

Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

**O IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESTADUAL PACTO PELA
EDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE GLÓRIA – BAHIA**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto 2018

©2018

Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

**O IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESTADUAL PACTO PELA
EDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE GLÓRIA – BAHIA**



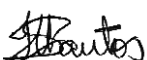
UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto 2018

Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

**O IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESTADUAL PACTO PELA
EDUCAÇÃO NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO
MUNICÍPIO DE GLÓRIA – BAHIA**

Atesto a originalidade do trabalho.

Assinatura: 

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão em Educação, ramo Administração Escolar e Administração Educacional sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Saavedra.

Universidade Fernando Pessoa

Porto 2018

RESUMO

Este trabalho de investigação tem como objetivo perceber o impacto da formação do Programa Estadual Pacto pela Educação nas práticas de ensino da leitura e da escrita dos professores alfabetizadores que dela participaram. Para responder à questão central da investigação foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa. Dentro desta abordagem, foi realizada uma entrevista, semiestruturada, a dez professoras alfabetizadoras do município de Glória. Buscou-se analisar como as professoras receberam a proposta, qual a sua atitude diante da formação e as possíveis mudanças nas práticas de leitura e escrita.

Concluimos que a formação repercutiu positivamente na maioria das professoras, ampliando os conhecimentos, gerando mais confiança para atuar e que as práticas de leitura e escrita sofreram modificações significativas, sem, no entanto, configurar uma mudança integral. As professoras reconhecem as contribuições do Programa, mas apontam para a necessidade de sua continuidade com algumas mudanças. Sugerimos uma ampliação na estrutura da formação, no sentido de propor uma maior diversidade de procedimentos, incluindo os derivados das experiências dos próprios professores, para que a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando - PDAL, a despeito de sua relevância, não se transforme em uma receita.

Palavras-chave: Formação de professores, alfabetização, letramento, prática pedagógica.

ABSTRACT

This research aims investigate the impact of the formation of the State Program Pact for Education – Programa Estadual Pacto pela Educação - in the reading and writing teaching practices of the literacy teachers who took part in it. A qualitative nature methodology was used to answer the key question of the investigation. Within this approach, a semi-structured interview was conducted with ten literacy teachers from the Glória County. We sought to analyze how the teachers received the proposal, their attitude towards the formation and possible changes in reading and writing practices.

In conclusion, the training had positive repercussions on most teachers, increasing knowledge, generating more confidence to perform. We also conclude that the practices of reading and writing underwent significant modifications, without, however, setting a complete change. The teachers recognize the contributions of the Program, but point out the need for their continuity with some changes. We suggest an expansion in the structure of training, in order to propose a greater diversity of procedures, including those derived from the experiences of the teachers themselves, so that the PDAL, despite its relevance, does not become a recipe.

Keywords: Teacher training, literacy, pedagogical practice.

DEDICATÓRIA

Aos (as) Professores (as) Alfabetizadores (as) do Brasil, que abraçam com compromisso e dedicação a tarefa de iniciar as crianças no mundo da leitura e na leitura do mundo, no mundo da escrita e na (re) escrita do mundo.

Às Alfabetizadoras de Glória, que gentil e corajosamente se propuseram a ser investigadas, viabilizando este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, sem o qual nada seria.

Minha Mãe, Dona Isabel, pelo útero generoso e estímulo ao estudo. Meu Pai, “Seo Amorzinho” (*in memorian*), por ter me ensinado o valor do conhecimento e do estudo. Minha “Irmã” Lourdinha, presente sempre.

Meu esposo, Jolício Damião, companheiro e incentivador, pela paciência e respeito à minha trajetória. Gratidão pelos mimos nas horas mais difíceis.

Meus filhos, Débora e Daniel, pelo estímulo e consideração ao meu trabalho. Grata pela escuta atenta e sugestões.

Meus familiares: irmãs, irmão, sobrinhos (as) e cunhados, pelo estímulo e compreensão pelas minhas ausências, por conta da construção deste trabalho.

