997) está voltada para a perspectiva do texto, pois considera a língua como um código, um conjunto de regras de combinação de signos, por meio do qual um emissor se comunica com um receptor para transmitir uma mensagem isolada de utilização.

Esta concepção, segundo Koch e Elias (2008), corresponde a de sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. O texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte. A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10) .

Sob o viés estruturalista, a formação do leitor está restrita a ler o texto de modo previsível, captar e devolver a informação prevista. “O ato de ler é um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.17).

Solé (1998) destaca que tais concepções sintetizam enfoques elaborados ao longo da história para agrupá-los em torno de modelos hierárquicos:

Ascendente – *bottom up* e descendente - *top down*. Para abreviar, no primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com palavras, frases (...) O modelo descendente - *top down*, afirma o contrário: o leitor não procede à letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. (SOLÉ, 1998, p. 23 e 24)

Já na concepção da linguagem enquanto processo de interação, o aluno é visto como participante do processo, ele é ativo. Para Bakhtin, não é um ser monológico, pois

[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, entra no tecido dialógico da vida humana. (BAKHTIN, 2003, p.348)

Assim a leitura é vista sob a perspectiva do leitor, “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

A leitura envolve os conhecimentos que o leitor possui e são acionados no momento de realizar o ato de ler. “A obtenção do significado não se dá através de um procedimento linear, palavra por palavra, mas se dá sempre por força da

contribuição de leitor, dos conhecimentos prévios”. (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.21).

Na perspectiva da interação: autor-texto-leitor, a leitura é vista como atividade de produção de sentido.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1997, p.69)

O leitor tem o papel de colocar em prática as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Neste processo, o leitor é ativo, pois processa e interage com o texto, considerando os objetivos e as finalidades em que ele foi produzido.

Kleiman (1993) afirma que ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, ou seja, é mostrar ao aluno que quanto mais ele fizer previsão do conteúdo, maior será sua compreensão; é ensiná-lo a se autoavaliar constantemente durante o processo, para perceber quando perdeu o fio da leitura e como pode recuperá-lo; é ensiná-lo a utilizar múltiplas fontes de conhecimento.

Segundo Menegassi e Angelo (2010, p. 25-6) é preciso

[...] reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, produzindo-se, assim, um processo de interação, não mais um produto de leitura que se centra em um só dos participantes: o texto ou o leitor.

Neste processo, o leitor tem autonomia para concordar ou discordar do autor e do que o texto diz, ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor, resultando em uma produção de sentido entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas diferentes.

Essa concepção caracteriza-se pela relação dialógica, o texto é o lugar do encontro, da interação entre o leitor e o autor. Conforme Koch e Elias (2008), o sentido do texto é construído considerando as pistas textuais fornecidas pelo autor e

os conhecimentos do leitor. No processo da leitura dialógica, é importante explicitar, sucintamente, os níveis de leitura abordado por Menegassi (1995):

Nível da decodificação: ler, decodificar, reconhecer os símbolos escritos não implica necessariamente compreensão se não há um significado internalizado sobre o que se está lendo. Neste nível, o leitor apenas aplica as regras fonológicas, realiza uma leitura ascendente de percepção gráfico-sonora, e neste ponto permanece; nesse caso, é um leitor inexperiente que não pode alcançar com facilidade e autonomia o nível compreensivo de leitura, que é essencial para a construção de sentidos na leitura.

Nível da compreensão: ligado diretamente ao nível da decodificação. Não existindo decodificação, as possibilidades de compreensão tornam-se inexistentes. A compreensão ocorre quando o leitor capta a temática do texto; reconhece os seus tópicos principais; conhece as regras sintáticas e semânticas da língua utilizada; conhece as suas regras textuais; depreende a significação de palavras novas e realiza inferências. Para que isso aconteça, é necessário que o leitor possua conhecimentos anteriores sobre o assunto; que não esteja alheio aos conteúdos do texto.

Nível da interpretação: o leitor utiliza sua capacidade crítica, faz julgamentos sobre o que lê, realiza um processo de ampliação, de alargamento do significado original. Para que isso aconteça, é necessário que o aluno tenha passado pelo nível da compreensão. Assim, a interpretação se dá a partir do produto da compreensão e acaba sendo uma atividade em que ao significado original são acrescentadas novas matizes de significação.

Nível da retenção: nesta etapa tem-se o armazenamento das informações mais importantes na Memória a Longo Prazo (MLP). A retenção ocorre em dois níveis: a partir da compreensão, retendo-se a temática e os tópicos mais importantes; e a partir da interpretação. Numa gradação, se a etapa interpretativa necessita da compreensão, a retenção nesse caso é mais profunda, mais ampla.

Tais níveis são importantes para avançar no processo da formação do leitor, pois não há como desenvolver autonomia diante dos textos se o aluno não tiver alcançado as condições mínimas de leitura. Só é capaz de ler os textos, compreendê-los, interpretá-los e relacioná-los aos contextos se o processo de alfabetização e letramento forem alcançados.

De acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), a década de 1990 marca a leitura e a escrita como processo de letramento⁵, isso implica incluir no tratamento didático as relações da língua com aqueles que a utilizam com o contexto na qual é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua produção e recepção.

Assim sendo, a leitura é compreendida como processo discursivo, como produtora de sentidos, atribuídos ao texto. O aluno age como leitor ativo, podendo construir os sentidos a partir de suas experiências e nas relações contextuais. Diante disso decorre a necessidade de envolver os alunos na atmosfera de diversas e variadas leituras, nos diferentes eventos de letramento, sendo capazes de compreender e interagir com o texto nas práticas sociais.

Entretanto, é necessário registrar que nem todos os alunos tiveram uma história de leitura em um contexto familiar com pais leitores, este cenário está distante da realidade da maioria deles. Muitas vezes, a escola e o livro didático são as únicas fontes para a experiência com a leitura.

Kramer (2000, p. 18) esclarece que

A leitura competente, seja ela para fruição, seja para informação, seja com objetivos técnicos, é um processo que, embora possa ser orientado pela família e deva ser orientado pela escola, absolutamente não se desenvolve sem que se estabeleça o contato direto entre leitor e texto.

Nessa perspectiva, a escola tem papel importante na vida dos alunos, pois é por meio dela que a leitura será trabalhada, ela é atividade necessária ao processo de emancipação do homem⁶, na descoberta de novos sentidos, na construção do leitor experiente, crítico, pois ela (a leitura) fornece subsídios para que participe da realidade de forma consciente e assim exerça seu papel de cidadão emancipado.

Para Marx, a história é feita pelos indivíduos efetivos, reais, e é a sua atuação e as suas condições materiais que determinam sua forma de vida e sua existência. Os homens são os responsáveis por produzir seus meios de subsistência e, conseqüentemente, são responsáveis por produzir sua vida material e sua história.

⁵ A alfabetização é a aquisição do código da escrita e da leitura. Segundo Magda Soares(2003), está se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas; a criança perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras). Letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita.

⁶ Entende-se por emancipação do homem, a capacidade de desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e se constituir como sujeito, mediante o exercício de pensar sua condição humana.

“É na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens” (MARX; ENGELS, 2002, p. 20).

Geraldi (1997, p. 70) destaca que

[...] aprender a ler é criar as possibilidades de interlocuções com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações, isto é ler.

É neste processo dialógico de compreensão que o leitor vai gradativamente ampliando os seus horizontes, vai inserindo-se na experiência singular das relações contextuais e sociais de que participa.

Nesse sentido, a leitura, no contexto de interação social, é entendida como um processo de produção ocorrendo a partir da relação dialógica que se processa entre dois sujeitos – o autor do texto e o leitor. Tal processo depende tanto do conhecimento do autor ao registrar suas ideias quanto do conhecimento do leitor em processar tudo aquilo que o autor escreveu e/ou insinuou no texto. A produção e significados – relação dinâmica entre autor/leitor- acontece de forma compartilhada, configurando-se como uma prática ativa, crítica e transformadora.

Antônio Cândido enfatiza que a leitura constitui-se fator indispensável de humanização; pois possibilita o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CÂNDIDO, 1989).

Por meio da leitura, é possível levar os alunos a observar o mundo com seus problemas, conflitos e dúvidas ou, até mesmo, evadir-se para outros espaços; essa busca pelas palavras do outro pode reportar a horizontes diferentes tanto ao nível da busca pelas respostas quanto pelo deslumbramento das histórias vividas.

Neste ponto, Solé (1998, p. 72) explicita que

Quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

A leitura pressupõe que o leitor faça uso de certos conhecimentos relacionados ao texto por isso ela é um processo discursiva, na medida em que

exige a participação do leitor, com sua vivência e suas experiências – na construção, interpretação e reconstrução de sentidos.

Portanto, é salutar compreender que a leitura se processa no movimento promovido entre o eu e o outro, para o qual o leitor deve adquirir as condições de apropriação do conhecimento linguístico como também a construção do saber que lhe fornecerá os requisitos mínimos da ascensão de letrado e participante da vida em sociedade.

É preciso que as políticas de leitura não se restrinjam apenas a pesquisas da formação do gosto e interesses de leitura; contudo, é premente que as políticas educacionais priorizem a formação do aluno como sujeito atuante, perspicaz para atuar como protagonista de sua história.

A seguir, serão apresentados, de acordo com pesquisas já realizadas, os pressupostos teórico-metodológicos de leitura que subsidiaram os programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

2.2 OS PRESSUPOSTOS DE LEITURA NO PROFA

O PROFA foi projetado por formadores de programas, desenvolvidos pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, em parcerias com as secretarias de Educação estaduais e universidades, nos anos de 1999 e 2000, com o envolvimento de educadores das redes públicas em todo o País. No período de 2001 a 2002, o programa foi supervisionado pela professora Telma Weisz.

Participaram da elaboração do material, em especial, dois centros que possuem pesquisas na área de Linguagem: o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL).

O CEALE é um órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, desde 1990 desenvolve projetos de pesquisa voltados para a área da alfabetização e do letramento. A equipe do CEALE é constituída por pesquisadores da UFMG e professores colaboradores de outras universidades, como as federais de Pernambuco e de Ouro Preto, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Campinas. O Centro trabalha em colaboração com as redes públicas de ensino, na elaboração de projetos de formação de professores, desenvolvimento curricular e avaliação do ensino, além da produção de materiais para divulgação científica.

O CEEL, criado em 2004, pela Universidade Federal de Pernambuco, atua desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa e acerca da formação de professores da Educação Básica. A relevância social desse Centro consiste na articulação de ações voltadas a professores de Língua Portuguesa, gestores em Educação e secretarias de Educação, nos seguintes segmentos: Avaliação Educacional de Língua Portuguesa, em distintas modalidades de ensino; Avaliação e Produção de Material Didático; Assessoria a Secretarias de Educação e outras Instituições; Formação Inicial e Continuada de Professores; Pesquisas Relativas ao Ensino da Língua e Publicação de Livros e Guias para os Professores. A equipe desse Centro é constituída por formadores e pesquisadores de centros e departamentos de várias universidades.

Pelas orientações no Guia do Formador (Módulos 1, 2 e 3) e na Coletânea de Textos (Módulos 1, 2 e 3) encontram-se os fundamentos teórico-metodológicos que subsidiaram o ensino de leitura alicerçados pelos pressupostos construtivistas.

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias [...], dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa (BRASIL, 2001c, p. 1).

As teorias pedagógicas têm como característica a incapacidade de se situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista, a negação da perspectiva da totalidade, o relativismo epistemológico e cultural, o utilitarismo como critério de validade do conhecimento, a supervalorização do conhecimento tácito e a descaracterização do trabalho do professor (DUARTE, 2010).

Em se tratando de formação de professores, no contexto de desenvolvimento de competências e habilidades, reduz-se a uma formação fragmentada em detrimento de uma formação humana de superação das desigualdades sociais.

De acordo com essa direção, o PROFA afirma que,

[...] na boa lógica construtivista, parece mais adequado pensar numa organização [do ensino da leitura] que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica; etc. Assim se favorece a possibilidade de observar, que é um dos pontos em que se apóia a intervenção. O outro ponto de apoio é constituído pela

plasticidade, a possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos (BRASIL, 2002, p. 109).

O PROFA, ao utilizar como referência o construtivismo interacionista piagetiano ao modelo de ensino da leitura, assumiu a interação como o núcleo organizador da proposta de trabalho.

[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado (BRASIL, 2002, p. 109).

Partindo dessa premissa, a SEF/MEC estabelece que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de texto e sua respectiva linguagem” (BRASIL, 2001b, p. 216).

São apresentadas algumas situações de aprendizagem de leitura no PROFA (2001)

Leitura pelo professor: sugere-se que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas), para que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório do texto. Essa atividade de leitura pode ser diária (na hora da chegada, na volta do recreio), ou semanal. É essencial que os alunos tenham convívio frequente com os textos, para que possam conhecê-los melhor.

Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos: a indicação é que o professor possa ler junto com os alunos vários textos (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas) que os alunos já os conheçam, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. Os textos podem ficar afixados na sala em forma de cartaz, escritos na lousa ou impressos no livro do aluno.

Leitura coletiva: ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos. É fundamental que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração, à fruição e ao prazer.

Leitura dirigida: neste tipo de leitura, são propostas atividades de leitura em que os alunos tenham de localizar palavras em um texto conhecido. Por exemplo: o

professor lê o texto inteiro e depois pede aos alunos que localizem uma palavra determinada. A intenção é que possam utilizar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar e ler as palavras selecionadas.

Leitura individual: para iniciar o processo de leitura individual, os alunos devem conhecer bastante os textos, e então já podem começar a lê-los individualmente. E nesse caso é importante que tenham objetivos com a atividade de leitura. Por exemplo: ler para escolher a parte de que mais gosta, ler para depois recitar em voz alta para todos.

Roda de leitura: sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos [...]. A roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura. No caso dos trava-línguas, é interessante propor um concurso de trava-línguas – falar sem tropeçar nas palavras.

Aprendendo com outros: a interação com bons modelos é fundamental na aprendizagem, por isso é importante que os alunos possam compartilhar atos de leitura e observar outras pessoas lendo, recitando ou cantando os textos que estão estudando. Desta forma podem aprender a utilizar uma variedade maior de recursos interpretativos: entonação, pausas, expressões faciais, gestos, etc.

O professor pode chamar para a sala de aula alguns familiares ou pessoas da comunidade que gostem de ler, recitar ou cantar para os outros. Também é possível levar para a sala de aula gravações de pessoas lendo, cantando ou recitando.

Gravação: nas sugestões, há também a recomendação para gravar em fita cassete a leitura ou recitação dos textos preferidos dos alunos. Esta fita pode compor o acervo da classe.

Projetos: as propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas. Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades.

Exemplos: propor a realização de:

- um mural/painel de textos para colocar na entrada da escola;
- um recital ou coral para pessoas da comunidade;

- um livro de textos, para presentear alguém ou para compor a biblioteca da classe.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais legível possível, com o mínimo de erros, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras. (BRASIL, 2002b)

A leitura como prática social é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se respondem a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se fazem desenhos para mostrar o que mais gostou e raramente se lê em voz alta.

A prática constante da leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares, mas pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual, por sua vez, exige um tipo específico, uma modalidade de leitura. (BRASIL, 2002b)

É papel do professor ensinar o aluno a ler a partir de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade ensinando a comparar informações, relacionar as ideias aos seus contextos sociais, históricos e culturais, indagar a compreensão leitora, compreender os enunciados explícitos e implícitos, construir inferências, fazer previsões sobre o conteúdo, ler a intenções que do está dito e extrapolar os horizontes do texto.

Destarte, as pesquisas realizadas por Costa (2004) e Becalli (2007), cujo objeto de estudo é o PROFA, apontam que os discursos deste programa legitimam que a interação do aluno, em fase de alfabetização, com o texto, na sua forma material objetiva, proporciona a aprendizagem da leitura. Isso se justifica pela crença de que o ensino deve levar os alunos a atuarem

[...] de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitam alcançá-los e em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e a auto-regulação do processo de aprendizagem. Haverá que promover o trabalho independente através de situações em que possam se atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos construídos, assegurando a atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que se possa aprender por si mesmo (BRASIL, 2002, p. 119).

Contudo, é mister salientar que o aprendizado de leitura ocorre por meio da mediação do professor, ou seja, as estratégias de leituras precisam ser ensinadas aos alunos pelo professor, pois os textos são unidades complexas de significação exigindo um trabalho sistematizado de entendimento, se a criança estiver sozinha neste processo dificilmente avançará para outros níveis de leitura.

Para que a criança, na fase inicial de alfabetização, aprenda a ler, faz-se necessário que o professor realize um trabalho de ensino que lhe possibilite se apropriar da linguagem escrita e se relacionar com ela nas suas diversas formas de existência na sociedade, por meio de diferentes gêneros textuais. O ensino da leitura, na alfabetização, deve se efetuar de forma integrada, articulando aprendizagem da linguagem escrita com a inserção do indivíduo em práticas de leitura e de produção de texto.

Por fim, as pesquisas realizadas por Costa (2004) e Becalli (2007), sobre o modelo de leitura proposto pelo PROFA, afirmam que o trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização intencional e sistematizada por parte do professor, de forma que possibilite aos alunos compreender a leitura como uma atividade discursiva que se realiza numa relação essencialmente dialógica entre sujeitos por meio do texto.

2.3 OS PRESSUPOSTOS DE LEITURA NO PRÓ-LETRAMENTO

A leitura no Pró-letramento foi fundamentada por concepções teóricas e metodológicas de autores como Bakhtin (1992), Bronckart (1999; 2006), Marcuschi (2003; 2005) e Schneuwly e Dolz (2004), que permearam os fascículos do programa, na área de alfabetização e letramento. Segundo Mortatti (2007), tais autores defendem concepções diferentes, embora relacionais, que fundamentam os estudos sobre leitura e escrita denominados modelos explicativos: construtivismo, interacionismo e letramento.

Pelas pesquisas realizadas por Melo (2015) e Martins (2010), cujo objeto de estudo foi o referido programa, é possível verificar que os autores da proposta de formação de professores para o ensino de leitura e escrita do programa Pró-Letramento não defendiam concepções teóricas homogêneas.

Conforme o grupo de autores/pesquisadores, vinculados a diferentes universidades e centros de pesquisa, a perspectiva teórica se modifica. Diante da complexidade que envolve a área do ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras. As políticas e programas de formação continuada de professores deveriam priorizar as necessidades reais dos professores e alunos, valorizando os conhecimentos da experiência docente, numa perspectiva conjuntural, que considere, sobretudo, o conjunto de fatores determinantes da educação brasileira.

Dentre as finalidades apresentadas sobre leitura nos fascículos na área de alfabetização e linguagem, é possível mencionar a reflexão e o debate sobre as questões da formação de professores como mediadores de leitura e formadores de leitores. O debate sobre os problemas que interferem no ensino de leitura e escrita, a possibilidade do desenvolvimento de estratégias de leitura e escrita de textos, utilização de uma variedade de gêneros textuais em sala de aula; e ainda o exercício de reviver experiências de leitura dos professores na infância, na adolescência e na fase adulta.

No programa Pró-letramento os encaminhamentos relacionados à leitura são explicitados em vários fascículos com a preocupação de subsidiar o professor teórica e metodologicamente em sua formação continuada.