Toda a equipe do Pacto do município de Glória, pela confiança depositada e acolhimento. Em especial, Rosemeire Nunes, que, com sua generosidade e competência, mediou todo o processo de investigação com as Professoras Alfabetizadoras com total disponibilidade, esclarecendo as dúvidas que surgiram no caminho.

Nadja Amado, líder que me deu condições de trabalho, a fim de realizar o Mestrado.

Cristiane Moreira, sempre presente, escutando e tirando dúvidas. Um estímulo constante.

Cristiane Mary, pelo tempo dedicado para me auxiliar na escrita.

Magali Santos e Renilza Silva, na retaguarda, cuidando do meu emocional, para que eu fosse em frente.

Miliane Vieira, Ivan Espinheira José Expedito e Josimara Miranda, pela inspiração por meio de seus trabalhos e sugestões.

Todos (as) os (as) Professores (as) do Mestrado, pelo acolhimento e generosidade no compartilhamento de experiência e conhecimentos. Professora Fátima Coelho, pela atenção nas solicitações e esclarecimentos. Professora Maria Leocádia, que me iniciou nos caminhos deste trabalho com competência e paciência.

Professora Maria Luísa Saavedra, minha Orientadora, pela acolhida, contribuição e competência na condução deste trabalho.

Os/As Colegas de Curso, que lançaram palavras de incentivo, compartilhando dúvidas e conhecimento.

Minhas conterrâneas Amadinhas Regina Arruda e Ana Paula Vieira.

Minhas Professoras (Michely Ramah, Miliane Tahira e Ananda Govinda) e Colegas de Dança do Ventre e de Dança Indiana, que me cuidaram a partir do Feminino e da Alegria. Gratidão pelos momentos “Oásis” que todas me proporcionaram.

*"... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual,
por trás da mão que pega o lápis,
dos olhos que olham,
há uma criança que pensa"
(Emília Ferreiro)*

ÍNDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
DEDICATÓRIA.....	vii
AGRADECIMENTOS.....	viii
ÍNDICE.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. A formação de professores alfabetizadores no Brasil.....	5
2. Alfabetização e letramento.....	11
2.1 Alfabetização.....	11
2.2 Letramento.....	16
2.3 Refletindo a relações entre alfabetização e letramento.....	17
2.4 As práticas pedagógicas para alfabetizar letrando.....	19
2.4.1 Os métodos de alfabetização.....	19
2.4.2 O paradigma cognitivista.....	24
2.4.3 A organização do trabalho pedagógico para alfabetizar letrando.....	26
2.5 A formação do Programa Estadual Pacto pela Educação.....	28
CAPÍTULO II – ABORDAGEM EMPÍRICA.....	36
1. Problemática.....	36

2. Objetivos.....	37
3. Metodologia.....	38
4. Participantes.....	38
5. Instrumentos e Procedimentos.....	43
CAPÍTULO III APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	45
CONSIDERAÇÃO FINAIS.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	65
ANEXOS.....	68
ANEXO 1 – Carta de apresentação da aluna.....	69
ANEXO 2 – Ofício à Direção Pedagógica do município de Glória.....	70
ANEXO 3– Declaração de consentimento informado.....	71
ANEXO 4 – Carta de apresentação às investigadas.....	72
ANEXO 5 – Questionário Pré-teste.....	73
ANEXO 6 - Transcrição das entrevistas do pré-teste.....	75
ANEXO 7 – Entrevista.....	79
ANEXO 8 – Transcrição da entrevista.....	81
ANEXO 9 – Decreto nº 12.792 de 28 de abril de 2011.....	90
ANEXO 10 – Lei de 15 de outubro de 1827.....	94

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Área em que a professora tem pós-graduação.....	40
GRÁFICO 2 – Tempo de atuação na alfabetização.....	41
GRÁFICO 3 – Tempo de atuação na escola.....	42
GRÁFICO 4 – Conceito de Alfabetização.....	45
GRÁFICO 5 – Conceito de Letramento.....	47
GRÁFICO 6 – Alfabetização na perspectiva do letramento.....	49
GRÁFICO 7 – Primeiras impressões acerca das formações.....	50
GRÁFICO 8 – Dificuldades teóricas ou práticas.....	53