Os autores que tratam sobre o ensino da leitura e da escrita são Antônio Augusto Gomes Batista, Célia Regina Delácio Fernandes, Ceris Salete Ribas da Silva, Eliana Borges Correia Albuquerque, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria das Graças de Castro Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira, Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, Marcia Elisabeth Bortone, Sara Mourão Monteiro e Stella Maris de Figueiredo Bertoni-Ricardo.(ver Apêndice C)

No que se refere aos encaminhamentos de leitura no Pró-letramento, ler significa ir além da decifração, é certo que “[...] a decodificação é um procedimento utilizado pelo leitor para identificação das relações entre grafemas (letras) e fonemas (sons), esse é um conhecimento crucial, decisivo” (BRASIL, 2008, p.45) para o leitor iniciante.

No processo de construção da leitura fluente, segundo o programa, há quatro princípios norteadores: o primeiro consiste em diminuir a quantidade de informação visual para apoio do leitor, o segundo está baseado no trabalho com o vocabulário e

com as estruturas sintáticas utilizadas em textos escritos. No terceiro princípio, é preciso instigar o aluno a usar seus conhecimentos prévios para formular hipóteses sobre o que será lido, buscando meios para confirmá-las e o último princípio trata da leitura em voz alta, em situações mais formais, após uma preparação prévia. Para que essa leitura seja fluente, é necessário fazer previsões, utilizar conhecimentos linguísticos com maior intensidade.

A compreensão dos textos pela criança é a meta principal no ensino da leitura. Para chegar a esse ponto, as estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos importantes. Ler com compreensão inclui, entre outros, três componentes básicos: a compreensão linear, a produção de inferências, a compreensão global. (BRASIL, 2008, p. 45)

Para o desenvolvimento da compreensão leitora é importante que o professor proporcione diferentes experiências com os textos escritos, isto significa familiarizar os alunos com gêneros textuais diversos que circulam na sociedade e fazem parte da história de leitura.

Para Bakhtin (1992) o gênero é definido como "[...] tipos relativamente estáveis de enunciados[...]" disponíveis na cultura e elaborados pelas diferentes esferas sociais. Consideram-se três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional.

É desejável que o professor alfabetizador se aproprie de aprofundamento teórico relacionado ao campo da linguística para abordar as características do gênero textual, como o assunto tratado, a organização composicional, os recursos linguísticos empregados. A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar as características gerais favorece o trabalho com a compreensão, pois [...]orienta as expectativas do leitor diante dos textos.

O fascículo 1 menciona alguns procedimentos a serem realizados antes da leitura como antecipação de conteúdos, elaboração, verificação e confirmação de hipóteses. A capacidade de ler com compreensão diz respeito aos componentes formais do texto:

- a) sua estrutura composicional, isto é, sua organização em partes;
- b) os recursos linguísticos que emprega (por exemplo: se usa o discurso direto ou discurso indireto; se usa muitos diminutivos; em que tempo estão os verbos que utiliza; se usa gíria, ou uma linguagem coloquial, ou linguagem muito culta; se tem mais frases curtas ou mais frases longas);
- c) os recursos expressivos e literários a que recorre, como rimas, linguagem figurada, jogos de palavras, etc.

Tudo isso – a estrutura composicional, os recursos lingüísticos e os literários – são elementos importantes da construção do sentido dos textos e da capacidade de ler com compreensão. (BRASIL, 2008, p. 45)

A leitura com compreensão significa produzir uma visão global do texto, entendendo o assunto tratado, os caminhos percorridos e a conclusão das ideias para contar e recontar a alguém. Em se tratando de estratégia de leitura, há recomendações, para depois da leitura, de atividades de extrapolem os limites do texto, projetando sentidos para outras realidades.

A leitura, deste modo, é concebida como “[...] prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela”. (BRASIL, 2008, p. 45) e assim percebam-na como “ato prazeroso” (BRASIL, 2008, p. 45), quanto mais o professor ler para seus alunos maiores serão as possibilidades de formar crianças leitoras.

Afirma-se que a compreensão dos textos é a meta principal no ensino da leitura. Para atingir esse ponto, as estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos importantes. Ler com compreensão inclui três componentes básicos: “[...] a compreensão linear, a produção de inferências e a compreensão global”. (BRASIL, 2008, p. 43)

A compreensão linear do texto está relacionada à capacidade de reconhecer informações visíveis no corpo do texto e construir a partir delas um fio condutor que permita a apreensão de sentidos. Essa capacidade manifesta-se na possibilidade de, ao acabar de ler uma narrativa, saber dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê?

De acordo com a indicação do Pró-letramento (2008), para ler com compreensão é necessário produzir inferências. Trata-se de ler nas entrelinhas ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A identificação das informações pontuais presentes no texto e a produção de inferências irão possibilitar a compreensão global do texto lido, a composição de um todo coerente e consistente, ou seja, a construção de sentido.

Como a compreensão não acontece automaticamente, precisa ser exercitada e ampliada, em diversas atividades com os alunos, durante toda a trajetória escolar

– não apenas nos anos iniciais da Educação Fundamental. O trabalho com a compreensão pode e deve ser começado antes mesmo que as crianças tenham aprendido a decodificar e a reconhecer globalmente as palavras (BRASIL, 2008).

Para contribuir com o desenvolvimento de ler com compreensão, menciona-se, nas orientações do programa, que o professor deve proporcionar a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma.

Além disso, orienta-se para explorar as características gerais dos gêneros (do que eles tratam, como se organizam, quais recursos linguísticos são utilizados, para que servem). A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. (BRASIL, 2008)

Antes de começar a leitura são também produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como a elaboração de hipóteses. Até o leitor iniciante pode tentar adivinhar o que o texto diz, pela suposição de que alguma coisa está escrita, pelo conhecimento do seu suporte (livro de história, jornal, revista, folheto, quadro de avisos e outros.), de seu gênero, pelo conhecimento de suas funções (informar, divertir, etc.), pelo título, pelas ilustrações.

A contextualização do texto é outro procedimento importante para contribuir na produção de sentido e na formação do aluno como leitor. Também se destaca que um dos componentes da capacidade de ler com compreensão é a estratégia de ler com envolvimento, prevendo o que o texto ainda vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não.

O leitor atento não levanta qualquer hipótese. Suas previsões baseiam-se em elementos do texto – informações, modo de dizer do narrador ou dos personagens, insinuações do autor, sinais de pontuação. Estão fundamentadas também em inter-relações que ele (leitor) estabelece entre esse texto e outros que conhece, ou entre esse texto e situações que já vivenciou. Assim, levantando e checando hipóteses interpretativas, os alunos produzem o sentido, que permite ao leitor compreender o texto.

Um saber importante para ler com compreensão diz respeito à atenção nos componentes formais do texto: a) estrutura composicional, isto é, sua organização em partes; b) recursos linguísticos que emprega (discurso direto ou discurso indireto;

diminutivos; tempo verbal; uma linguagem coloquial, linguagem culta; frases curtas ou frases longas); c) recursos expressivos e literários, como rimas, linguagem figurada, jogos de palavras, etc. Estes são elementos importantes da construção do sentido dos textos e da capacidade de ler com compreensão. (BRASIL, 2008)

Ler com compreensão, segundo os materiais do Pró-letramento, implica ser capaz de produzir uma visão global do texto, de forma que, ao final da leitura, o leitor saiba do que o texto trata, assim como os caminhos percorridos para a finalização. O aluno deve ter condições de resumir o texto lido e de recontá-lo ou repassá-lo para alguém. É também importante ser capaz de explicar e discutir o texto lido, demonstrando para o professor e os colegas em que se sustenta a própria interpretação.

A compreensão global

[...] é resultado de uma leitura atenta, que foi formulando e testando hipóteses, relacionando informações, produzindo inferências. A capacidade de fazer inferências merece trabalho especial na sala de aula: deve-se instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem o que está nas entrelinhas, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título. Insistimos na questão de que tudo isso pode começar a ser desenvolvido antes de os alunos serem capazes de ler com autonomia (BRASIL, 2008, p. 46).

Cabe destacar que o aluno precisa da mediação do professor para chegar à compreensão leitora. Todos os encaminhamentos estão atrelados a um planejamento em que se pese a escolha do gênero textual, as estratégias de leitura utilizadas, as interferências do professor, bem como as atividades de análise linguística e extrapolação para outros textos e outras vivências de leitura.

As pesquisas sobre o Pró-letramento de Martins (2010) e Melo (2015) expõem que o programa teve grande destaque no cenário nacional, pois abordou questões relacionadas à alfabetização, rompendo com os métodos clássicos de alfabetização e orientando para uma perspectiva de letramento. O programa trouxe como princípio uma didática para o ensino da leitura e da escrita utilizando o texto como unidade de ensino, materialização da língua.

2.4 OS PRESSUPOSTOS DE LEITURA NO PNAIC

Os programas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidos, tais como o PROFA (BRASIL, 2001), Pró-Letramento (BRASIL, 2008) e, atualmente, o PNAIC (BRASIL, 2012) em seu eixo específico de Formação Docente, têm

ênfatizado o ensino e o aprendizado da leitura, ainda que com perspectivas diferentes, tanto em relação à leitura e seu aprendizado como em relação ao próprio processo de formação.

Nos documentos do Pró-Letramento e do PNAIC há um avanço na descrição dos aspectos envolvidos na leitura que precisam converter-se em conteúdos e atividades de ensino e aprendizagem. Identificados nos textos do Pró-Letramento como “Capacidades Linguísticas da Alfabetização – capacidades, conhecimentos e atitudes” (BRASIL, 2008, p. 14) e nos documentos do PNAIC como “Direitos de Aprendizagem” (BRASIL, 2012).

Esses aspectos são descritos de forma específica, fornecendo aos professores referências para refletir, identificar e planejar ações mais precisas para o ensino da leitura na perspectiva de propiciar avanços efetivos em relação aos conhecimentos – conceitos, procedimentos, habilidades – valores e disposições necessários ao domínio da leitura como prática de compreensão e produção de sentidos. (BRASIL, 2015)

As orientações relativas às questões de leitura no PNAIC estão explicitadas no Caderno 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015), organizado por Telma Ferraz Leal, Ester Calland de Sousa Rosa, professoras da Universidade Federal de Pernambuco e Maria Silvia Bacila Winkeler, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Entre os autores dos textos teóricos estão: Artur Gomes de Moraes, Denise Maria de Carvalho Lopes, Cancionila Janzkovski Cardoso, Liane Castro de Araujo, Ludmila Thomé de Andrade e Maria Silvia Cintra Martins (ver Apêndice C).

O Caderno é composto por 6 (seis) textos na seção Aprofundando o Tema de embasamento teórico, 3 (três) textos na seção Compartilhando, com experiências desenvolvidas por professores da Rede de Ensino Estadual e Municipal de São Paulo e professoras do Núcleo de Educação da Infância NEI – Cap/ UFRN. Na última seção, há sugestões de leitura.

Os autores dos textos sobre leitura tecem considerações a respeito da concepção de alfabetização enquanto decifração do código escrito, cujos resultados insatisfatórios não asseguram a formação do aluno leitor, não basta ensinar a decodificar, trabalhar com textos que não circulam fora da escola.

Na atualidade, além dos textos impressos em papel, paredes, placas etc., há uma infinidade de textos escritos em telas de TV, de computador e de telefones

móveis, ou smartphones, todos com funções, finalidades e modos de organização diferentes, que suscitam, por sua vez, jeitos diferenciados de agir, habilidades próprias que vão sendo aprendidas e desenvolvidas à medida que vão sendo experimentadas, em situações de uso. (BRASIL, 2015)

Ler também implica conhecimentos sobre as relações grafofônicas, sobre o reconhecimento das letras como representações gráficas dos fonemas enquanto unidades de som que compõem a pauta sonora das palavras e sua conversão. Esses conhecimentos possibilitam a decifração das palavras, tanto por meio de sua decodificação – conversão de unidades gráficas em unidades sonoras – como por meio do reconhecimento global de palavras – conversão direta de sua composição gráfica em significado, por meio de seu reconhecimento em função de uma relação de familiaridade. (BRASIL, 2015)

Os procedimentos que possibilitam a decifração têm por base a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, haja vista que para conseguir ler um texto, no sentido de compreendê-lo, é preciso, também, decifrá-lo.

Em uma perspectiva mais enunciativa, ressalta-se a importância de trabalhar diferentes gêneros textuais, o trabalho do professor então é realizar o processo de mediação para que os alunos adquiram os modos de ler, que deve ultrapassar a identificação dos grafemas e de suas correspondências sonoras.

Para se ensinar a ler é preciso selecionar os textos a serem lidos, considerando os interesses infantis e a necessidade de ampliação cultural das crianças. Há quatro dimensões no ensino de leitura:

- 1) ler para atender a diferentes finalidades e refletir sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido;
- 2) estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura;
- 3) explorar os recursos linguísticos dos textos ;
- 4) refletir acerca das temáticas dos textos. (BRASIL, 2015, p.32)

Quando se trata das finalidades, é preciso considerar o objetivo que se deseja atingir com a leitura dos textos, ler pelo simples ato de ler, para treinar a leitura oral ou para responder questões do texto parecem ser atividades pontuais no cotidiano escolar, porém é importante planejar outras atividades que evidenciem a interação entre o leitor, o autor e o texto.

A leitura competente, seja ela para fruição, seja ela para informação, seja com objetivos técnicos, é um processo que, embora possa ser orientado pela família e deva ser orientado pela escola, absolutamente não se desenvolve sem que se estabeleça o contato direto entre leitor e texto. (KRAMER, 2000, p.18).

No contexto escolar, a mediação é realizada pelo professor - que é o leitor dos textos - pois da sua ação depende a compreensão leitora dos alunos. A leitura só terá sentido se o professor demonstrar aos alunos a importância dela como prática social, pertencente ao mundo. Assim, é essencial ler para os alunos e fazer desta atividade algo prazeroso e descoberta de novos conhecimentos.

Em relação à dimensão cognitiva do ato de ler e a prática docente, verifica-se que o leitor pode lançar mão de variadas estratégias ao ler, mostrando que o ato de ler é também cognitivo, exigindo dos leitores a mobilização de estratégias cognitivas.

A referência, nas orientações do PNAIC, às estratégias cognitivas tem por base os estudos de Solé (1998), que compreende a leitura como processo de atribuição de sentido pelo leitor, acionando estratégias antes, durante e depois da leitura.

Essa referência já estava presente nos programas anteriores ao PNAIC, destacando a necessidade de acompanhar o processo de compreensão da leitura por meio da interação entre leitor-texto-autor a fim de chegar a desenvolver uma postura autônoma diante da leitura.

Destarte, é importante explicitar que as atividades previstas pelo professor devem contemplar inicialmente a finalidade da leitura, a ativação dos conhecimentos prévios, a seleção das informações. Durante o processo de leitura, o aluno deve inferir, construir o significado de palavras e expressões a partir do contexto, levantar hipóteses, confirmar, rejeitar ou reformular hipóteses, relacionar o texto a outros contextos, localizar informações explícitas ou implícitas no texto para se chegar a possíveis conclusões. E finalmente, depois da leitura, é preciso ir além do texto, extrapolar o sentido para outras situações e outras realidades.

É essencial ao professor acompanhar o processo de significação do texto, garantindo ao aluno as condições para a produção de sentidos. Para isso, as recomendações referem-se à elaboração de perguntas de ativação de conhecimentos prévios, de previsão sobre o texto, perguntas literais ou objetivas, perguntas inferenciais e perguntas subjetivas.

Para tanto, é preciso mediar a construção de sentidos, seja apontando pistas contidas no texto, seja fazendo perguntas para refletir sobre o assunto abordado, ou orientar as relações que se podem estabelecer entre o texto e o contexto histórico-social.

Uma leitura atenta do texto pressupõe o trabalho numa ação compartilhada, buscando nele pistas e relacionando-as a possíveis significados, com base em suas experiências, suas histórias de leitura. Assim, a leitura inclui

[...] a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo (SOARES, 1998, p.69).

Formar leitores exige um planejamento acerca do desenvolvimento de potencialidades para que a formação ultrapasse a mera decodificação e incorpore o contexto social. Saber ler, assim, exige uma posterior ação na sociedade, enquanto instrumento de constituição do sujeito e de sua identidade.

O ensino de leitura deve ser uma das prioridades na escola, porque é um elo entre os componentes curriculares. A seleção dos textos precisa fundamentar-se pelos objetivos relacionados a que se espera da escola e a que sujeito se quer formar (BRASIL, 2015).

É importante destacar os direitos de aprendizagens gerais, que permeiam a ação pedagógica do professor alfabetizador; o PNAIC contempla, no caso da Língua Portuguesa, os conhecimentos específicos organizados por eixos de ensino: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística.

Os Cadernos apresentam os Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização para o ensino da Língua Portuguesa, os direitos elencados são:

Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização também e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, calendários, cadernos de notas, cronogramas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

(BRASIL, 2012, p 32)

No que se refere especificamente à leitura, observa-se no Caderno 1, unidade 1(2012) a tabela com os conteúdos a serem trabalhados com as crianças:

TABELA 1 - EIXOS DE LEITURA

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

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

Fonte: BRASIL, PNAIC (2012, p.33)

A tabela 1 contém os objetivos relacionados à leitura, observa-se que as ações a serem realizadas pelos alunos vão ascendendo durante os 3 anos de alfabetização desde a Introdução (I), Aprofundamento (A) e Consolidação (C) até atingir o domínio pleno do leitor que age com autonomia diante dos textos.

Nota-se que os conteúdos abordam a leitura com diferentes gêneros textuais como: poemas, canções, tirinhas, textos orais e não-verbais. O aluno é requisitado a ler textos em voz alta, com fluência, reconhecer finalidades do textos lidos, compreender textos lidos por outras pessoas, antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios, estabelecer relações lógicas entre partes de textos, apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, interpretar frases, estabelecer relação de intertextualidade entre os textos, relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos e saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.

Os três programas estudados abordaram os pressupostos teóricos, as situações de aprendizagem, os encaminhamentos teórico-metodológicos e as atribuições do professor. Neste sentido, o quadro 3 apresenta uma síntese destes critérios.

QUADRO 3 - COMPARAÇÃO SOBRE OS PRESSUPOSTOS DE LEITURAS NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

	PRESSUPOSTO TEÓRICO	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM	ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	PROFESSOR
PROFA	Construtivista Interacionismo- piagetiano	Leitura pelo professor, compartilhada, coletiva, dirigida, individual, roda de leitura.	Interações: grupo-classe, grupo de alunos, individuais	Plasticidade - intervenção de forma diferenciada
PRÓ-LETRAMENTO	Construtivismo Interacionismo Letramento	Trabalho com gêneros textuais; Estratégias metacognitiva, auto-direção e autorregulação; Estrutura composicional; Recursos linguísticos; Recursos expressivos e literários.	4 princípios: Diminuir informações visuais; Trabalho com vocabulário e estruturas sintáticas; Uso de conhecimento prévio Estratégias de leitura; Leitura em voz alta	Mediador de leitura, conhecimento no campo da linguística
PNAIC	Sociointeracionismo Perspectiva	Leituras de textos variados;	4 dimensões: Diferentes finalidades	Mediador para a construção

	Enunciativa	Estratégias de leitura; Interação entre leitor, autor e texto.	Estimular o desenvolvimento de habilidades; Explorar recursos linguísticos Reflexão sobre a temática	de saberes
--	-------------	---	--	------------

Elaboração da autora (2018)

O quadro 3 apresentou sucintamente os principais eixos norteadores do trabalho com leitura nos três programas cujo objetivo é levar o aluno a ultrapassar a decodificação e avançar para a leitura de sentidos. Entretanto, neste processo a criança não aprende sozinha, ela necessita da mediação do outro.