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Fluxo da formação-2011 a 2013.....	30
FIGURA 2 - Fluxo da formação-2014.....	31
FIGURA 3 - Fluxo da formação-2015 e 2016.....	34
FIGURA 4 – Atividades para a apropriação do sistema alfabético.....	34
FIGURA 5 – Processo de tratamento dos dados coletados.....	44

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Abrangência do Programa Estadual Pacto pela Educação.....	29
QUADRO 2 - Resultados e metas do Ideb – Município de Glória - Bahia.....	39
QUADRO 3 - Idade das professoras participantes da investigação.....	40
QUADRO 4 - Escolas de atuação das professoras investigadas.....	42

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AVA _ Ambiente Virtual de Aprendizagem

EF – Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NALFA – Núcleo de Alfabetização e Letramento

NTE – Núcleo Territorial de Educação

Pacto – Programa Estadual Pacto pela Educação

PAIC – Pacto para a Alfabetização na Idade Certa

PDAL – Proposta Didática Para Alfabetizar Letrando

PDAM – Proposta Didática de Alfabetização Matemática

PNAIC – Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

SEC - Secretaria da Educação do Estado da Bahia

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema recorrente nas discussões e pesquisas no Brasil. O debate vem se ampliando, a partir da década de 1970 e se intensificou nas décadas de 1980 e 1990, notadamente com a promulgação Lei nº 9394/96, denominada nova Lei de Diretrizes e Base – LDB.

Entendemos que formação dos profissionais que atuam e que vão atuar nos diversos níveis do sistema de ensino é uma preocupação de todos que se interessam pelos caminhos da educação em todas as sociedades, pelo papel decisivo que o professor tem no processo educacional.

Dada a complexidade do tema, vários caminhos podem ser trilhados para este estudo. Optamos neste trabalho, por abordar a formação de professores alfabetizadores, especificamente, a do Programa Estadual Pacto pela Educação (Pacto), investigando o seu impacto nas práticas dos professores que dela participaram/participam. Para tal, escolhemos o município de Glória, localizado no Território de Identidade de Itaparica¹, no estado da Bahia e pertencente ao Núcleo Territorial de Educação (NTE) 24.

Assim, a reflexão sobre a formação dos professores alfabetizadores é relevante e necessária, na medida em que abre a possibilidade de apontar direções, colaborando para uma prática que atenda às necessidades inerentes a esse ensino.

O trabalho se constitui em um recorte da realidade estudada, não pretendendo esgotar o tema, nem dar respostas prontas, e sim refletir alguns referenciais teóricos que possam contribuir para a concretização de uma prática pedagógica em que o professor participe ativamente, oferecendo condições para que o estudante possa se inserir na sociedade por

¹Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. (<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>).

meio do acesso ao conhecimento, podendo atuar de maneira crítica transformando a sociedade e se transformando para nela viver.

O Programa Estadual Pacto pela Educação, foi instituído pelo Decreto nº 12.972 de 28 de abril de 2011, é uma política pública de alfabetização, em regime de colaboração entre o Estado e os Municípios sob o princípio de adesão, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças baianas até os oito anos, garantindo seu direito de aprender, atendendo a meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), que é “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade” (Brasil, 2014).

O Pacto foi estruturado em três eixos: Formação de professores, Gestão e Avaliação. Sua primeira ação, foi a formação de professores alfabetizadores do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, inspirada na experiência exitosa desenvolvida no Estado do Ceará – Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), cuja proposta – Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL), de autoria de Amália Simonetti, foi adaptada à realidade do Estado.

Estar como formadora estadual de formadores de professores alfabetizadores no Programa Estadual Pacto pela Educação, nos coloca em um lugar de muitas aprendizagens, mas também de muitos questionamentos.