Nesse viés, os encaminhamentos teórico-metodológicos possibilitam o desenvolvimento do leitor no sentido individual e coletivo. Para tanto, o professor tem fundamental importância, pois longe de ser um executor de tarefas propostas pelos programas de formação, é um agente que propiciará a mediação do conhecimento em leitura utilizando estratégias e saberes para imbuir os alunos do conhecimento linguístico.

A leitura compreendida pelos programas de formação continuada⁷ pressupõe um processo ativo, dinâmico que envolve o aluno em diferentes esferas sociais de leitura, para que ele consiga ler além das palavras. Bagno (2002) destaca que uma educação linguística se projeta para o alto e para longe, para fora da escola e para dentro da vida do indivíduo e da vida da sociedade de que ele participa.

A seguir, o próximo capítulo abordará as questões relacionadas à ANA no Município de Ponta Grossa, PR., apresentando um panorama dos indicadores da formação docente, uma abordagem sobre a avaliação contemplando uma análise sobre os instrumentos no teste de leitura e também uma análise comparativa dos resultados nas três edições da avaliação, a fim de construir um diagnóstico referente à formação do aluno leitor.

⁷ Com a implantação da Lei n. 9.394/96, o Ministério da Educação trouxe possibilidades para os profissionais de educação, propondo-lhes a formação em serviço, também denominada formação continuada. Ou seja, os professores têm a responsabilidade de participar de estudos, jornadas, cursos de capacitação como forma de atualização docente.

CAPÍTULO 3 - O ESTADO AVALIADOR NO CONTEXTO DO PNAIC: ESTUDO SOBRE A AVALIAÇÃO EM LEITURA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA, PR

Conhecer os sentidos e significados atribuídos às políticas públicas possibilita uma reflexão acerca do seu funcionamento como também favorece a oportunidade de analisar e avaliar os programas criados pelo governo com a justificativa de melhorar a escola brasileira.

A escolha por investigar a formação do aluno leitor, por meio dos programas de políticas públicas, como o PNAIC - no eixo da avaliação em leitura - justifica-se por se tratar de uma ação do governo que pretende alfabetizar todas as crianças dos sistemas públicos de ensino até os oito anos de idade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. A escolha deste encaminhamento metodológico considerou o fato de que a referida abordagem oferece, ao pesquisador, a possibilidade de interpretar os dados, procurando soluções para o problema proposto.

Para Lüdke e André (1996, p.13), este tipo de pesquisa “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. A abordagem qualitativa é apropriada para investigar as questões relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa – a construção do aluno leitor – pois auxilia a responder às demandas propostas pelos atuais desafios.

Pela natureza dos dados, a pesquisa fundamentou-se pela escolha bibliográfica, documental, amparada no método do Materialista Histórico Dialético, fundado no marxismo. Este método contribui para conhecer a realidade, apreendendo o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Tal enfoque tende a analisar o real a partir de seu desenvolvimento histórico e da sua gênese, captando as categorias mediadoras que possibilitem a sua apreensão em uma totalidade (LUKÁCS, 2010).

Trata-se de uma pesquisa documental realizada a partir de dados levantados nos documentos oficiais dos programas de formação continuada de alfabetizadores e especialmente dos resultados das avaliações da ANA de 2013, 2014 e 2016, concernentes à leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para Lakatos e Marconi (2008, p. 176), “[...] a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não”. A pesquisa documental traz um elemento diferenciador da pesquisa bibliográfica que é a natureza das fontes.

Fonseca destaca que “[...] pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para a realização do presente estudo, foi necessário inicialmente realizar um estudo bibliográfico, consultando as pesquisas já realizadas na área de políticas educacionais que tiveram como objeto de estudo relações com programas de formação continuada.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

O *lôcus* de investigação escolhido foi a Rede Municipal de Ponta Grossa, PR. A Secretaria Municipal de Educação (SME) oferta as etapas da Educação Infantil: creche e pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental: 1º Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e 2º Ciclo (4º e 5º anos). Segundo dados do Censo Escolar 2017, são 4.275 matrículas nas creches, 9.326 matrículas na pré-escola e 25.987 matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007)

Ponta Grossa está localizada no segundo planalto paranaense, na região dos Campos Gerais, possui cerca de 344.535 habitantes, segundo dados do IBGE (2017), situada em uma área de 2.054,732 (km²), municípios limítrofes: ao norte Carambeí e Castro, ao sul: Palmeira e Teixeira Soares, ao leste: Campo Largo e ao oeste: Tibagi e Ipiranga. Tem os distritos de Guaragi, Itaiacoca, Piriquiretos e Uvaia.⁸

⁸ Informações contidas na página da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Disponível em <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/pontagrossa>

Ponta Grossa é considerada polo universitário, segundo dados do SINEPE/PR (2017) são aproximadamente 22.924 estudantes no Ensino Superior nas modalidades presencial e à distância, destaca-se entre as instituições de ensino a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG por anos de tradição na formação do ensino superior.

É importante salientar que a escolha desse campo empírico ocorreu primordialmente porque a UEPG constitui-se como polo de formação do PNAIC desde 2012, fortalecendo a parceria entre ensino superior e educação básica por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão e ainda porque a SME aderiu ao programa.

No que se refere à participação da Rede Municipal de Ponta Grossa no PNAIC, o quadro 4 aponta os seguintes números:

QUADRO 4 – QUANTIDADE DE PARTICIPANTES NO PNAIC EM PONTA GROSSA

Participantes	2013	2014	2015	2016	2017
Professores Alfabetizadores	498	323	273	437	338
Orientadores de Estudo	20	20	20	15	--
Coordenador Pedagógico	--	--	--	38	--
Coordenador Pedagógico (1a3)	--	--	--	--	20
Professores Pré-escola	--	--	--	--	285
Coordenador Pedagógico Pré-escola	--	--	--	--	53
Mediador Mais Educação	--	--	--	--	172
Articulador Mais Educação	--	--	--	--	72

Elaboração da autora

Fonte: <http://simec.mec.gov.br/sispacto/sispacto.php?modulo=inicio&acao=C>

Pelos dados observados no quadro 4, o número de professores participantes do PNAIC foi significativo, porém, verifica-se que a participação não se manteve progressiva ou contínua, ao contrário, apresentou oscilação entre os anos.

Iniciou com 498 professores em 2013, em 2014 diminuiu para 323 e, no ano de 2015, apenas 273 professores participaram dos cursos de formação. Depois, em 2016, subiu para 437 professores e no ano de 2017 foram 338 professores alfabetizadores. Em 2017, conforme orientações do MEC, também houve a

formação para a Educação Infantil e o Programa Mais Educação. Contudo, não é possível afirmar que todos os professores alfabetizadores participaram dos cursos oferecidos pelo PNAIC.

Para a composição da análise dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA foram estabelecidas três categorias: na primeira categoria, Indicadores da formação docente: uma análise a partir da Ana, foram explicitados e analisados os dados referentes aos indicadores da formação docente, incluindo as metas atingidas pelo IDEB, o indicador do nível socioeconômico, o indicador de esforço docente, o indicador de adequação da formação docente e o indicador da regularidade docente.

Já na segunda categoria - A política de avaliação no contexto da ANA: compreendendo o teste de leitura – foram elucidadas informações sobre a elaboração da matriz de referência, das escalas de leitura para mensurar os resultados alcançados, também foram analisados os instrumentos do referido teste de leitura.

E, a terceira categoria - A leitura como referência na ANA: uma análise comparativa dos resultados - foram apontados e discutidos os resultados da ANA, segundo quatro critérios que emergiram do levantamento dos dados, no Município de Ponta Grossa nas três edições da avaliação.

3.1 INDICADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ANA

A formação continuada deve contemplar, como princípios orientadores, o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação, com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação (BRASIL, 2015).

Historicamente, no Brasil, as reformas educacionais direcionaram mudanças na formação inicial e continuada dos professores, para atender as demandas impostas pelos organismos internacionais à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 teve grande influência no debate sobre a importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996)

No artigo 67, a LDBEN estabelece que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação. Em seu inciso II, o artigo 67 menciona o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos.

Ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, o atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 pela Lei n. 13.005 para o período de 2014 a 2024 enfatiza a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação.

A atualização profissional constante tornou-se requisito indispensável no setor da educação, exigindo o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos do sistema educacional (GATTI, 2008).

Para a elaboração desta categoria foi realizado um levantamento de dados referentes aos indicadores da formação docente no município de Ponta Grossa, disponibilizados pelo INEP (2016), tais dados estão relacionados ao IDEB, ao indicador nível socioeconômico, ao indicador de esforço docente, ao indicador de adequação da formação docente e ao indicador da regularidade docente.

A Rede Municipal de Ponta Grossa conta com 83 escolas, entre escolas urbanas e escolas de campo. Segundo dados disponíveis no site do INEP, são 20.925 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

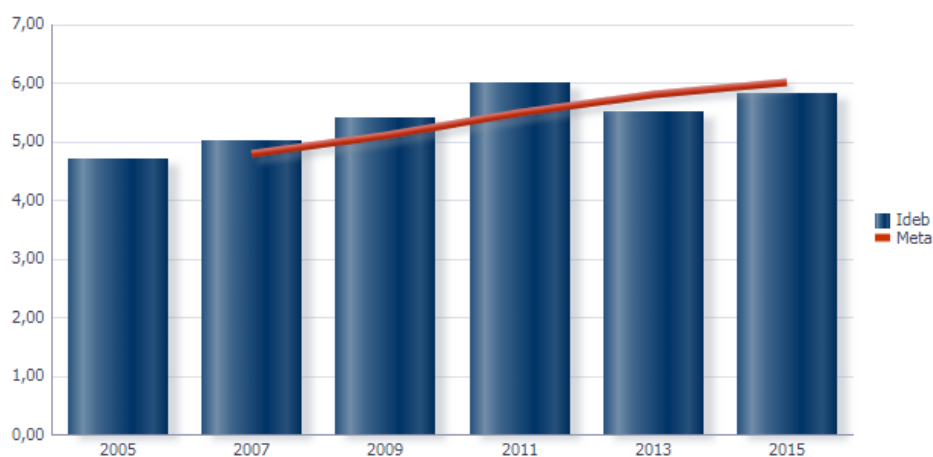
O IDEB do Município apresentou oscilação do rendimento escolar com elevação nos anos de 2007, 2009 e 2011 a partir de 2013 e 2015 houve queda de 30 e 20 pontos respectivamente, conforme verifica-se na tabela abaixo:

TABELA 2 – VARIAÇÃO DO IDEB EM PONTA GROSSA

Rede	2005		2007		2009		2011		2013		2015	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Estadual	5,30			5,30		5,60		6,00		6,20	0,00	6,50
Municipal	4,70		5,00	4,80	5,40	5,10	6,00	5,50	5,50	5,80	5,80	6,00
Pública	4,70		5,00	4,80	5,40	5,10	6,00	5,50	5,50	5,80	5,80	6,00

Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 1 – VARIAÇÃO DO IDEB EM PONTA GROSSA



Fonte: INEP (2016)

O IDEB é uma iniciativa do INEP para mensurar a qualidade do aprendizado nacional a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala e a taxa de aprovação dos estudantes entre etapas/anos.

As duas dimensões precisam ser aprimoradas para que o país alcance níveis educacionais compatíveis com suas potencialidades (BRASIL, 2015). Para elevar o IDEB, as redes de ensino e as escolas precisam melhorar simultaneamente as duas dimensões: fluxo escolar e desempenho nas avaliações.¹⁰

¹⁰ No IDEB de 2017, o Município de Ponta Grossa, nos anos iniciais, subiu 0,5 pontos passando de 5,8 para 6,3.

3.1.1 Indicador do Nível Socioeconômico (INSE)

Nas edições da ANA, além dos testes de Língua Portuguesa e Matemática, também foram aplicados questionários com o intuito de compor o indicador dos fatores contextuais. O indicador de nível socioeconômico possibilita situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos.

O indicador leva em consideração a escolaridade dos pais, a posse de bens e a contratação de serviços pela família dos alunos. Para efeito de caracterização das escolas foram criados sete grupos, que contemplam os níveis: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto.

O nível I (até 30) é considerado muito baixo, é o menor nível da escala. Enquadram-se neste item os alunos que indicaram possuir em casa bens elementares como: uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo, não contratam empregada mensalista; o pai ou responsável nunca estudou, a mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não concluiu esta etapa.

Para o nível II (30;40), indicado como baixo, os alunos possuem em casa bens elementares como: uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como: videocassete ou DVD, a renda familiar é de até 1 salário mínimo, não contratam empregada mensalista; o pai e a mãe ou responsável ingressaram no ensino fundamental, mas não concluíram.

Já no nível III (40;50), designado como médio baixo, os alunos indicaram que casa há bens elementares como: uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como: videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet), não contratam empregada mensalista; a renda mensal está entre 1 e 2 salários mínimos, o pai e a mãe ou responsável ingressaram no ensino fundamental, mas não concluíram.

O nível IV (50;60), considerado como médio, os estudantes possuem em casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares,

um banheiro e dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como: videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como: freezer, um telefone fixo e um carro, porém não contratam mensalista, a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos, o pai e a mãe ou responsável completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.

Já no nível V (60;70), indicado como médio alto, os alunos possuem em casa uma quantidade maior de bens elementares; bens complementares, como: videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como: freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam mensalista, a renda familiar mensal é maior, está entre 2 e 12 salários mínimos, o pai e a mãe ou responsável completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não concluíram a faculdade.

No nível VI (70;80), considerado alto, há na casa uma quantidade alta de bens elementares; bens complementares, como: videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como: freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e dois carros, contratam empregada mensalista, a renda familiar mensal é alta, está acima de 12 salários mínimos, o pai e a mãe ou responsável completaram a faculdade e podem ou não ter concluído um curso de pós-graduação.

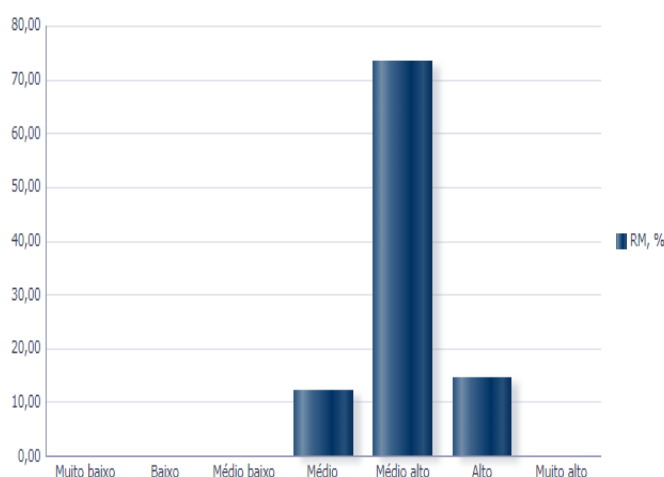
O último nível VII, muito alto, acima de 80, há na casa dos alunos uma quantidade alta de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, bens complementares como: videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura, contratam empregada mensalista, a renda familiar mensal é alta, está acima de 12 salários mínimos, o pai e a mãe ou responsável completaram a faculdade e podem ou não ter concluído um curso de pós-graduação (INEP, 2015).

TABELA 3 - INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO EM PONTA GROSSA

Nível	RM	
	%	Quantidade
Muito baixo	0,00	0,00
Baixo	0,00	0,00
Médio baixo	0,00	0,00
Médio	12,20	10,00
Médio alto	73,17	60,00
Alto	14,63	12,00
Muito alto	0,00	0,00

Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 2 - INDICADOR DE NÍVEL SOCIOECONÔMICO EM PONTA GROSSA



Fonte: INEP (2016)

Pelo gráfico 2, disponibilizado na plataforma do INEP, verifica-se que o nível mais expressivo no município de Ponta Grossa está relacionado ao Médio Alto, com 73,17%, este dado aponta que os estudantes possuem maior quantidade de bens elementares, bens complementares e bens suplementares, a renda familiar varia entre 2 a 12 salários mínimos.

Em relação ao fator escolar, o pai, a mãe ou responsável possui o ensino fundamental completo, podem ter concluído o ensino médio, mas não possuem curso superior. Por meio deste índice é possível afirmar que os familiares têm

condições, pelo menos no nível socioeconômico e pelo grau de instrução, de acompanhar o aprendizado dos filhos, contribuindo com a formação do sujeito leitor.

[...] o gosto pela leitura é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa. (AMORIM, 2008, p. 11)

Em proporção menor estão os níveis alto e médio, com 14,63% e 12,20% respectivamente, porém com equivalência quanto aos bens de consumo e nível de escolaridade.

Esse indicador sinaliza para um contexto aproximado, pois os dados expressam uma generalidade, não é possível afirmar tratar-se da realidade pontual das crianças do município, uma vez que os dados, segundo a ficha técnica do INEP (2015), foram aproveitados das avaliações da Prova Brasil e ENEM, quando os estudantes são outros, com outras características.

Foi utilizada a mesma base de dados para a tabulação dos resultados da ANA, porque nem todas as escolas tinham computadas as informações do Censo Escolar da Educação Básica, impossibilitando o cálculo do Indicador de nível socioeconômico, então foi realizada uma análise preditiva (INEP, 2014), a partir de uma regressão linear múltipla, que considerou os dados sobre o percentual de alunos com bolsa família na escola, dependência administrativa, localização, além do INSE médio do município para designar essa medida.

3.1.2 Indicador de Esforço Docente

Este indicador sintetiza, em uma única medida, aspectos do trabalho do professor que contribuem para a sobrecarga no exercício da profissão. Para a elaboração do indicador, foram utilizadas as informações de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação.

Foram consideradas as seguintes características docentes: número de escolas em que o docente atua, número de turnos de trabalho, número de alunos atendidos e número de etapas em que leciona.

Os dados utilizados na elaboração do referido indicador consideraram os docentes de anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e do ensino médio que estavam em exercício na sala de aula, não considerando as regências de turmas de atividades complementares.

As quatro variáveis do estudo foram:

Escola: número de escola de atuação, sendo dividido em quatro categorias (1 escola, 2 escolas, 3 escolas e 4 escolas ou mais)

Etapas: foram consideradas as classificações: educação infantil, anos iniciais, anos finais, ensino médio (incluindo ensino médio integrado), educação profissional e EJA. O resultado final pode variar de 1 a 6 de acordo com o número de etapas nas quais o docente leciona. Não há distinção entre modalidade regular e especial.