A formação dos professores alfabetizadoras se dava de forma indireta: Os formadores estaduais recebiam formação das consultoras credenciadas (entre elas, a autora da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando) e faziam a formação para os formadores estaduais, que, por sua vez, faziam a formação dos professores alfabetizadores.

Esta organização nos inquietou, à medida em que, quando realizávamos os acompanhamentos nas salas de aula, observávamos que, a maioria das professoras desenvolviam uma prática que revelava alguns equívocos metodológicos e conceituais, a despeito de realizar a rotina proposta pela formação recebida. Nos levou a questionar seu alcance enquanto propulsora de mudanças nas práticas dos professores. Além disso, as avaliações periódicas da equipe de formadores da SEC, revelavam esta fragilidade em todos os Polos do estado.

Esta conjuntura suscitou o questionamento que nos instigou a fazer esta investigação: Qual o impacto destas formações nas práticas de leitura e escrita das professoras que dela participam? Qual a relação entre a aprendizagem realizada no contexto da formação e sua transferência para os contextos de trabalho?

Buscamos com este trabalho analisar como as práticas de ensino da leitura e da escrita dos professores alfabetizadores se materializaram após participarem da formação do Pacto. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral investigar o impacto da formação do Programa Estadual Pacto pela Educação nas práticas de ensino de leitura e de escrita dos professores que dela participam e como objetivos específicos verificar o entendimento dos professores acerca da alfabetização na perspectiva do letramento; identificar as relações entre as percepções iniciais e a atitude diante da formação; verificar o entendimento dos professores acerca das concepções teóricas e metodológicas da proposta de formação; relacionar as possíveis mudanças nas práticas de leitura e escrita dos professores, a partir da sua participação no Programa.

A relevância do trabalho se sustenta no facto de que a formação de professores para atuar na alfabetização ainda é tema em evidência nas políticas educacionais do país, gerando inúmeras pesquisas em suas múltiplas dimensões. Acreditamos que podemos contribuir para investigações posteriores, na abordagem de outras dimensões da temática.

O trabalho está organizado em três partes. O Capítulo I apresenta o enquadramento teórico; no Capítulo II se encontra o estudo empírico e o Capítulo III traz a apresentação e análise dos dados coletados na pesquisa.

No Capítulo I fazemos uma abordagem histórica das principais políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil; tecemos reflexões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, passando pelos métodos e a organização do trabalho pedagógico, apresentando a proposta de formação do Pacto.

O Capítulo II trata do percurso metodológico para a realização da pesquisa: Problemática, questões da investigação, metodologia dos estudo, participantes, instrumentos e procedimentos.

O Capítulo III apresenta a análise dos dados com a intenção de responder à questão central da investigação, que é o impacto da formação do Pacto nas práticas de leitura e de escrita dos (as) professores (as) que dela participam.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A formação inicial e continuada para professores alfabetizadores no Brasil

Segundo Mortatti (2015), ao longo do tempo, as políticas públicas direcionadas para a solução da problemática da alfabetização no país consistem, sobretudo, em propostas para a reformulação das estruturas curriculares e para a formação continuada de professores.

Na legislação educacional brasileira, os períodos históricos e as questões econômicas e políticas influenciam fortemente os modelos adotados no ensino, na formação de professores e nas políticas educativas. Com o ensino elementar não o é diferente.

Durante todo o período colonial, não se manifestou preocupação com a questão da formação de professores. A primeira vez que a ideia de formação surgiu explicitada em lei foi em 1827, na Lei de 15 de Outubro de 1827, que instituiu o Método Mútuo ou Lancasteriano, e determinou que os professores que não tivessem a instrução necessária deste ensino se instruissem em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas da capital. De acordo com Bastos (2006), um professor de primeiras letras que dominasse o Método encarregava-se de ensiná-lo aos demais professores, através da demonstração prática, suprimindo, assim, os problemas de ausência de cursos específicos.

O Método Mútuo foi criado na Inglaterra por Andrew Bell e Joseph Lancaster com o objetivo de diminuir as despesas da instrução, abreviar o trabalho do professor e a acelerar os progressos do aluno, visando à popularização da instrução entre as classes pobres. Foi utilizado no Brasil, assim como em países da América Latina, nos primeiros tempos de república, para ajudar a suprir a escassez de professores e se fundava no princípio de monitoria: o professor ensinava as lições a um grupo de alunos tidos como mais inteligentes e estes ensinavam a um grupo de alunos.

Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. (Saviani 2008, p. 28).

Segundo Bastos (2006), a implantação da Lei esbarrou em uma série de obstáculos, tais como a falta de instalações adequadas e material necessário à adoção do método, a insatisfação dos mestres pela falta de uma preparação adequada, a ausência de proteção dos poderes públicos e pela baixa recompensa pecuniária.

A carreira de professor do ensino primário público foi criada em 1834, a partir do Ato Adicional à Constituição de 1824, no Império. A partir dele, começou a ser pensada em uma formação específica para o ensino elementar – 1º ao 4º ano.

O Ato deixava ao encargo de cada província instituir e manter as escolas de instrução primária e secundária e de formar seus professores. As províncias tiveram muitas dificuldades para além de manter as escolas, formar professores em uma conjuntura de revoltas e de escassos recursos financeiros. Segundo Niskier (2011):

[...]. Na quase totalidade das províncias, a instrução pública se manteve, durante muitos anos, em nível precário, não só em consequência das revoltas mencionadas como, também, devido à exiguidade de recursos financeiros e a falta de pessoal qualificado para ministrar, até mesmo, o ensino das primeiras letras. (p.134).

Algumas províncias, a exemplo de Minas Gerais, Bahia e São Paulo chegaram a criar os primeiros Cursos Normais no Brasil, visando a preparação de professores para as escolas primárias, mas não tiveram continuidade pela falta de professores especializados. Segundo Brenjon (1973, *cit. in* Coutinho, 2012) no Rio de Janeiro, se investiu na estratégia de formar em serviço, sob a supervisão de mestres mais experientes, o professorado para as escolas elementares da Corte. A experiência se materializou na Escola Normal² de Niterói, criada em 1835, que foi a primeira a iniciar suas atividades no país.

As reformas feitas no Rio de Janeiro foram copiadas pela maioria das províncias, que criaram suas Escolas Normais, mas a falta de docentes habilitados para formar outros impediu a ampliação e o desenvolvimento do ensino elementar.

² O nome de Escola Normal foi dado pelo ministro francês Lakanal, que pela primeira vez, no informe de 30 de outubro de 1794, ao se referir à Escola Normal de Paris, chamou-a de Escola Normal porque era a escola que dava a norma ao docente, escola modelo na qual se estudavam as normas didáticas que os interessados em ensinar crianças deviam seguir, e, ao mesmo tempo, modelo e pauta para todas as demais, o qual lhes dá a partir de sua concepção uma categoria de escala superior (VALENCIA, 2006, p. 24-25, *cit. in* Rivas, 2013).

De acordo com Saviani (2006), essas escolas tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. O autor destaca também que o currículo das Escolas Normais era constituído das mesmas matérias ensinadas nas primeiras letras, priorizando o domínio dos conteúdos que deveriam ensinar às crianças, em detrimento do preparo didático-pedagógico.

O primeiro censo brasileiro, feito em 1872, revelou o alto índice de analfabetismo do país. Segundo Ferraro (2002, *cit. in* Ferraro, 2004), daria, para a população de cinco anos ou mais, uma taxa de analfabetismo da ordem de 82,3%, estimando que, para a população de mais de 10 anos, a taxa se situaria em torno de 78%. Essa situação permaneceu inalterada pelo menos até o censo de 1890, que acusou uma taxa de analfabetismo de 82,6% para a mesma população de cinco anos ou mais.