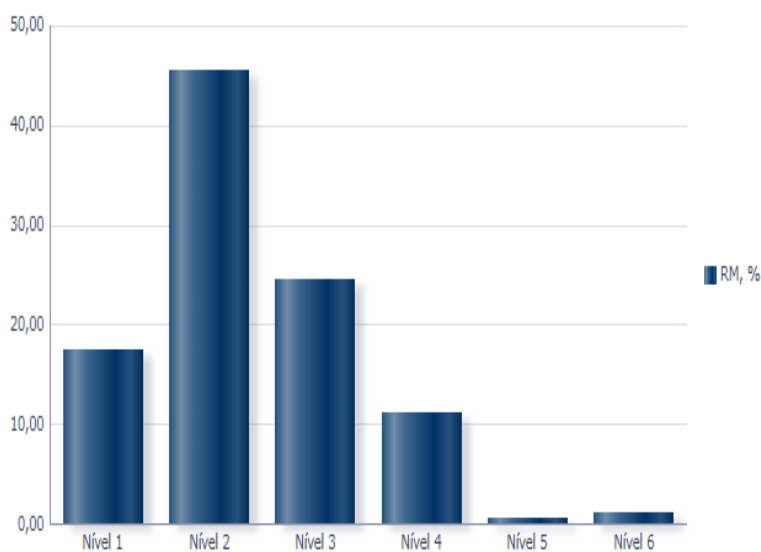
Turno: para avaliar o turno de trabalho, as turmas foram classificadas de acordo com o horário de funcionamento: matutino (5h às 10h 59 min), vespertino (11h às 16h 59 min) ou noturno (17h às 4h 59 min), o docente foi classificado de acordo com o número de turnos em que suas turmas funcionam.

Aluno: esta variável foi dividida em 6 categorias (0 a 25; 25 a 50; 50 a 150; 150 a 300; 300 a 400; acima de 400). Esta categoria representa a quantidade total de alunos, independentemente da etapa e disciplina em que o professor atua.

TABELA 4 - INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE EM PONTA GROSSA

Níveis	Descrição	RM
Nível 1	Docente que tem até 25 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	17,40
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 estudantes e atua em um único turno, escola e etapa.	45,40
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 estudantes e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.	24,50
Nível 4	Docente que tem entre 50 e 400 estudantes e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.	11,10
Nível 5	Docente que tem mais de 300 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	0,50
Nível 6	Docente que tem mais de 400 estudantes e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.	1,10

Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 3- INDICADOR DE ESFORÇO DOCENTE EM PONTA GROSSA

Fonte: INEP (2016)

Ao analisar o gráfico do indicador de esforço docente, observa-se que 45,40% dos docentes encontram-se no nível 2: tem entre 25 e 150 estudantes e atuam em um único turno, escola e etapa. Apesar de representar um nível relativamente satisfatório pelo fato de o docente atuar em um único turno, escola e etapa não precisando se locomover durante o período de trabalho para atender mais de uma escola, o número de alunos atendidos por ele é expressivo, significa que o esforço deve ser dividido entre todos os alunos.

Porém, os alunos apresentam ritmos e desenvolvimentos diferenciados, alguns necessitam de maior atenção por parte do docente, dificultando assim o atendimento às crianças.

Também é significativo o nível 3, 24,50% dos docentes têm entre 25 e 300 alunos e atuam em um ou mais turnos em uma única escola e etapa. Este nível compara-se ao nível 2 com a diferença de que os docentes trabalham em dois turnos, atendem a um número maior de alunos em duas turmas em horários diferenciados, não especificando se tratar do mesmo ano. Isso implica esforço ainda maior para preparar as aulas, tempo para estudar e dedicar-se à docência.

O nível 1, com 17,40%, é considerado o melhor, porque os docentes têm até 25 alunos e atuam em um único turno, escola e etapa. Este indicador representa uma realidade desejada, mas não efetivada pelos compromissos que cada docente enfrenta em termos financeiros.

Mais preocupante são os níveis 4,5 e 6, embora em menor proporção, docentes que atuam em mais de duas escolas, chegando a quatro escolas, em dois ou três turnos, atendendo até 400 alunos em duas ou três etapas diferentes. A vida profissional está em ritmo acelerado, muitas atividades, muitos planejamentos diferentes, estudantes em etapas diferentes com características e necessidades diferenciadas, tal realidade traz consequências significativas tanto para o docente afetando o seu desenvolvimento profissional como para a formação de seus alunos.

Para formar um bom leitor é preciso ter bons professores leitores, porém tal afirmativa está distante da realidade pelas próprias condições de trabalho, quando não há tempo para ler, para estudar, o exercício da profissão torna-se rotineiro e fragilizado. Duarte (2003) argumenta que o conhecimento vivenciado na escola passa a ser o tácito, imediato, fundado na prática, sem aprofundamento teórico, causado justamente pelas próprias condições em que se opera a prática.

3.1.3 Indicador de Adequação da Formação Docente – Anos Iniciais

Este indicador tem o objetivo de apresentar a classificação dos docentes conforme a adequação da formação inicial à disciplina e etapa de atuação na educação básica, com vistas a avaliar o cumprimento das orientações legais.

De acordo com os referenciais legais, a avaliação de adequação da formação docente depende da área de atuação, das etapas da educação básica em que leciona. A organização dos conteúdos curriculares está associada às disciplinas científicas, assim a docência é qualificada a partir da relação entre a disciplina ministrada e a formação de quem a leciona.

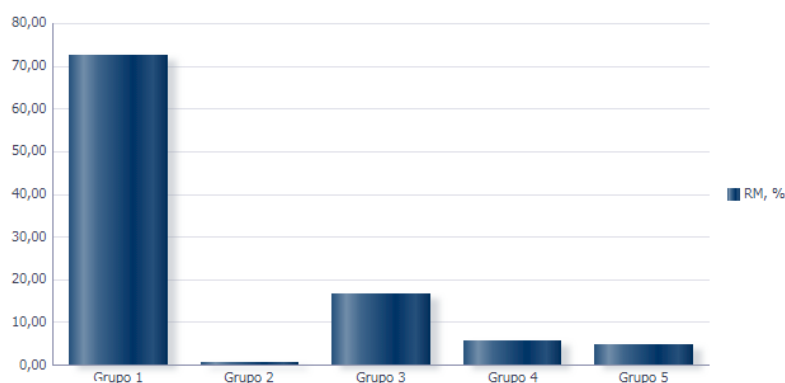
A opção pela classificação em cinco categorias possibilita aos sistemas de ensino o planejamento de ações formativas para superar os desafios da formação adequada.

**TABELA 5 - INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE
– ANOS INICIAIS EM PONTA GROSSA**

Grupos	Descrição	RM
		%
Grupo 1	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	72,30
Grupo 2	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	0,60
Grupo 3	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona.	16,60
Grupo 4	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias anteriores.	5,60
Grupo 5	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.	4,90

Fonte: INEP (2016)

**GRÁFICO 4- INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE
– ANOS INICIAIS EM PONTA GROSSA**



Fonte: INEP (2016)

O gráfico 4 sobre o indicador de adequação da formação docente nos anos iniciais em Ponta Grossa apresenta, no grupo 1, o percentual de 72,30% dos docentes que atuam nos anos iniciais com formação em curso de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) e atuam nas áreas de sua formação; essa é a relação apropriada entre a docência e a formação do docente, segundo os dispositivos legais. Não é possível, pelos dados disponibilizados pelo

INEP, afirmar em quais cursos de licenciatura são formados os docentes que atuam no município nos anos iniciais.

O grupo 3, docentes que possuem formação em curso de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) e atuam em áreas diferentes da sua formação, somam 16,60%, a alternativa indicada para este grupo, segundo especialistas do INEP, seria o curso de segunda licenciatura.

Para os grupos 4 e 5, com 5,60% e 4,90% respectivamente, docentes que ministram disciplinas com formação diferente das indicadas nas categorias anteriores e sem curso superior, a orientação seria a exigência da formação superior de licenciatura na área específica em programas convencionais.

Para um sistema de ensino, ter o corpo docente com formação em nível superior com licenciatura é o requisito mínimo para cumprir com os dispositivos legais.

3.1.4 Indicador de Regularidade Docente (IRD)

Este indicador avalia a regularidade do corpo docente nas escolas da educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas em um intervalo de 5 anos.

Para a elaboração desse indicador foram utilizados os dados do Censo Escolar da Educação Básica dos anos de 2009 a 2013, foram feitas análises descritivas avaliando a frequência de funções docentes em cada perfil de regularidade e o valor da regularidade docente.

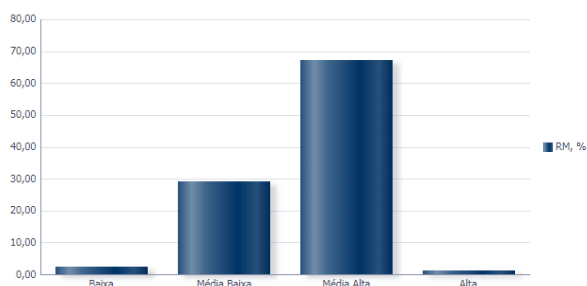
Também foi mensurada a média do indicador por escola para realizar um quadro sobre a rotatividade dos docentes nas escolas da educação básica.

O indicador da regularidade docente foi calculado pela média ponderada entre o número total de anos de permanência do professor para dar mais peso aos docentes que atuam durante mais tempo e que tiveram maior impacto no ensino da escola.

TABELA 6 - INDICADOR DE REGULARIDADE DOCENTE EM PONTA GROSSA

Níveis do IRD	Descrição (tempo médio de permanência dos docentes nas escolas do País por nível do IRD)	RM	
		%	Quantidade
Baixa	Tempo médio de permanência de 1,5 anos nos últimos 5 anos	2,50	2,00
Média Baixa	Tempo médio de permanência de 2 anos nos últimos 5 anos	29,10	23,00
Média Alta	Tempo médio de permanência de 2,5 anos nos últimos 5 anos	67,10	53,00
Alta	Tempo médio de permanência de 3,5 anos nos últimos 5 anos	1,30	1,00

Fonte: INEP (2016)

GRAFICO 5 - INDICADOR DE REGULARIDADE DOCENTE EM PONTA GROSSA

Fonte: INEP (2016)

Observa-se pelo gráfico 5 que o nível do IRD em município de Ponta Grossa está representado com maior permanência no nível Média Alta representa 67,10% significando baixa rotatividade dos docentes.

Também é representativo o nível Média Baixa com 29,10% apesar de representar menor quantidade, esse indicador revela uma rotatividade considerável em se tratando da Educação Básica nos anos iniciais.

Quanto maior a rotatividade de professores nas escolas maior a possibilidade de afetar o estabelecimento de vínculo com a escola e alunos. Um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições de identificar situações específicas dos alunos e da comunidade atendida pela escola, de desenvolver projetos, de familiarizar-se com o contexto local, suas especificidades e necessidades.

A escola é o local onde tudo acontece, sobretudo, a aprendizagem, não é apenas um local de trabalho, mas espaço de vivências, experiências e

desenvolvimento. Um lugar, cuja convivência possibilite a superação das diferenças, um espaço privilegiado para pensar.

Paulo Freire, acreditando na capacidade de transformação, apresenta a escola como instância da sociedade,

[...] a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)

Nesse viés, o trabalho educativo tem papel fundamental como expressão da consciência do agir sobre a realidade, no comprometimento na transformação de alunos capazes de intervir e participar da sociedade.

Saviani (1995, p. 19) destaca que

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Assim, o fazer escolar deve acontecer no comprometimento do docente com a escola e seus alunos, no espaço de ensino e aprendizagem, em que os estudos, os debates, as ideias, as soluções, as reflexões emergem da força conjunta pela educação, principalmente para as crianças.

Na próxima categoria será analisada a política de avaliação no eixo de leitura, apresentando a matriz de referência com as respectivas habilidades avaliadas, a escala de proficiência com o agrupamento dos níveis de leitura como também serão explicitados os itens representativos de cada nível de proficiência.

3.2 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA ANA: COMPREENDENDO O TESTE DE LEITURA

A partir dos anos de 1980, o Ministério da Educação passou a incentivar estudos sobre avaliação do rendimento escolar, tendo respaldo das agências internacionais como o Banco Mundial, cujos contratos previam o componente da avaliação educacional visando a efetividade das ações.

Em 1990 foi instituído o SAEB representando o início da trajetória de avaliação em larga escala no Brasil, e, em 2012, o PNAIC tendo um dos seus eixos a avaliação, com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças, essa avaliação é aplicada ao final do 3º ano do ensino fundamental, censitária e coordenada pelo INEP.

Neste contexto, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que prevê a aplicação de testes de desempenho juntamente com questionários contextuais para a análise das condições de escolaridade dos alunos.

A ANA está destinada a unidades escolares e às crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e alfabetização em Matemática sendo um compromisso previsto pelo PNAIC, cujas metas obedecerão a três medidas principais, destacadas no art. 9º da portaria 867/2012:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012a)

O interesse pelo Ciclo de Alfabetização refere-se à atenção pelo período em que é considerado necessário a fim que seja assegurado à criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita bem como ao desenvolvimento de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios.

São objetivos da ANA:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.

- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013)

A perspectiva de avaliação assumida pela ANA integra-se a um processo avaliativo que considera:

[...] **a avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária **avaliação da instituição** como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (Brasil. MEC, 2007 grifos no documento).

Vista, neste sentido, a proposta implica não somente avaliar o desempenho das crianças, mas abrange o contexto global dos processos avaliativos.

Segundo o Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013, p. 14),

As matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática foram elaboradas a partir das contribuições de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento, de várias universidades, bem como de representantes de diversas instituições do governo e da sociedade civil, tais como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Secretarias de Educação, dentre outras.

Em se tratando da avaliação em Língua Portuguesa, a ANA possui como pressuposto de que alfabetização e letramento têm especificidades diferentes e são interdependentes. Dentre os limites metodológicos e técnicos na construção de itens objetivos, de múltipla escolha, a ANA considera, para a leitura, o texto como produto e não como processo. (BRASIL, 2013)

O INEP formula matrizes de referência para cada avaliação as quais são construídas para aglutinar características que geram as informações sobre cada construto.

A matriz de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos: o da Leitura e o da Escrita, abrangendo diferentes níveis da leitura e escrita de palavras até a

leitura e escrita de textos, incluindo um conjunto de conhecimentos e habilidades linguísticas.

TABELA 7 - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LEITURA

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica H3. Reconhecer a finalidade do texto H4. Localizar informações explícitas em textos H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal H8. Identificar o assunto de um texto H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

Fonte: BRASIL (2013)

Na perspectiva de letramento, a alfabetização pressupõe a leitura de textos de diferentes gêneros, assim as práticas de letramento, incluindo a leitura, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais, em situações específicas de uso. Em uma concepção discursiva da linguagem, a interação acontece-se por meio de textos verbais e não-verbais, com escolhas relacionadas aos contextos, aos interlocutores, às finalidades, aos usos e funcionamentos que os gêneros textuais assumem na sociedade. (BRASIL, 2015)

Segundo o INEP, a matriz foi produzida a partir de conhecimentos linguísticos passíveis de serem examinados com uma prova de avaliação em larga escala. Os limites metodológicos e técnicos relacionados à construção de itens objetivos, de múltipla escolha evidenciam que a ANA avalia determinados produtos da leitura próprios do letramento que se constrói na escola.

Para mensurar o resultado foram estabelecidas escalas de proficiência, na composição dos níveis de leitura foram agrupadas as habilidades relacionadas àquele nível, a tabela 8 apresenta a escala de leitura:

TABELA 8 - ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA

NÍVEIS	DESCRIÇÃO
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha; - Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica - com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; - Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por

	pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; - Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.
--	--

Fonte: BRASIL (2013)

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e desempenho em alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática foram compostos por 20 itens e mais 3 itens de produção escrita. Para a divulgação dos resultados, a partir de 2014, o INEP elaborou o Painel Educacional, que apresenta os dados consolidados, agregados por estado e município, divididos em: trajetória, contexto e aprendizagem.

No campo da Trajetória, há informações sobre a quantidade de matrículas nos anos iniciais, finais e médio, a média de estudantes por turmas, estudantes incluídos, matrículas em tempo integral, taxa de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série.

No item Contexto, é possível consultar o indicador de nível socioeconômico, o indicador de complexidade da gestão escolar, o indicador de esforço docente, o indicador de adequação da formação docente, o indicador de regularidade docente e o indicador de desenvolvimento da Educação Básica.

E no quesito Aprendizagem, encontram-se os resultados da ANA - 2013, 2014 e 2016. São disponibilizadas informações sobre a participação de estudantes e escolas e a distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática.

A distribuição das proficiências dos participantes na escala permite estimar em termos quantitativos o desempenho das turmas, das escolas, das redes municipais, estaduais ou federais, bem como o desempenho nacional. A descrição dos níveis de proficiência oferece explicações sobre o que está sendo medido com o instrumento e a proficiência estimada, oferecendo uma descrição do desempenho naquele nível em que o estudante, turma, escola está alocado. (BRASIL, 2013)

Um nível de proficiência agrupa um conjunto de habilidades comuns a um determinado grupo de alunos e é estruturado a partir dos resultados nos testes de desempenho. Embora isso não signifique que um estudante posicionado em um

nível não tenha habilidades do nível subsequente, porém, no teste determinado apresentou habilidades descritas em um dado nível. A escala permite verificar a interdependência entre operação cognitiva, objeto de conhecimento e contexto para a definição do referido nível.¹¹

Em relação aos níveis de leitura, no nível 1 consta a leitura de palavras a partir de imagens, assim os estudantes, situados neste nível, conseguem ler apenas palavras, desde que relacionadas a uma imagem.

No nível 2 estão os itens que exigem a leitura integral ou parcial de textos, cujos itens com assunto no título ou na frase inicial têm maior grau de acerto.

A habilidade de localização de informação explícita está dividida nos níveis 2, 3 e 4 da escala, reafirmando a ideia de que o contexto em que essa habilidade é exigida influencia na dificuldade para resposta. O nível de dificuldade para localização de informação explícita em textos nos itens alocados nos níveis 2 e 3 ocorre pela localização da informação no início, meio ou fim e pela forma como está disposta no texto, direta ou invertida, e ainda pela extensão dos textos, dificuldade de compreensão de textos mais complexos.

Já no nível 3, os alunos podem inferir sentido com base em elementos verbais e não-verbais em tirinhas, e, no nível 4, conseguem pressupor sentido em texto verbal. A identificação dos referentes pronominais surge apenas nos níveis 3 e 4.

Na sequência, são explicitados os itens representativos de cada nível de proficiência em Leitura como também duas questões de cada nível do referido teste. É importante registrar que os instrumentos da avaliação não foram disponibilizados pelo INEP, as questões analisadas encontram-se no Relatório da ANA (2013-2014).

Nível 1

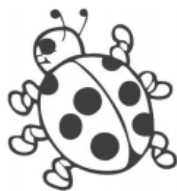
Nesse nível, a operação cognitiva refere-se a ler, o conjunto de alunos agrupados neste nível já sabe ler. Não se trata de ler textos, contudo palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas. Também há a apresentação de imagem, a qual deve ser relacionada com a escrita da palavra que lhe nomeia.

¹¹ Os desempenhos em leitura foram analisados com base no modelo unidimensional logístico de três parâmetros da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A escolha desse modelo teve como base a concepção pedagógica das matrizes de referência da avaliação, que previa a existência de um fator predominante responsável pelas respostas às questões de cada prova. Além disso, a opção pela TRI tem como intuito garantir a comparabilidade entre anos e possibilitar a construção de escalas pedagógicas. (BRASIL, 2015)

FIGURA 3 – QUESTÃO DO NÍVEL 1 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Item 1

Veja a figura:



Faça um X no nome da figura.