Pode-se observar até aqui, que as políticas de formação inicial e continuada de professores para o ensino elementar obedeciam aos interesses do Poder Central, sem que este assumisse de fato, colocando sempre nas mãos das Províncias, ou do próprio professor, a responsabilidade pela formação, gerando vários equívocos quanto ao que seria realmente relevante para que o professor pudesse mediar a aprendizagem dos alunos. Sem contar que as experiências na formação continuada foram muito incipientes.

Nesse contexto, o desafio da universalização do ensino elementar foi transferido para a República, mas continuou sob a tutela das Províncias.

Os índices de analfabetismo revelados no censo de 1890, a partir do início do século XX deram início a várias campanhas de alfabetização em massa operacionalizadas pelo Governo Federal e algumas de iniciativa dos governos Municipais e Estaduais.

Em meio às campanhas de alfabetização em massa e a ampliação do sistema escolar, a formação inicial de professores era responsabilidade das Escolas Normais criadas nas províncias, e, após a Proclamação da República, em cada Estado, junto às escolas criadas pela iniciativa privada denominadas Curso Normal.

A ausência do governo central na manutenção, na organização da educação popular e o desequilíbrio financeiro entre os estados acabaram favorecendo um movimento conclamando a participação do governo central já desde a primeira década do século XX.

Este movimento incluía especificamente as escolas normais. Porém a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não se concretizou na Primeira República, e os estados organizaram independentemente, a serviço de seus reformadores, os seus respectivos sistemas.

Na década de 60, foi promulgada a Lei 4024/61, no contexto da efetivação do projeto desenvolvimentista na sociedade brasileira, conjugado com a industrialização e a urbanização crescentes e a demanda progressiva por acesso à escola. Visava atender a urgência de professores, em função da crescente demanda do ensino primário, tendo como principal linha orientadora a normatização relativa à formação do magistério. A formação do professor primário deveria ser feita em escola normal de grau ginásial, que expedia o diploma de regente de ensino primário, e de grau colegial, que expedia o diploma de professor primário (Artigos 53 e 54).

Em pleno regime autoritário foi promulgada a Lei nº 5692/71. Neste período prevaleceu a visão de educação como capital humano. A lei modificou os ensinos primário e médio, que passaram a ser 1º e 2º grau, respectivamente, e no lugar das Escolas Normais foi instituída a habilitação de 2º grau para o magistério do 1º grau. Considerava também a urgência de professores, mas estabeleceu grau de formação mínimo, numa visão profissionalizante da docência, com a recomendação de elevação progressiva do seu nível de titulação, explicitada no artigo 29:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (Brasil, 1971).

Para Saviani (2009), a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. A partir de 1980 se desencadeou, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da “(...) docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, *cit. in* Saviani, 2009). À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Na Constituição Federal brasileira, de dezembro de 1988 é afirmada a dimensão profissional da docência, ao incluir entre os princípios que devem servir de base ao ensino ministrado, a valorização dos profissionais do ensino, especificada no artigo 206, incisos V:

(...) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; e VIII (...) “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), introduz uma inflexão na questão, substituindo a expressão *profissionais do ensino* (Expressão utilizada no texto original do artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988, modificado pela Emenda constitucional número 053 de 19/12/2006.), que induz a uma visão claramente conteudista, por *profissionais da educação*, que além dos conteúdos e das suas tecnologias a serem ensinados, enfatiza as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão, unindo escola e atividade docente.

Entretanto, as determinações legais trazidas pela nova LDB não garantiram, até o presente momento, a valorização dos professores, tampouco uma formação que dê conta das mudanças ocorridas nas últimas décadas. Na segunda década do século XXI, as políticas públicas e ações para a melhoria da formação de professores continuam em destaque nas esferas governamentais, não governamentais e na literatura da área educacional.

Vale ressaltar que não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação inserida na do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Nesse sentido, na LDB a formação inicial e continuada do professor alfabetizador (entendido como o profissional que atua no Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano do EF) é abordada no seu artigo 62 que explicita orientações referentes à formação do professor para a educação básica – EF:

A formação de docentes para a educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 2017).