- (A) JATINHO
- (B) JAQUINHA
- (C) JOANINHA
- (D) JOÃOZINHO

O item afere a habilidade de ler palavra polissílaba com estrutura silábica não canônica, cuja segunda sílaba é formada apenas por uma vogal e onde há dígrafo (NH) na última sílaba, a partir da relação de uma imagem com a palavra escrita.

Fonte: INEP (2015)

FIGURA 4 – QUESTAO DO NÍVEL 1 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Veja a figura:



Faça um X no nome da figura.

- (A) PIJAMA
- (B) PILOTO
- (C) PIPOCA
- (D) PIRATA

O item afere a habilidade de ler palavra trissílaba com estrutura silábica canônica, a partir da relação de uma imagem com a palavra escrita.

Fonte: INEP (2015)

Nota-se pelas questões que as crianças alocadas neste nível estão em um nível inicial do processo de leitura, decodificam os símbolos gráficos associados a uma imagem. É uma leitura superficial, porém essencial para avançar para os níveis seguintes de leitura.

Para Menegassi (1995), na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. Porém, a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual, pois

se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido.

Nesse nível, o leitor não modifica a visão de mundo, pois segundo Kleiman (1993), trata-se apenas de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com palavras idênticas já vistas.

Nível 2

Nesse nível, as operações cognitivas referem-se a localizar, reconhecer e identificar assunto, finalidade do texto e localização de informação explícita. É bastante comum textos como bilhete, convite, cartaz, piada, receita e história em quadrinhos.

FIGURA 5 – QUESTÃO DO NÍVEL 2 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Item 1

Leia o texto:

A festa no céu

Naquela noite ia ter uma grande festa no céu, mas os animais sem asas estavam muito tristes porque não poderiam ir. Imaginavam a música e a comida que não iriam aproveitar. Mas a tartaruga decidiu ir à festa, e teve uma ideia genial! Será que ela vai conseguir?

LAGO, A. *A festa no céu*. São Paulo: Melhoramentos, 2005 (adaptado).

Quando ia acontecer a festa no céu?

- (A) À noite.
- (B) De manhã.
- (C) À tarde.
- (D) De madrugada.

O item afere a habilidade de localizar informação explícita em uma narrativa curta, cuja informação está localizada no início da primeira linha.

Fonte: INEP (2015)

FIGURA 6 – QUESTÃO DO NÍVEL 2 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Item 2

Leia o texto:

O Direito das Crianças

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

ROCHA, R. *O direito das crianças*. Disponível em: www.antonimiranda.com.br.

Acesso em: 8 maio 2013 (fragmento)

Qual o assunto do texto?

- (A) Os medos das crianças.
- (B) Os nomes das crianças.
- (C) Os direitos das crianças.
- (D) Os brinquedos das crianças.

O item afere a habilidade de identificar o assunto de um poema com quatro estrofes, com assunto indicado no título.

Fonte: INEP (2015)

No nível 2, os alunos deveriam identificar o sentido do texto lido, reconhecendo o assunto de que se trata o texto, ainda perceber o gênero textual, que no caso, o item 1 refere-se a uma narrativa e o item 2 diz respeito a um poema.

Nas questões referentes a esse nível, as respostas podem ser encontradas literalmente no próprio texto ou escritas com outras palavras, porém explícitas no texto. No item 1, a resposta é recuperada já no início da narrativa (Naquela noite) e no item 2, a resposta é localizada pelo título (O Direito das Crianças).

Menegassi e Angelo (2010) destacam que a compreensão só ocorre se houver afinidade entre o leitor e o texto; se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo. Ler apresenta-se como finalidade, com objetivo determinado. Nas questões apresentadas há um pareamento de informações, o leitor precisa voltar ao texto, encontrar o lugar em que está a informação e assinar a resposta correta.

Nível 3

Para esse nível, a operação cognitiva indica a inferência de diferentes objetos do conhecimento, como assunto, sentido do texto, relação de causa e consequência. As operações de localizar e identificar apresentam-se com maior grau de dificuldade em relação ao nível 2, os textos são mais extensos com articulação de elementos verbais/não-verbais e necessidade da leitura integral do texto-base.

FIGURA 7 – QUESTÃO DO NÍVEL 3 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Item 1

Leia o texto:

Bruxas

Certa vez, faz muito tempo,
 não sei se vocês vão lembrar,
 morava lá na floresta
 uma bruxa de arrepiar.
 Foi madrasta de Cinderela,
 prendeu Rapunzel no castelo,
 era falsa a tal bruxa
 com seu sorriso amarelo.
 Envenenou Branca de Neve,
 fez bruxaria, fez feitiço.
 E depois de tanta maldade
 tomou chá de sumiço.

PAIVA, N. *Palavra de brinquedo*. Irecê: Print Fox, 1997 (fragmento).

No texto, o que significa dizer que a bruxa “tomou **chá de sumiço**”?

- (A) Fez um chá.
- (B) Desapareceu.
- (C) Tomou um veneno.
- (D) Preparou um feitiço.

O item afere a habilidade de reconhecer significado de expressão de linguagem figurada própria de situações coloquiais, em fragmento de poema narrativo da literatura infantil.

Fonte: INEP (2015)

FIGURA 8 – QUESTÃO DO NÍVEL 3 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Item 2

Leia o texto.

Anjinho

Lili morava no céu com seu pai e sua mãe. Ela adorava brincar nas nuvens claras e macias. Fazia castelos fofos, montanhas de algodão, bolotas de vento. Um dia resolveu fazer outra coisa. Jogar futebol. Mas os anjos não têm muito jeito para isso e então logo no primeiro chute... Puf... A bola ficou e... Vupt... O sapato se foi. Foi lá para baixo, para a Terra. Quando Lili viu seu sapatinho cair, saiu voando atrás, nem lembrou que não podia fazer isso sozinha. Anjos pequenos só podiam ir para a Terra se estivessem acompanhados dos pais.

FURNARI, E. *Anjinho*. São Paulo: Ática, 2004 (fragmento).

Lili saiu voando sozinha para a Terra porque

- (A) queria pegar seu sapatinho.
- (B) queria jogar futebol.
- (C) adorava brincar nas nuvens.
- (D) adorava fazer bolotas de vento.

O item afere a habilidade de inferir relação de causa e consequência em fragmento de livro de literatura infantil, considerando a progressão textual.

Fonte: INEP (2015)

No nível 3 de leitura, as crianças devem interpretar uma sequência de ideias ou acontecimentos que estão implícitos no texto. Neste nível não se encontram facilmente as respostas se não houver compreensão, e disto resulta a interpretação dos sentidos que não estão escritos literalmente.

Neste sentido, os alunos terão que relacionar os sentidos contextuais que perpassam a interpretação do texto. Para Bakhtin (1992, p. 291), “[...] cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”.

No caso do item 1, utilizar a compreensão dos conhecimentos já vistos, remeter-se às histórias dos contos de fada para contextualizar o enredo e relacionar a expressão figurada “chá de sumiço” à expressão utilizada no cotidiano que designa desaparecer. Na verdade, trata-se de uma relação de causa e

consequência já que o sumiço é consequência das malvadezas realizadas com as princesas.

Identificar elementos de outros textos em uma produção escrita depende do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância. (KOCH; ELIAS, 2008)

No item 2, deste mesmo nível de questão, os alunos poderiam recuperar a resposta voltando ao texto para compreender que a justificativa exigida pela pergunta (porque) está associada ao trecho “Quando Lili viu seu sapatinho cair, saiu voando atrás” nesta lógica, se queria voltar a brincar precisaria recuperar o sapatinho. O leitor constrói a resposta a partir de inferências que produz.

O nível 3 exige do leitor uma atividade constante de revisão da compreensão, levantar hipóteses de leitura, testar, inferir, pressupõe e confirmar o sentido que está subentendido.

Segundo Britto (2015), a leitura é um dos conteúdos em que a articulação entre o sistemático e o assistemático mais se manifesta e merece atenção especial. Isso porque favorece a metacognição, isto é, a atividade intelectual autocontrolada, realizada com planejamento e avaliação contínua.

Nível 4

As orientações para o último nível de leitura estão relacionadas às inferências, os reconhecimentos e as identificações em objetos como sentidos de palavra, personagens em um diálogo, relação de tempo, referentes recuperados pelo sentido.

FIGURA 9 – QUESTÃO DO NÍVEL 4 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Item 1

Leia o texto:

Que sujeira!

Casa de bruxa tem rato,
sapo, morcego, coruja.
Pra que é que serve a vassoura,
se a casa dela é tão suja?

BANDEIRA, P. *Por enquanto sou pequeno*. São Paulo: Moderna, 2009.

No verso “se a casa **dela** é tão suja?”, a palavra “**dela**” refere-se

- (A) à casa.
- (B) à coruja.
- (C) à vassoura.
- (D) à bruxa.

O item afere a habilidade de identificar o referente do pronome possessivo “dela” em poema.

Fonte: INEP (2015)

FIGURA 10 – QUESTÃO DO NÍVEL 4 DO TESTE DE LEITURA DA ANA

Item 2

Leia o texto:

Bom dia, todas as cores!

Logo que saiu, camaleão encontrou o sapo cururu,
Que é cantor de sucesso na rádio Jovem Floresta.
— Bom dia, meu caro sapo! Que dia mais lindo, não?
— Muito bom dia, amigo camaleão!
Mas que cor mais engraçada,
Antiga, tão **desbotada**...
Por que é que você não usa
Uma cor mais avançada?

ROCHA, R. *Bom dia, todas as cores!* Disponível em: www.uol.com.br.

Acesso em: 12 maio 2013 (fragmento).

Ao usar a palavra “**desbotada**”, o sapo quis dizer que o camaleão

- (A) perdeu a cor e o brilho.
- (B) ganhou mais vida.
- (C) perdeu a alegria.
- (D) ganhou uma nova cor.

O item afere a habilidade de inferir sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil.

Fonte: INEP (2015)

Verifica-se que a questão relacionada ao Item 1 não pressupõe a inferência, pois pode ser recuperada pelo texto, ou seja, a resposta está no próprio texto, os alunos precisam ter adquirido o conhecimento dos elementos referenciais (dela) relacionando à bruxa.

É necessário que o leitor considere aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua, à organização do material linguístico na superfície textual, ao uso dos meios coesivos para introduzir e retomar um referente. (KOCH; ELIAS, 2008)

Já no item 2, os alunos necessitariam da inferência para relacionar o sentido de **desbotada** à opção da resposta. Também precisariam conhecer o camaleão e saber que ele muda de cor, por isso a indagação do sapo quanto à cor desbotada.

Para essa questão, a resposta precisaria ser deduzida a partir do texto e exigiria que se relacionassem aos elementos do texto produzindo algum tipo de inferência. A resposta não está no texto “está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação pensar sobre o texto e buscar resposta fora dela” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 180)

Nesse último nível, os questionamentos do texto são alusivos às analogias, às comparações, ao trabalho com a linguagem figurada ou subentendida. Além disso, aplicar em outros contextos as suas próprias leituras estabelecendo um paralelo com a sua realidade, aprendendo com essa prática e realizando suas análises críticas.

Menegassi e Calciori (2002) afirmam que o último nível do processo de leitura está relacionado com a retenção, que diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo. Essa etapa pode concretizar-se em dois níveis: após a compreensão do texto, com o armazenamento da sua temática e de seus tópicos principais; ou após a interpretação, em um nível mais elaborado.

Para formar um leitor crítico, ativo e participativo é necessária uma boa formação escolar, pois

[...] aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2007, p.160)

Nessa perspectiva, a leitura deve servir para ler as situações reais do mundo, para formar bons leitores, para solucionar problemas e auxiliar na formulação de suas próprias ideias, para argumentar vencendo o sistema capitalista em que imperam a exploração, o egoísmo e a competição.

É preciso imbuir às crianças o significado da leitura, pois

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 1992, p. 95, grifos do original).

Uma educação para formar o leitor deve “referenciar-se em sua realidade objetiva, especialmente naquilo que importa para a superação da condição em que vive”. (BRITTO, 2015, p. 40)

A próxima categoria apresenta uma análise comparativa dos resultados na ANA no teste de leitura, realizado nos anos de 2013, 2014 e 2016 no município de Ponta Grossa.

3.3 A LEITURA COMO REFERÊNCIA NA ANA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

A avaliação de políticas e programas públicos vêm adquirindo relevância significativa como meio de mensurar o desempenho dos alunos além de realizar a prestação de contas à sociedade, evidenciando às avaliações em larga escala no diagnóstico da qualidade da educação brasileira.

O PNAIC é o único programa de formação continuada de professores alfabetizadores, na esfera federal, que abarca em suas ações o eixo da avaliação. A avaliação é o terceiro eixo do PNAIC, cujo objetivo pretende produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, optou-se por analisar os resultados obtidos na ANA, no Município de Ponta Grossa, no teste de leitura, a fim de verificar as possibilidades de comparabilidade ou interpretação integrada dos resultados para construir um diagnóstico referente à formação do aluno leitor.

Os resultados referentes à leitura no Brasil, na última edição da ANA, em 2016, conforme Relatório do MEC (INEP, 2018), indicam que 21,74% das crianças brasileiras estão no nível 1; 32,99%, no nível 2, 32,28% no nível 3 e 12,99% no nível 4. No Paraná, os índices marcam: 9,92%, no nível 1; 34,81%, no nível 2; 40,37%, no nível 3 e 14,9%, no nível 4.

No Município de Ponta Grossa, considerando as três edições da ANA, realizadas nos anos de 2013, 2014 e 2016, das 83 escolas do município foram disponibilizados, no Painel Educacional do INEP, os resultados de 72 escolas no teste de proficiência em Leitura. A justificativa para a inexistência do resultado de algumas escolas é pelo fato de haver menos de 10 alunos matriculados no 3º ano.

Os resultados gerais ficaram assim distribuídos:

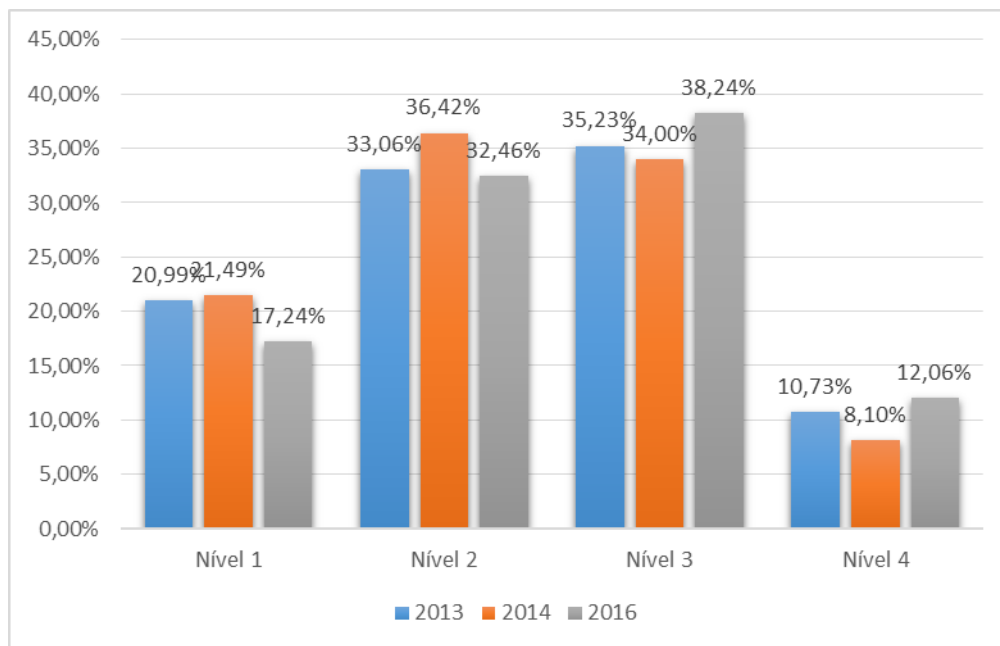
TABELA 9- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PONTA GROSSA

Nível	2013	2014	2016
Nível 1 (Até 425 pontos)	20,99%	21,49%	17,24%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	33,06%	36,42%	32,46%
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	35,23%	34,00%	38,24%
Nível 4 (Mais que 625 pontos)	10,73%	8,10%	12,06%

Elaboração da autora

Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 6- DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA – PONTA GROSSA



Elaboração da autora
Fonte: INEP (2016)

Comparativamente, os resultados indicam um aumento no nível de leitura; quanto menor o nível 1 tanto melhor serão os demais níveis, demonstrando que os alunos avançaram do nível da decodificação para a compreensão do texto.

Observa-se pela leitura do gráfico 6, que entre os anos de 2014 e 2016 houve queda do nível 1 de 21,49% para 17,24%, leve queda no nível 2 de 36,42% para 32,46% significando que quanto menor o índice de leitura nestes níveis, melhor estão os níveis que exigem maior esforço do leitor. No nível 3, destes mesmos anos, houve elevação de 34% para 38,24% e no nível 4, elevação de 8,10% para 12,06% aumentando o nível de leitura dos alunos.

A maioria dos alunos concentra-se nos níveis 2 e 3, ou seja, consegue ler as ideias explícitas, recuperar os sentidos do texto, por meio das relações que se fazem entre o leitor- texto-autor, consegue levantar hipóteses de leitura, inferir ideias implícitas e estabelecer relações de sentido utilizando o conhecimento linguístico acerca dos elementos referenciais.

O levantamento dos resultados das 72 escolas da rede municipal, nas três edições do teste de leitura, distribuídas entre escolas urbanas e rurais, com nível do INSE entre médio e médio alto como também os indicadores da formação docente permitiram estabelecer os seguintes critérios de análise:

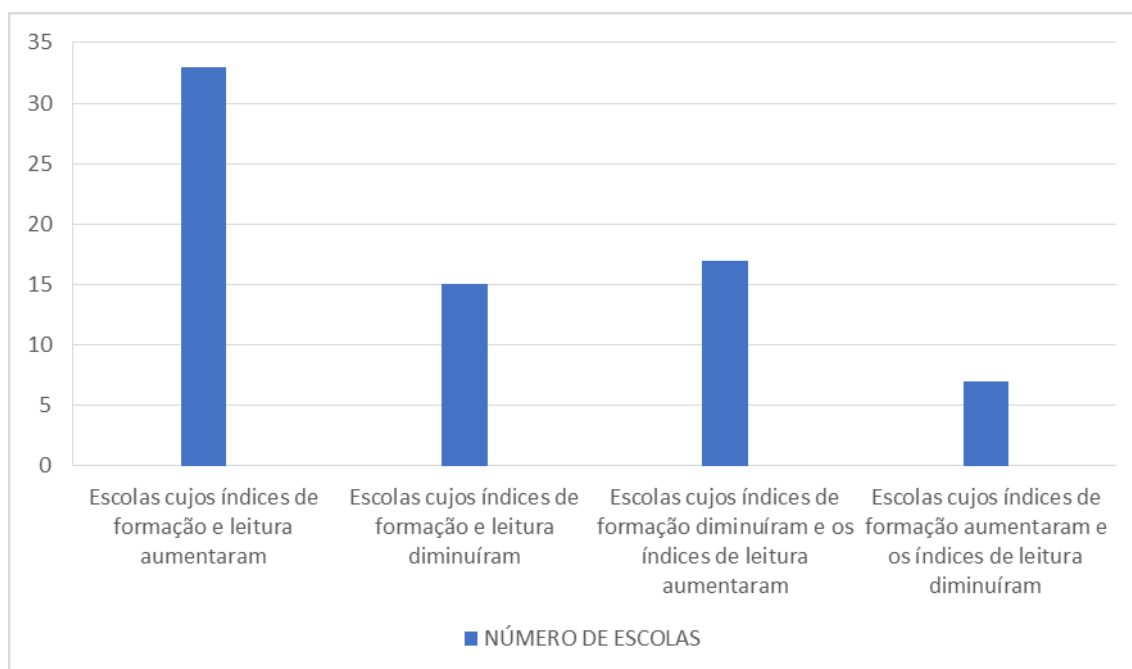
- A- Escolas cujos índices de formação e leitura aumentaram;
- B- Escolas cujos índices de formação e leitura diminuíram;
- C- Escolas cujos índices de formação diminuíram e os índices de leitura aumentaram;
- D- Escolas cujos índices de formação aumentaram e os índices de leitura diminuíram.

TABELA 10- CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DAS ESCOLAS – RELAÇÃO FORMAÇÃO DOCENTE E PROFICIÊNCIA EM LEITURA

CRITÉRIOS	NÚMERO DE ESCOLAS	PERCENTUAL
A- Escolas cujos índices de formação docente e proficiência em leitura aumentaram	33	45,8%
B- Escolas cujos índices de formação docente e proficiência em leitura diminuíram	15	20,8%
C- Escolas cujos índices de formação docente diminuíram e os índices de proficiência em leitura aumentaram	17	23,6%
D- Escolas cujos índices de formação docente aumentaram e os índices de proficiência em leitura diminuíram	07	9,8%
Total	72	100%

Elaboração da autora
 Fonte: INEP (2016)

GRAFICO 7- CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DAS ESCOLAS – RELAÇÃO FORMAÇÃO DOCENTE E PROFICIÊNCIA EM LEITURA



Elaboração da autora
Fonte: INEP (2016)

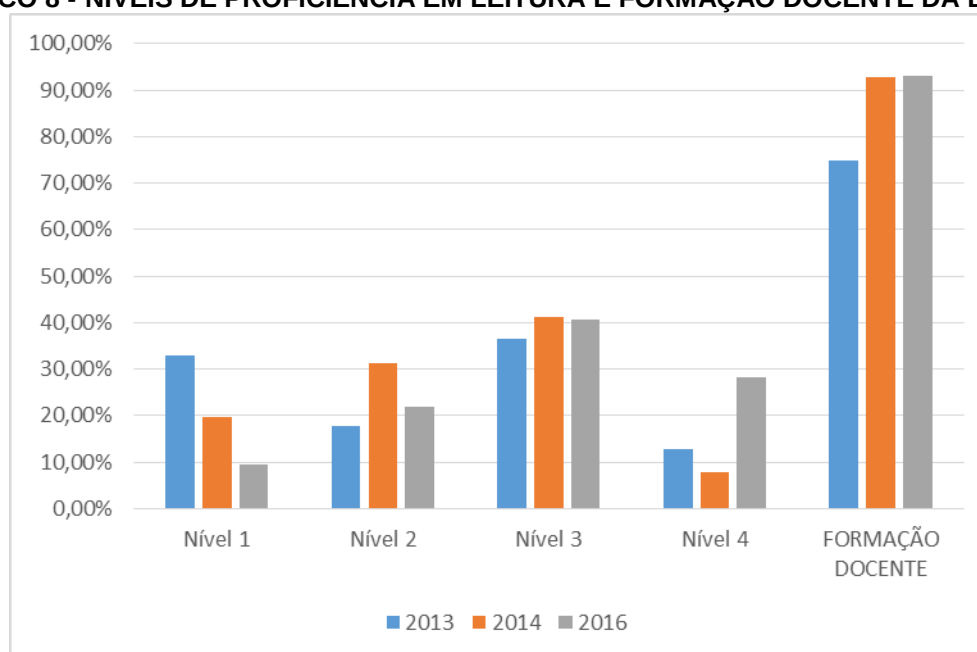
Na sequência, serão apresentados e discutidos os resultados do teste em leitura; para uma análise mais detalhada foram escolhidas quatro escolas com resultados mais significativos para compor a amostra em cada critério.

As escolas cujos índices de formação docente e proficiência em leitura aumentaram detiveram o maior percentual observado 45,8%, dentre estas escolas destaca-se a escola A:

TABELA 11 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA A

NÍVEIS	2013	2014	2016
Nível 1	32,97%	19,61%	9,38%
Nível 2	17,84%	31,37%	21,88%
Nível 3	36,49%	41,18%	40,63%
Nível 4	12,7%	7,84%	28,13%
FORMAÇÃO DOCENTE	75%	92,8%	93,2%

Elaboração da autora
Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 8 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA A

Elaboração da autora
 Fonte: INEP (2016)

A escola A está localizada na Região Noroeste da cidade, oferta ensino regular, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental em meio período, os alunos foram identificados no nível INSE como médio alto. Em relação à infraestrutura, a escola não possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências e tampouco sala de leitura, e sala de atendimento especial, possui quadra de esportes.¹²

Pela leitura do gráfico 8, verifica-se que, proporcionalmente, o nível 1, que indicava 32% em 2013, diminuiu para 19,61% e 9,38%, respectivamente, apontando que os alunos avançaram no nível de leitura.

O nível 2 apresentou uma elevação de 17,84% para 31,37% aumentando o percentual desse nível entre os anos 2013 e 2014, porém, em 2016, esse nível regrediu em média 10 pontos percentuais: 21,88%, indicando o avanço da aprendizagem dos conhecimentos explícitos para níveis mais elaborados de leitura.

A maioria dos alunos concentra-se no nível 3, entre os anos de 2013, 2014 e 2016 atingiu os índices de 36,49%, 41,18% e 40,63% respectivamente. E, no nível 4, observou-se que houve queda de 5% entre os anos de 2013 e 2014, contudo houve um avanço para 28,13% no ano de 2016, apontando que os alunos já

¹²As informações referentes à estrutura das escolas encontram-se no site:
<https://guia-parana.escolasecreches.com.br>

conseguiam inferir ideias implícitas, estabelecendo relações de sentido, compreendendo “[...] como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 35).

Quanto à formação docente, observou-se um aumento considerável entre os anos de 2013 e 2014, de 75% passou para 92,8%, e para o ano de 2016 o índice de formação se manteve em 93,2%. Esse aumento refletiu na queda do nível 1 de 32,97% para 9,38% na 3ª edição da ANA e paralelamente, no nível 4, último nível da escala de proficiência, um aumento de 12,7% para 28,13%, indicando que à medida que aumenta o índice de formação, por meio de cursos de capacitação como o PNAIC, em que o professor participa de cursos sobre leitura na área da alfabetização, esse conhecimento configura-se como elemento primordial para subsidiar práticas significativas e, conseqüentemente, avançar no nível de leitura dos alunos corroborando com a formação do leitor.

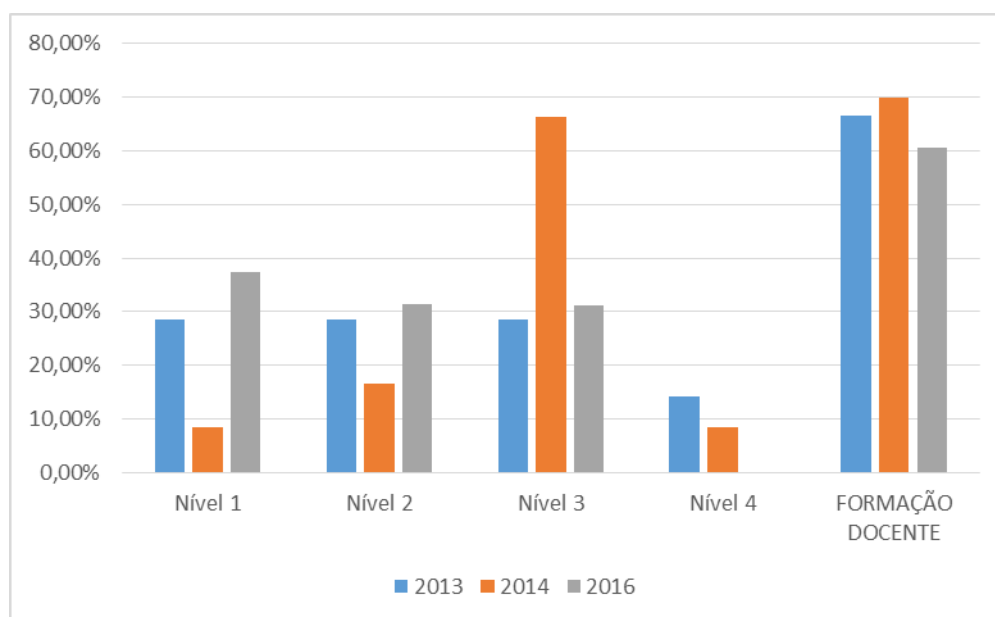
É relevante salientar o papel do professor como mediador de leituras para contribuir na formação de leitores ativos e críticos, é fundamental que a ação seja planejada com foco no que os alunos podem aprender para ampliar seus horizontes culturais e agir na sociedade de modo crítico, pois, ao ensinar a ler, ensinam-se os conteúdos tratados nos textos que são lidos. (BRASIL, 2015)

As escolas cujos índices de formação docente e proficiência em leitura diminuíram somam 20,8%, dentre estas escolas verificou-se os índices da escola B:

TABELA 12 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA B

NÍVEIS	2013	2014	2016
Nível 1	28,57%	8,33%	37,5%
Nível 2	28,57%	16,67%	31,52%
Nível 3	28,57%	66,37%	31,25%
Nível 4	14,29%	8,33%	0,0%
FORMAÇÃO DOCENTE	66,67%	70%	60,6%

Elaboração da autora
Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 9 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA B

Elaboração da autora

Fonte: INEP (2016)

A escola B, situada na Região Norte, oferta ensino regular, anos iniciais do Ensino Fundamental em meio período, os alunos apresentaram-se no nível médio alto calculado pelo INSE. Quanto à estrutura, a escola não possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências e não há sala de leitura, conta com quadra de esportes.

A tabela 12 explicita a realidade da escola podendo-se observar que entre os anos de 2013 e 2014 houve uma queda nos níveis 1 e 2 de leitura de 28,57% para 8,33% e 28,57% para 16,67% e aumento considerável no nível 3 de 28,57% para 66,37%, tais dados demonstram que a escola vinha desenvolvendo ações significativas no eixo da leitura, apenas, no nível 4, cujo nível exige maior conhecimento relacionado à interpretação, ao processo de inferências e implícitos, os alunos ainda não avançaram.

É mister mencionar que a formação docente, nestes anos, teve um aumento de aproximadamente 4 pontos, contudo, pelo critério da rotatividade dos docentes, apresentado no gráfico 5 da primeira categoria, cujos índices apontam para 67% de permanência em torno de 2,5 anos, a escola não manteve o mesmo corpo docente em 2016, pois a formação apresentou um decréscimo de 10 pontos: 60,6%.

Esse índice apontou consequências expressivas no baixo rendimento dos alunos em 2016, o nível 1 foi o índice mais significativo de 8,33% elevou-se para

37,5%, ou seja, 29 pontos de percentual indicam que os alunos apenas conseguiam identificar palavras com diferentes quantidades de sílabas e estruturas silábicas relacionando a palavra à imagem. Para o nível 2, em que os alunos conseguem identificar ideias explícitas no texto, onde tudo já está dito, houve um aumento de 16,67% para 31,52%.

O nível 3 - que em 2014 tinha sido destaque com 66, 37% - caiu para 31,25%, ou seja, mais de 35 pontos percentuais, e, para o nível 4, não houve índice de rendimento. Os níveis 1 e 2 precisam manter-se em escala menor na proporção aos níveis 3 e 4, indicando o avanço na compreensão leitora, entretanto, em 20,8% das escolas de Ponta Grossa esse quadro é indicativo da necessidade de ações concretas para a construção do aluno leitor.

Cruz e Martiniak (2018, p. 76) destacam que

as avaliações externas têm demonstrado, em altos índices, o precário desempenho dos alunos em provas de leitura, escrita e interpretação de textos, denunciando a existência de contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados.

As avaliações confirmam a ideia de que as dificuldades estão relacionadas à necessidade do domínio da leitura, porém, “[...] diante dos resultados e dos interesses impostos pelo capital, várias estratégias e recursos são demandados para amenizar e solucionar os problemas educacionais e melhorar a qualidade da aprendizagem” (CRUZ; MARTINIAK, 2018, p. 77)

O Estado tem promovido cursos de formação continuada e em serviço aos professores alfabetizadores, porém, todos esses artifícios são formas de “correr-se atrás do prejuízo de uma formação ineficiente que se plantou no país nas três últimas décadas; é a colheita de investimentos ruins, ou melhor, da falta de investimentos sérios na educação brasileira”. (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016, p. 201)

Muitas vezes, a culpa pelo baixo rendimento dos alunos é atribuída ao professor e à escola, atribuindo a estes o desconhecimento do que significa ler, compreender, interpretar pelo fato de trabalhar com estruturas linguísticas fraccionadas, descontextualizadas indicando a falta de clareza e objetividade ao tratar dos conceitos de alfabetização e letramento.

Entretanto, à escola cabe a função de proporcionar à criança os direitos da aprendizagem e o acesso ao mundo letrado. O trabalho do professor alfabetizador

deve estar pautado por este princípio, considerando os condicionantes históricos, políticos e sociais, sua ação docente deve privilegiar práticas escolares significativas que subsidiem a formação de alunos leitores não só da palavra, mas no conhecimento de compreender, interpretar, argumentar fazendo uso da leitura em suas práticas sociais.

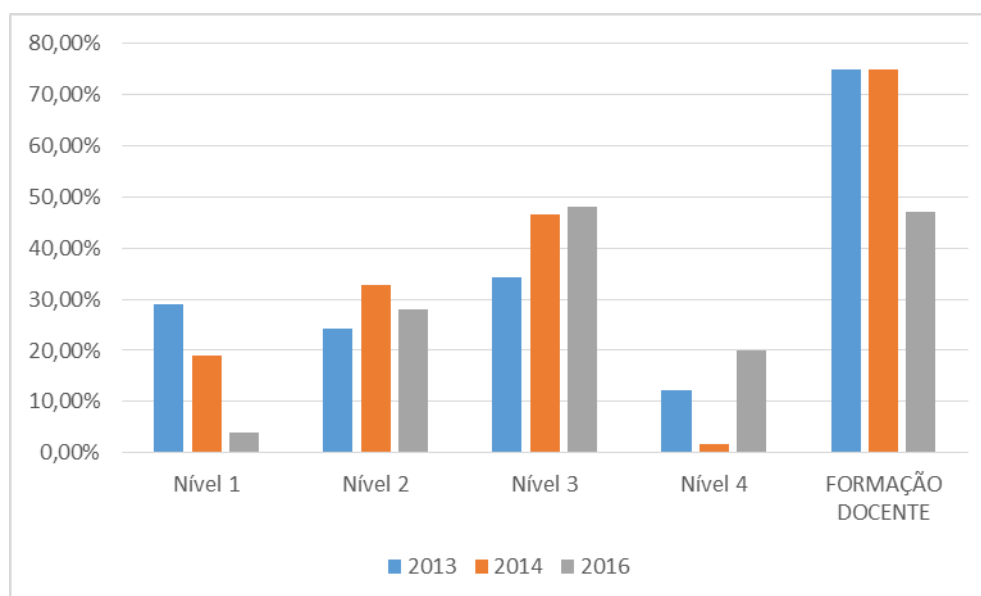
A seguir, as escolas cujos índices de formação docente diminuíram e os índices de proficiência em leitura aumentaram somam 23,6%, dentre estas escolas encontra-se a escola C:

TABELA 13– NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA C

NÍVEIS	2013	2014	2016
Nível 1	29,06%	18,97%	4,0%
Nível 2	24,27%	32,76%	28,0%
Nível 3	34,38%	46,55%	48,0%
Nível 4	12,29%	1,72%	20,0%
FORMAÇÃO DOCENTE	75%	75%	47%

Elaboração da autora
Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 10 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA C



Elaboração da autora
Fonte: INEP (2016)

A escola C, situada na Região Sudoeste, oferta ensino regular, anos iniciais do ensino fundamental em meio período, os alunos foram identificados no nível INSE como médio alto. No que se refere à estrutura, a escola não possui biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura e sala de atendimento especial. Possui quadra de esportes e laboratório de informática com acesso à internet, possuindo 18 computadores para uso dos alunos.

Os dados indicados na tabela 13 revelaram que gradativamente os estudantes foram elevando o índice de leitura, entretanto, na formação docente este diagnóstico não foi confirmado, ao contrário, nos dois primeiros anos se manteve e no terceiro ano da aplicação da ANA decaiu em 28 pontos percentuais.

Entre os anos de 2013 e 2014, o nível 1, variou de 29,06% para 18,97% e, em 2016, atingiu o índice de 4%, ou seja, muitos alunos avançaram no processo de decodificação para a compreensão leitora. Para o nível 2, o índice marcava 24,27% em 2013, passou para 32,76% em 2014, e registrou 28% em 2016.

Já no nível 3, os alunos apresentaram um aumento que variou entre 34,29%, 46,55% e 48%; no nível 4, o índice iniciou em 12, 29%, caiu para 1,72% e elevou-se para 20%. À medida que os níveis 1 e 2 apresentaram declínio observou-se uma elevação do nível 3, e, apesar de apresentar queda em 2014, o nível atingiu o índice de 20% em 2016.

Tais índices revelaram a apropriação do conhecimento para ler textos em que as ideias estavam implícitas, nas entrelinhas do texto, no uso da linguagem figurada, para relacionar com as informações do seu cotidiano: como é o exemplo relacionado à figura 7 na expressão “chá de sumiço”, além de ativar os conhecimentos já existentes sobre os contos de fada.

Apesar de os índices da formação docente indicarem uma diminuição de 28 pontos percentuais, verificou-se que o conhecimento dos alunos que caminhava para um processo de elevação manteve-se em contínuo crescimento até porque nos anos de 2013 e 2014 a formação docente marcava o índice de 75%.

Neste critério foram 23,6% o índice de escolas em que a formação docente diminuiu, porém o rendimento dos alunos aumentou. Um indicativo para este percentual está relacionado com a rotatividade dos professores na escola não necessariamente troca de professor dos alunos que realizaram o teste haja vista os resultados alcançados.

Fatores como a satisfação e o engajamento ativo da comunidade escolar e, sobretudo, das crianças e do professor no processo de ensino e aprendizagem são essenciais na construção e desenvolvimento de alunos mais participativos e ativos, segundo Saviani (2004), é tão necessário analisar as políticas para a alfabetização quanto à formação dos professores alfabetizadores.

Nessa perspectiva, é preciso pensar as relações estabelecidas por meio do trabalho – da ação docente - na sociedade capitalista, destacando as deficiências do saber produzido por uma formação fragmentada e aligeirada, sem aprofundamento sobre o conhecimento científico, uma prática sem reflexão e atenção especial para as questões de burocratização do ensino.

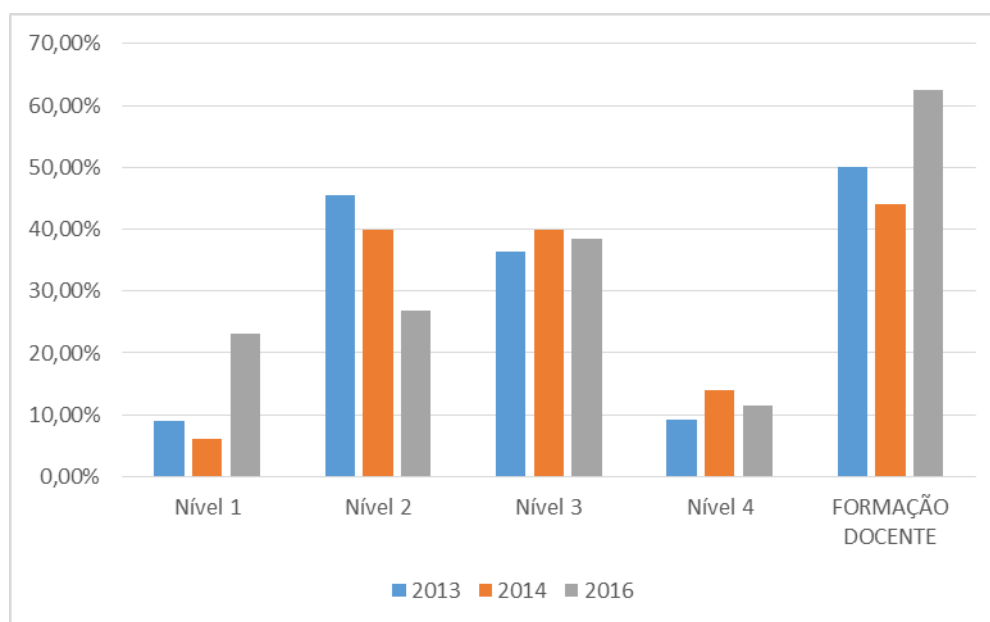
E, finalmente, as escolas cujos índices de formação docente aumentaram e os índices de proficiência em leitura diminuíram somam 9,8%, entre elas observa-se a escola D:

TABELA 14 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA D

NÍVEIS	2013	2014	2016
Nível 1	9,09%	6,0%	23,08%
Nível 2	45,43%	40,0%	26,92%
Nível 3	36,34%	40,0%	38,46%
Nível 4	9,13%	14,0%	11,54%
FORMAÇÃO DOCENTE	50%	44%	62,5%

Elaboração da autora

Fonte: INEP (2016)

GRÁFICO 11 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA E FORMAÇÃO DOCENTE DA ESCOLA D

Elaboração da autora
 Fonte: INEP (2016)

A escola D, localiza-se na Região Sudoeste, oferta ensino regular, anos iniciais do Ensino Fundamental em meio período, os alunos foram identificados no nível médio alto calculado pelo INSE. Em relação à estrutura, a escola possui biblioteca, laboratório de informática com 10 computadores com acesso à internet, porém não possui laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes ainda não possui sala de atendimento especial.

Observa-se por meio da tabela 14, embora em menor quantidade, apenas 9,8% das escolas em Ponta Grossa, que a formação docente aumentou e os índices de leitura ainda oscilam com maior incidência no nível 1.

Entre os anos de 2013 e 2014, o nível 1 caiu em 3 pontos percentuais, mas em 2016, esse índice elevou para 23,08% quando a formação docente indicava 50% depois 44,6% e aumento para 62,5% em 2016.

O mesmo não acontece no nível 2, que vai diminuindo, em 2013 marcava 45,43%, em 2014, 40% e, em 2016, há uma queda para 26,92%. Já o nível 3, houve pequenas oscilações entre 36,34%, 40% e 38,46%. No nível 4, o índice apontava em 2013 para 9,13%, no ano seguinte para 14%, elevando em aproximadamente 5 pontos percentuais e no último ano da aplicação do teste uma queda para 11,54%.

Pela análise dos índices do gráfico 11 foi possível verificar que apenas a elevação dos níveis de formação docente não garante necessariamente a

compreensão leitora dos alunos. É preciso investir na formação do leitor, orientar o processo com a utilização de variadas estratégias de leitura.

A leitura na escola deve ultrapassar a decodificação, 1º nível de leitura, cuja ênfase refere-se aos treinos de fonemas, sílabas ou palavras, a atenção volta-se para a decifração das palavras, sem direcionar a leitura à busca de construir sentido na interação com textos. A mediação deve ser orientada no sentido de aprender que o sentido do texto “não é uma decorrência automática da identificação de grafemas e de suas correspondências sonoras” (BRASIL, 2015, p. 32)

Os alunos progridem a partir de uma leitura compreensiva – entendida como a leitura que se limita a explorar os elementos internos do enunciado, os sentidos denotados – ao enriquecimento da leitura interpretativa – entendida como a leitura que utiliza conhecimentos externos para suscitar significados implícitos, outros sentidos que emergem dos textos (COLOMER; CAMPS, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como questão problematizadora a análise das políticas públicas educacionais, em âmbito federal, a fim de verificação da influência destas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores nos efeitos da formação do aluno leitor, por meio dos resultados alcançados na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no eixo da leitura.

O objetivo geral constituiu-se em investigar as mudanças ocorridas para a construção do aluno leitor, no âmbito das políticas públicas federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico, o PNAIC no eixo avaliação em leitura.

Os objetivos específicos delinear-se em apontar as discussões sobre políticas públicas em relação à formação continuada de professores alfabetizadores; verificar como os pressupostos teórico-metodológicos de leitura foram encaminhados pelos programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores e analisar comparativamente os resultados obtidos nas edições da ANA no Município de Ponta Grossa- Pr. para propiciar a construção de um diagnóstico sobre a formação do aluno leitor.

Pensar criticamente a formação continuada de professores alfabetizadores na sua relação com o social pressupõe compreender o trabalho escolar como reflexo da sociedade capitalista contemporânea, em que, muitas vezes, as relações de trabalho são reproduzidas no interior da escola, quais sejam: ensino baseado nas experiências da prática, sem reflexão com o conhecimento teórico, linguagem não crítica, ensino da leitura como decifração do código linguístico, processo de alfabetização aquém das reais necessidades das crianças, sujeitos de que mais precisam da força da palavra, do discurso capaz de romper com as agruras da sociedade capitalista.

No geral, verificou-se que 45,8% das escolas no critério A e 9,8% no critério D aumentaram o nível da formação docente, somando 55,6%. Nos critérios B e C, somam 20,8% e 23,6%, ou seja, 44,4% das escolas não mantiveram os índices, esses resultados confirmam que, embora em menor proporção, há lacunas e fragilidades na formação docente, trata-se de uma formação inicial e continuada que desconsidera o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento técnico-prático.

Considera-se, assim, as condições sociais em que tal formação possa ocorrer, o trabalho pedagógico deve estar pautado pelo acesso aos direitos da aprendizagem. Aos professores alfabetizadores cabe a atuação considerando os condicionantes históricos, políticos e sociais, contudo alicerçando a ação docente em práticas escolares significativas a este cenário de complexas relações de poder.

A formação continuada ocorre a partir da prática, nas vivências do dia a dia, na rotina, nas atribuições da profissão, de forma aligeirada, fragmentada, um conhecimento tácito pelas demandas de resultados satisfatórios, visando ao cumprimento de contingente para suprir as demandas do mercado capital, que certifica como exigência de metas e fins estabelecidos pela competitividade.

Ademais exige-se do professor alfabetizador planejamento diferenciado pois há alunos com conhecimentos, dificuldades e necessidades variadas. Destarte, é urgente conceber a formação de professores sob o viés que prepara criticamente com o objetivo de desenvolver no ser humano as condições para atuar no sentido da superação dos limites, da alienação das consciências produzidas pelas relações existentes na sociedade capitalista, em que o lucro e as estatísticas comandam muitas ações na educação.

Não se pode afirmar que os resultados da ANA, especificamente de leitura, cujos índices nos critérios A e C apontaram para um aumento do nível de leitura em 69,4% em contraposição aos índices que indicaram uma diminuição do nível de leitura em 30,06% nos critérios B e D alcançando a diferença de 39,34 pontos percentuais, estejam atrelados aos cursos de capacitação aos docentes oferecidos pelo PNAIC, ao contrário, são muitos fatores que influenciam o desenvolvimento de potencialidades no eixo da leitura.

Os resultados, portanto, indicam as contradições, limites e perspectivas em relação aos índices alcançados: o resultado final emana de muitos fatores circunstanciais:

- da ação docente como mediação do processo, do nível de entendimento e aplicação de práticas significativas de leitura em sala de aula, de estratégias pontuais em todos os níveis de leitura, desde a decifração até as relações internas do texto, para propiciar o domínio da compreensão leitora dos alunos;

- do nível socioeconômico, como já analisado, não retrata a realidade das famílias dos alunos, pais e mães que são leitores podem facilitar o convívio ao

mundo letrado, mas em um contexto notadamente marcado pela crise econômica, onde faltam os recursos básicos a leitura fica designada à escola;

- do teste de leitura ser único para o Brasil, assim são desconsideradas regionalidades, diferenças sociais, faixa etária dos alunos, bem como o plano de trabalho docente das Secretarias de Educação, todos são fatores contextuais que implicam o resultado final.

As avaliações externas, como a ANA, têm o objetivo de medir o rendimento dos alunos e não avaliar o sistema como um todo, pois faltam mecanismos que permitam comparar longitudinalmente os resultados obtidos para analisar as possíveis mudanças que se operam a partir das políticas e programas implementados.

A preocupação está nos resultados das provas, na sua dimensão técnica, não se enfatizam as análises contextuais que permitem um melhor entendimento da situação educacional e uma intervenção mais efetiva.

Não se trata de responsabilizar o professor e a escola pelos resultados obtidos, estes devem servir como diagnóstico da realidade para ratificar a necessidade de que as políticas públicas educacionais promovam uma formação sólida, fundamentada pelas teorias do conhecimento considerando as práticas sociais para ampliar a compreensão leitora.

Nesse contexto, é preciso considerar a realidade das escolas brasileiras, as diferenças regionais, a cultura e o saber sistematizado. Para formar leitores críticos exige-se um trabalho profícuo com leitura, de planejamento acerca do desenvolvimento de potencialidades para que sua formação ultrapasse a mera decodificação e incorpore o contexto social. Assim, saber ler exige uma posterior ação na sociedade, enquanto instrumento de constituição do sujeito e de sua identidade (CRUZ; MARTINIAK, 2018).

Os resultados desta pesquisa indicaram que houve mudanças na formação do leitor, mas não se pode comprovar que os índices tiveram elevação em decorrência apenas da formação continuada dos professores alfabetizadores por meio de sua participação nos cursos de formação do PNAIC, justamente porque o contexto das escolas contempla um processo construído por muitos condicionantes.

Em relação ao instrumento de leitura, os resultados mostraram a compreensão de leitura em um determinado nível medido pela coletividade dos alunos, entretanto este índice não significa que o aluno não tenha condições de

resolver questões de nível mais elaborado, haja vista que os resultados são calculados pela Teoria de Resposta ao Item (TRI) demonstrando dados quantitativos da escola. É necessário, porém, buscar mecanismos para identificar dificuldades pontuais dos alunos, minimizando-as e avançando no processo de formação do aluno leitor.

No que se refere à construção do aluno leitor, verificou-se que 69,4% dos alunos vêm demonstrando crescimento na aprendizagem da leitura, contudo a formação do leitor crítico ainda carece de mais ações pontuais para o desenvolvimento da leitura crítica, da compreensão das relações contextuais, dos implícitos e subentendidos e estes conhecimentos ocorrem ao longo da formação escolar e se estendem para a vida fora da escola, pois 30,06% ainda apresentam níveis insuficientes de leitura.

Formar alunos críticos, participativos requer desenvolver a autonomia para realizarem-se como cidadãos capazes de respeitar direitos, cumprir deveres, reivindicar melhorias, preservar e difundir cultura, enfim, ser protagonistas de suas próprias histórias.

Marx já destacava

tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento a história, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera (MARX, 1978, p. 41).

Nesse sentido, os alunos não serão matéria de destaque em noticiários sobre os baixos rendimentos das avaliações externas engrossando as estatísticas, contabilizando esforços para atingir metas.

Tornar o aluno um cidadão emancipado futuramente requer uma educação que tenha como prioridade esta premissa e, para isso, precisa estar afinada com as tendências manifestadas na sociedade que apontam para a necessidade de uma formação geral sólida, da capacidade de manejar conceitos e desenvolver o pensamento abstrato (SAVIANI, 1995).

A escola precisa formar o leitor que questiona, que esteja conectado com o mundo e disposto a ler muito para aprender. Silva (1987, p 45) afirma que “ler é, em última instância, não só uma tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo”.

Em relação à formação continuada de professores alfabetizadores, os dados revelaram um índice de 55,6% de aumento no nível de formação no Município de Ponta Grossa, porém, não se pode vincular este índice ao fato de os professores participarem dos cursos de formação continuada do PNAIC, pois a adesão dos professores alfabetizadores não aconteceu de forma progressiva e contínua conforme visto no Quadro 4 (p.95).

Os conhecimentos teórico-metodológicos sobre leitura nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores foram importantes para subsidiar a prática pedagógica, todavia não se pode nivelar o processo de construção do aluno leitor pelos resultados oriundos de um programa federal, como o PNAIC, porque as escolas apresentam realidades distintas, contextos culturais, sociais e econômicos específicos, alunos singulares com características diversas e professores com experiências distintas.

Esses fatores não têm sido considerados pela política de avaliação em larga escala que produz dados pautados em testes relativizados, para cumprir com a ação determinada pelo eixo da avaliação, entretanto é necessário que as políticas públicas não apenas sirvam para remediar o problema do analfabetismo de crianças brasileiras.

Quanto às limitações da pesquisa, foi a obtenção dos dados, número de professores participantes no PNAIC em Ponta Grossa, dificuldade de acesso aos dados na Plataforma do INEP e Censo Escolar foram fatores que dificultaram o processo de análise dos dados.

A ANA pode constituir-se em um instrumento substancial se os resultados forem utilizados com perspectiva diagnóstica, associados a outras práticas avaliativas dos professores alfabetizadores contemplados em seus planos de trabalho. Não basta investir na produção de índices, se não existir atenção à orientação aos profissionais das escolas para compreender e utilizar os dados como subsídios ao desenvolvimento de ações concretas à alfabetização das crianças e aos gestores e coordenadores no âmbito das políticas públicas.

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (ALAVARSE, 2013).

Com os resultados da ANA sobre a formação docente e do teste de leitura foi possível construir um diagnóstico no município de Ponta Grossa, PR. sobre a construção do aluno leitor e esta tese reafirma o argumento de que os alunos que têm na sua formação a experiência com leitura, enquanto processo discursivo de ascensão aos bens de direito de aprendizagem e transformação social, têm condições de constituírem-se como leitores ativos, participativos e críticos.

Portanto, analisar a formação continuada de professores alfabetizadores como garantia de educação significativa é condição imprescindível para a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. É peça fundamental para o agir na história da vida dos alunos, auxiliando-os na compreensão da leitura como forma de conhecimento, do entendimento das relações dos textos com o mundo, dos enunciados explícitos e implícitos, da análise, da reflexão e da busca pela construção deste leitor.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALAVARSE, O. M. Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos. **Revista Educação**, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos>>. Acesso em: 16 set. 2018.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. (Org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.38. maio/ago. 2008.

AMORIM, G. (org.) **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

ANSILEIRO, J. B; ROSA, R.F de. Alfabetização e letramento: percorrendo o caminho até o pacto nacional da alfabetização na idade certa. **Unesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 191-202, jun./dez. 2014

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 2ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, S.; ANDRADE, L. A. G. **A reforma do Estado e a questão federalista: reflexões sobre a proposta Bresser-Pereira**. In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio. (Orgs.). **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. Brasília: ENAP/ UnB, 1997. p. 19-80.

BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ.G. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ed. Tradução de Michel e Yara Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARONE, R. E. M. **Educação e políticas públicas: questões para o debate**. <http://www.senac.br/informativo/bts/263/boltec263a.htm> (consulta realizada em 08/2015).

BARROS, R. P.; COUTINHO, D.; MENDONÇA, R. Pensando a política de promoção da leitura: um arcabouço analítico. In: **Leitura e escrita de qualidade para todos**. Reflexões sobre a política de promoção da Leitura no Brasil. Relatório do Evento. Brasília, abr/2014.

BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)** 2007. 251 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2007.

BLOG RAUL E A LITERATURA. **Minhas tardes com Margheritte**. Disponível em: <http://raulealiteratura.blogspot.com.br/2011/12/minhas-tardes-com-margheritte.html>. Acesso em 16 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº. 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Termo de Cooperação Técnica: MEC/SEF, 2000a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA - **Guia do Formador** - módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 1: MEC/SEF, 2001c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia de Orientações Metodológicas Gerais: MEC/SEF, 2001d.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 3: MEC/SEF, 2002a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 2: MEC/SEF, 2002b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 3: MEC/SEF, 2002c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. *Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: Pró-Letramento*. Brasília: MEC, SEB, 2005a.

_____. Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos nos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. incluindo Saeb/Prova Brasil Matriz de Referência/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 jul. 2012a.

_____. Manual do Pacto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil – Leitura**. Brasília, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/MEC: **Caderno de Formação**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **SISPACTO**. Brasília: MEC/ SEB, 2013.

_____. MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. **Resolução nº 4**, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Brasília, DF, 2013b.

_____. Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. Estabelece a sistemática para a realização da edição 2014 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22set. 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Caderno 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **CENSO 2017**. Ponta Grossa. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>. Acesso em 16 set. 2018

_____. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2017**.

_____. _____. Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). **Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2013

_____. Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA N.º 020/2014. Brasília, 2014a.

_____. Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA s/nº. Brasília, 2014b.

_____. _____. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. – Brasília, DF: INEP, 2015. 115 p.

_____. _____. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados. – Brasília, DF: INEP, 2015. 120 p.

_____. _____. **Boletim escolar**. 2016. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>>.

_____. _____. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília, DF: INEP, 2018. 235 p.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso-** Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas.** Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura.** In: Fester, A.C.R (Org.) São Paulo: Brasiliense, 1989.

COLOMER, T; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, D. M. de V. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC.** 2004. 59 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Revista Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0007.

CRUZ, E.T. P; MARTINIAK, V. L. O ensino da leitura e sua relação com a formação de alfabetizadores: apontamentos a partir da produção acadêmica. **Revista Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 67-84, jan. /abr. 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i1.0004

DINIZ, E. **Governabilidade, democracia e reforma do Estado:** os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio. (Orgs.). Reforma do Estado e democracia no Brasil. Brasília: ENAP/UnB, 1997. p. 19-80.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601- 625, ago. 2003.

_____. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** In: MARTINS, L. M; DUARTE, N (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1984, 215 p.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, set./dez. 2007, p. 531-541.

FAILLA, Z.(org) Retratos: Leitura sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: **Retratos da leitura no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre. RS: Artes Médicas, 1994.

FRANGELLA, R de C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016 DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0005.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREITAS, L. C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. **Anais...** Jundiaí, 2000.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª ed. Cortez. São Paulo, 2003.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.16, n.46, jan. 2011.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p.58- 70, jan./abr. 2008.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

GERALDI, J. W.(org) **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Prefácio. In: GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HÖFLING, E. D. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed., 3. reimpresão. São Paulo: Contexto, 2008.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**. v.6 n 31, jan./fev. 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede: o Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de Retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA; M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MAPA DE PONTA GROSSA. Disponível em : www.google.com.br/maps/place/Ponta+Grossa,+PR. Acesso em 16 set. 2018.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005-2009**. 2010. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Terceiro manuscrito. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **O Capital: o processo de produção do capital**. Livro I, v.1. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”, de um prussiano.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre a Educação e o Ensino.** São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **A ideologia alemã.** Trad. Luiz Cláudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A sagrada família** ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Trad. e org. Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cad. CEDES.** 1998, vol.19, n.44, pp.59-72.

MELO, C. M. N. de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças:** análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. Maringá: **Revista UNIMAR**, v.17, n. 1, pp. 85-94, 1995.

_____. ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura.** In: MENEGASSI, R. J.(org.). *Leitura e ensino – Formação de Professores EAD*, 19. Maringá: EDUEM, 2010

_____. CALCIOLARI, A. C. **A leitura no vestibular:** a primazia da compreensão legitimada na prova de Língua Portuguesa. Maringá: UEM – Acta Scientiarum, v. 24, n. 1, pp. 81-90, 2002.

_____. SHIMAZAKI, E.M. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Revista Práxis Educativa.** Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0009.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **PROFA** (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MORTATTI, M.R. L. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?** In: SCHOLZE, L; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Teorias e práticas de letramento.* Brasília: INEP; Passo Fundo; Ed. UPF, 2007.

_____. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. Educ.* [on line], v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

MÜLLER, L. F. **Política de avaliação em larga escala no Brasil – a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA):** contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcinópolis –MS. 2018. 192 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2018.

NETO, J.C. M. PNLL – Por um Brasil de leitores e cidadãos plenos. In: **Leitura e escrita de qualidade para todos.** Reflexões sobre a política de promoção da Leitura no Brasil. Relatório do Evento. Brasília, abr/2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, P. da S. O. **Avaliação Nacional da Alfabetização e provinha Brasil:** percepção dos gestores e suas funções. 2015. 121 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Brasília, DF, 2015

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.** 2015. 215 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, São Paulo, 2015.

RITTER, L. C. B. **A produção de sentidos na aula de leitura.** In: MENEGASSI, R. J. (org). **Leitura e ensino.** 2 ed. Maringá: EDUEM, 2010.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.

ROMANOVISKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006

SALOMÃO. R. **A Formação continuada de professores alfabetizadores:** do Pró-letramento ao PNAIC. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014

SANFELICE, J. L. Pós-Modernidade, globalização e educação. In: José Claudinei Lombardi. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação –** História, Filosofia e Temas Transversais. 2ed.Campinas: Autores Associados, 2003, v. 1, p. 3-12.

SAVIANI, D. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora:** uma abordagem histórica. Série Ideias, nº 24, São Paulo, FDE, 1995.

_____. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS M H C (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** Puc - Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: aspectos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1987.

SINEPE. **Estatísticas Educacionais do Paraná**. Matrículas Ensino Superior. Ponta Grossa. 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro)

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE, 1998.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Introdução - Ler, verbo transitivo**. In: PAIVA, A; MARTINS, A; PAULINO, G; VERSIANI, Z (Orgs.) Leituras Literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2008.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br> Brasília 2000. Acesso em: 23 jan. 2015.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

APÊNDICE A - Instituições que possuem teses e dissertações sobre o PNAIC

REGIÃO	INSTITUIÇÃO	Nº DE TRABALHOS
NORTE	Universidade Federal do Acre	2
	Universidade Federal do Amazonas	2
	Universidade Federal do Pará	5
	Universidade Federal de Rondônia	3
	Universidade Estadual de Roraima	1
	Universidade Federal do Tocantins	1
NORDESTE	Universidade Federal de Alagoas	2
	Universidade Estadual de Santa Cruz	4
	Universidade Federal da Bahia	1
	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	1
	Universidade do Estado da Bahia	1
	Universidade Federal do Ceará	5
	Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa	10
	Universidade Federal de Campina Grande	1
	Universidade Estadual da Paraíba	1
	Universidade Federal de Pernambuco	6
	Fundação Universidade Federal do Piauí	1
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3
	Fundação Universidade Federal de Sergipe	1
CENTRO-OESTE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás	1
	Universidade Federal de Goiás	4
	Universidade Federal de Mato Grosso	6
	Universidade do Estado do Mato Grosso	6
	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	4
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	9
	Universidade Federal da Grande Dourados	3
SUDESTE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	3
	Universidade Federal do Espírito Santo	4
	Universidade de Itaúna	1
	Faculdade do Vale do Cricaré	2
	Universidade Federal de Juiz de Fora	10
	Universidade Federal de Minas Gerais	3
	Universidade Federal de Ouro Preto	1
	Universidade Federal de Lavras	1
	Universidade Federal de Uberlândia	5
	Universidade Salgado de Oliveira	1
	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	1
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2
	Universidade do Vale do Sapucaí	1
	Universidade do Grande Rio – Prof Jose de Souza Herdy	3
	Universidade Federal do Rio de Janeiro	4
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2
	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	2
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	11
	Universidade de São Paulo	2

	Universidade de Sorocaba	1
	Universidade de Taubaté	1
	Universidade Cidade de São Paulo	2
	Universidade do Oeste Paulista	1
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Bauru	2
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	1
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente	1
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	2
	Universidade Estadual de Campinas	1
	Universidade Federal de São Carlos	8
	Universidade Federal de São Paulo	2
	Universidade Metodista de Piracicaba	2
	Universidade Nove de Julho	4
SUL		
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1
	Universidade Estadual de Londrina	1
	Universidade Estadual de Maringá	2
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	4
	Universidade Estadual do Centro Oeste	1
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2
	Universidade Federal do Paraná	12
	Universidade Estadual do Paraná – Reitoria	1
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1
	Universidade Tuiuti do Paraná	1
	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	1
	Universidade da Região de Joinville	2
	Universidade do Extremo Sul Catarinense	1
	Universidade do Vale do Itajaí	1
	Universidade do Planalto Catarinense	2
	Universidade Federal da Fronteira Sul	4
	Universidade Federal de Santa Catarina	3
	Universidade do Oeste de Santa Catarina	1
	Centro Universitário La Salle	2
	Fundação Universidade Federal do Pampa	2
	Fundação Universidade do Passo Fundo	1
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- Rio Grandense	1
	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2
	Universidade de Caxias do Sul	2
	Universidade de Santa Cruz do Sul	1
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	3
	Universidade Federal de Pelotas	2
	Universidade Federal de Santa Maria	8
	Universidade Federal do Rio Grande	4
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	4
	Universidade Luterana do Brasil	2
DISTRITO FEDERAL		
	Universidade de Brasília	3
TOTAL		250

Fonte: Elaboração da autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE B – Publicações sobre o PNAIC utilizadas na revisão de literatura

Autor (ano)	Título	Natureza
Almeida (2014)	O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: aprendizagem da leitura no 1º ano do ensino fundamental	Mestrado
Bafica (2015)	Como ensinamos/aprendemos a ler? As propostas de formação para a prática pedagógica da leitura	Mestrado
Gonçalves (2015)	Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa: o contributo da literatura infantil na prática docente	Mestrado
Melo (2015)	Estudo Comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	Doutorado
Pereira (2015)	Avaliação Nacional de Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções	Mestrado
Resende (2015)	Análises dos Pressupostos de Linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Doutorado
Silva (2015)	Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC	Mestrado
Souza (2015)	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental	Mestrado
Bastos (2016)	Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura	Mestrado
Cunha (2016)	O letramento literário no ciclo de alfabetização. Em foco: o PNAIC e o ensino de estratégias de leitura a partir do uso de obras dos programas do livro do governo federal dos alunos de 2010 a 2015	Mestrado
Fernandes (2016)	A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)	Mestrado
Loose (2016)	Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização	Mestrado

	na idade certa (PNAIC)	
Serafini (2016)	A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários	Mestrado
Silva (2016)	Crianças, docências, leitura e escrita: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC	Mestrado
Barbosa (2017)	Compreensão de direitos de aprendizagem por uma professora alfabetizadora: caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização	Mestrado
Carilho (2017)	A literatura infantil no pacto nacional pela alfabetização na idade certa - pnaic: práticas literárias em sala de aula	Mestrado
Nascimento (2017)	A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC) e suas contribuições para o letramento: estudo dos acervos complementares	Mestrado
Scheer (2017)	Letramento literário a partir do PNAIC/2013 - pacto nacional pela alfabetização na idade certa: limites e possibilidades	Mestrado
Silva (2017)	Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente	Mestrado
Soares (2017)	Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP	Doutorado
Müller (2018)	Política de Avaliação em larga escala no Brasil – A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): contribuições para a qualidade do processo alfabetizador em Alcínópolis-MS	Mestrado

Fonte: Elaboração da autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE C – Currículo dos autores no material dos cursos do PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC no eixo da leitura e escrita

CURSO	PROFESSORES	CURRÍCULO
PROFA	Telma Weisz (Coordenadora geral)	Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Professora investigadora de la Maestria da Universidad Nacional de La Plata, Consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Membro de corpo editorial da <i>Lectura y Vida</i> . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.
PRÓ-LETRAMENTO	Antônio Augusto Gomes Batista	É Professor Associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador dos grupos de pesquisa: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – UFMG; Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação (LDP-Perfil) – UNICAMP; e Observatório Sociológico Família-Escola: trajetórias e práticas de escolarização – UFMG. Realizou seus cursos de doutorado (1996) e mestrado (1990) em Educação pela UFMG. Desenvolveu estudos de pós-doutorado na <i>École des Hautes Études en Sciences Sociales</i> , em Paris, e no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Graduado em Letras (1985) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).
	Célia Regina Delácio Fernandes	É professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisadora integrante do Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos Literários e Culturais - UFGD. Possui doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2004) e mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1996). É graduada em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990).
	Ceris Salete Ribas da Silva	É Professora Adjunta de Didática do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora, membro da equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) – UFMG. Possui doutorado (2003) e mestrado (1995) em Educação pela UFMG. Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1981) e em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1983).
	Eliana Borges Correia Albuquerque	É Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – UFMG e Didática da Língua Portuguesa –

		UFPE. É doutora em Educação (2002) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Psicologia (1994) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), área de concentração em Psicologia Cognitiva. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989).
	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	É professora adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando na Graduação e Pós-Graduação. É pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG e coordena o Setor de Formação Continuada do CEALE. Como pesquisadora, integra também os seguintes grupos de pesquisa: ALFALE - 171 Alfabetização e Letramento Escolar - UFMT; e Núcleo de Estudos da Cultura do Impresso - UFMG. cursou doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e pós-doutorado pela Faculdade de Educação da USP e <i>Institut National de Recherche Pédagogique</i> , França. Possui mestrado em Educação pela UFMG (1993) e graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1980).
	Maria das Graças de Castro Bregunci	É Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desde 1997. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – UFMG. cursou Mestrado em Educação pela UFMG (1989). É graduada em Pedagogia pela UFMG (1973).
	Maria da Graça Ferreira da Costa Val	Foi professora de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de 1978 a 2003. Atualmente, aposentada, é professora pesquisadora na mesma Universidade, atuando na Coordenação de projetos desenvolvidos pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG. cursou doutorado em Educação pela UFMG (1996) e mestrado em Língua Portuguesa pela UFMG (1987). Tem graduação em Letras pela UFMG (1976).
	Maria Lúcia Castanheira	É Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - UFMG e Livro Didático de Língua Portuguesa: Produção, Perfil e Circulação (LDP-Perfil) - UNICAMP. cursou doutorado pela <i>University of California</i> , Santa Barbara (2000) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela PUC/SP (2004-2005). Possui mestrado em Educação pela UFMG (1991) e graduação em Pedagogia pela UFMG (1985).
	Márcia Rodrigues de Souza Mendonça	É Professora da Universidade Federal de São Paulo (USP). É membro pesquisador do grupo de pesquisa: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) - UFPE. Foi docente da Universidade Federal de

		Pernambuco (UFPE) de 1997 a 2009. Coursou doutorado (2008) e mestrado em Lingüística (1997) pela UFPE. Tem graduação em Letras (1989) pela UFPE.
	Marcia Elisabeth Bortone	É Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora dos grupos de pesquisa: Aprendizagem e Mediação Pedagógica – UnB e Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudos Culturais (NIESC) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui doutorado (1994) e mestrado (1983) em Lingüística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É graduada em Letras (1979) – Licenciaturas em Português e Inglês, pela UnB.
	Sara Mourão Monteiro	É Professora Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integra, na qualidade de membro pesquisador, o grupo de pesquisa: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - UFMG. Coursou doutorado (2007) e mestrado (2001) em Educação pela 191 UFMG. Possui graduação em Pedagogia - Supervisão e Administração Escolar pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1985) e em Pedagogia - Supervisão Escolar e Magistério I Grau (1989) pela UFMG.
	Stella Maris de Figueiredo Brtoni-Ricardo	É professora titular de Lingüística aposentada da Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação - UnB. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. É líder dos Grupos de Pesquisa: Aprendizagem e Mediação Pedagógica - UnB. Como pesquisadora integra também o Grupo de Pesquisa: Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais - UnB. É doutora em Lingüística pela Universidade de Lancaster, no Reino Unido (1983). Fez estágio de pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia (1990). Possui mestrado em Lingüística pela UnB (1977). É Graduada em Letras, Português e Inglês pela Universidade Católica de Goiás (1968).
PNAIC	Telma Ferraz Leal	Pesquisadora produtividade do CNPq, é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino e aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: prática pedagógica, produção de textos, leitura, alfabetização, oralidade. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

	Ester Calland de Sousa Rosa	Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1990) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), onde desenvolve atividades de formação docente, análise e elaboração de material didático na área da leitura, projetos para mediadores de leitura literária e acompanhamento de bibliotecas comunitárias. Tem publicações prioritariamente nas áreas de educação literária, biblioteca escolar e leitura na educação infantil.
	Maria Silvia Bacila Winkeler	Secretária Municipal da Educação - Rede Municipal de Ensino de Curitiba na atual gestão. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrado (1998) e Doutorado em Educação (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Psicopedagogia (PUCPR) e Psicomotricidade Relacional (CIAR/FAPPR). Atuou como Professora e Pedagoga do Ensino Fundamental e do Ensino Médio durante 20 anos. Professora no Ensino Superior desde 1997. Dirigiu o Curso de Pedagogia da PUCPR no triênio 2008-2010 e os cursos de Especialização em Psicopedagogia, Educação Especial com Ênfase em Inclusão e Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem entre 2001 e 2012. Professora Adjunta no DEPED (Departamento de Educação) da UTFPR-CT. Atuou como Chefe do Departamento de Educação (DEPEDUC/PROGRAD) da Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional da UTFPR. Atuou como Formadora e Coordenadora Adjunta do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/MEC/UFPR. Participa do Grupo de Pesquisa TRANSMUTARE com ênfase em estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: dimensões e processos (PUCPR).
	Artur Gomes de Morais	Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro pesquisador do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) - UFPE. Cursou pós-doutorado na Universidad de Barcelona e no INRP - Paris (2005), doutorado em Psicologia na Universidad de Barcelona (1996) e mestrado em Psicologia (Psicologia Cognitiva) na Universidade Federal de Pernambuco (1986). Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981).
	Denise Maria de Carvalho Lopes	Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1999). Pós-Doutorado em Educação (2010) pela Universidade de Coimbra. Atualmente é Professor Associado IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua na graduação em Pedagogia e no

		Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Coordena Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação. Experiência nas áreas de Educação Básica e Ensino Superior. Investigações privilegiam processos de aprendizagem, desenvolvimento e educação de crianças (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e de adultos (Formação de Professores - inicial e continuada) com foco na aprendizagem e desenvolvimento da(s) linguagem(ens) oral escrita e implicações para as práticas pedagógicas.
	Cancionila Janzkovski Cardoso	Professora Titular (Aposentada) da Universidade Federal de Mato Grosso, possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Rondonópolis (1984), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris) e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento, história da alfabetização, cartilhas escolares e memórias de professoras. Publicou os livros "Da oralidade à escrita: o processo de produção do texto narrativo no contexto escolar" (INEP/COMPED e EdUFMT, 2000); "A socioconstrução do texto narrativo no contexto escolar: uma perspectiva longitudinal" (Mercado de Letras, 2003); "O que as crianças sabem sobre a escrita?" (EdUFMT e Central de Textos, 2009); "Cartilha Ada e Edu: produção, difusão e circulação (1977-1985)" (EdUFMT, 2011), além de capítulos de livros e artigos em periódicos. Coordenou o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis (2010-2014) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Mato Grosso - 2013-2016). É coordenadora do Grupo de Pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar.
	Liane Castro de Araujo	Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Linguagem - GELING, do PPGE/FACED/UFBA. Mestre (2004) e Doutora (2013) em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2013). Graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1992) - bacharelado e Formação do Psicólogo; Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade da Cidade do Salvador (2013); Especialização em Psicopedagogia pelo CETIS/SEDES SAPIENTIAE (1995). Leciona, na

		graduação em Pedagogia, o componente curricular Alfabetização e letramento e supervisiona os Estágios curriculares em Pedagogia. Atuou como formadora do PNAIC - Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (Ministério da Educação), pela UFBA. Desenvolve jogos, materiais e oficinas de produção de materiais para alfabetização. Membro da equipe editorial da Revista entreideias (FACED/UFBA), a partir de agosto de 2016.
	Ludmila Thomé de Andrade	Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), mestrado em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1991), Diplôme d'études approfondies (DEA/mestrado) em Analyse du Discours na Université Paris III (Sorbonne-Nouvelle) (1991) e doutorado em Sciences de L'Education na Université de Paris VIII (1996). Atualmente é Professora Titular de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 2008/2009 fez um pós-doutorado na Universidade de Paris VIII, com Elisabeth Bautier, Equipe ESCOL. No mesmo período, desenvolveu atividades de pesquisa com Anne-Marie Chartier, no INRP. Em 2014, fez pós-doutorado na Unicamp, no Instituto de Estudos da Linguagem, com Raquel Salek Fiad. No campo da Educação atua em Formação de Professores, principalmente nos temas formação continuada, análise do discurso, alfabetização, letramento, escrita e leitura e ensino de língua materna.
	Maria Silvia Cintra Martins	É graduada em Letras - Português, Alemão e Sânscrito - pela Universidade de São Paulo. Possui mestrado e doutorado em Letras pela UNESP de Araraquara, estágio de pós-doutoramento no IEL/UNICAMP e Estágio de Pesquisa no Exterior no Kings College (UK). Atualmente é professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos e atua nos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFSCar) e em Estudos de Tradução (TRADUSP). É líder do Grupo de Pesquisa LEETRA, editora das revistas LEETRA Indígena e LEETRA Anos Iniciais, e da série "Linguagens em Diálogo". Desenvolve ações colaborativas com professores da UFOPA, da UFES, da University of Manitoba (CA) e da University of Maryland (EUA). Possui vínculo como Fellow Researcher no Kings College (UK). Foi Coordenadora Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/UFSCar no triênio 2013-2015. É parecerista FAPESP e CNPq, também das revistas Linguagem, REVEDUC, PERCursos Linguísticos e (Con)textos Linguísticos. É pesquisadora PQ-2.

Fonte: Elaboração da autora com base na Plataforma Lattes