O mesmo artigo determina que a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério seja promovida pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, que adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública, bem como incentivarão a formação dos referidos profissionais para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena nas instituições de educação superior. Delibera ainda, que “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular³” (§8º).

A partir da LDB, se começou a pensar mais intensamente na formação dos professores alfabetizadores e foram oferecidas pelo Governo Federal, Estaduais e Municipais inúmeras formações continuadas direcionadas para o ensino das crianças do ciclo de alfabetização: inicialmente as da faixa etária de 7 a 9 anos e, a partir de o ano de 2006, crianças de 6 a 8 anos, em cumprimento à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (Brasil, 2006).

Foram produzidos e divulgados documentos com orientações teóricas e metodológicas para a condução do processo de alfabetização, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os Elementos Conceituais e Metodológicas para Definição dos Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental (2012) e as Diretrizes Curriculares a Educação Básica (2013).

Alfabetização – Parâmetros em Ação (1999), Programa de Formação de Professores Alfabetizador – Profa (2001) e Pró-Letramento (2008) foram algumas das formações

³ A Base Nacional Comum Curricular foi instituída no dia 22 de dezembro de 2017 mediante a Resolução CNE/CP nº 2.

continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação, visando garantir o direito das crianças de serem alfabetizadas na idade certa.

Em 2013, foi lançado o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que oferece formação continuada aos professores alfabetizadores. Os estados e municípios na sua maioria aderiram a esta formação. Alguns estados já ofereciam formação continuada para professores alfabetizadores, a exemplo do Estado da Bahia, que oferecia o Pacto pela Educação desde o ano de 2011.

2. Alfabetização e Letramento

2.1 Alfabetização

De acordo com Mortatti (2011), a utilização do termo alfabetização consolidou-se no Brasil a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização, e, a partir das décadas finais passou a ser utilizado em sentido amplo – alfabetização matemática, alfabetização digital etc. –, e em sentido mais restrito e específico: ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita. Para a autora, pode-se perceber no Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, a tendência a se ampliarem e se diversificarem perspectivas e enfoques relativos ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e língua escrita em língua materna, especialmente no que se refere à alfabetização.

Mortatti (2004), afirma que a partir do censo de 1950, a definição de alfabetização passou a ser baseada nas definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Desde a fundação da organização, a definição sofreu várias mudanças. A UNESCO, em cumprimento de sua função normativa, ofereceu duas definições operacionais do que constitui uma pessoa alfabetizada:

Em 1958, foi acordado que “uma pessoa é alfabetizada quando consegue, com compreensão, tanto ler quanto escrever uma breve declaração simples sobre sua vida cotidiana” (UNESCO-UIL, 2014, p. 23). Em 1978, a UNESCO recomendou a definição de que “uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou

ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento e o de sua comunidade”. Em 2003, a UNESCO organizou uma reunião de especialistas em que foi proposta a seguinte definição operacional: “alfabetização é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A alfabetização envolve um continuum de aprendizagem, permitindo que as pessoas possam alcançar seus objetivos, desenvolver seu conhecimento e potencial e participar plenamente na comunidade e na sociedade em geral”. (UNESCO, 2005, *cit in* UNESCO, 2016).

Na visão da UNESCO (2003), o conceito e a prática da alfabetização encontram-se em evolução constante e dinâmica, com novas perspectivas que refletem as transformações societárias, a influência da globalização na linguagem, na cultura e nas identidades, e também a expansão das comunicações eletrônicas.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) define alfabetização em suas pesquisas de amostra a domicílio: “(...) alfabetizada é a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece” (IBGE, 2013 *In* UNESCO, 2016). O Instituto considera, ainda, “(...) não alfabetizada a pessoa que não saber ler e escrever, e aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome” (IBGE, 2013 *In* UNESCO, 2016). O Instituto considera também a noção de analfabetismo funcional para denominar pessoas de determinada faixa etária que têm escolaridade de até quatro anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária.

Para Soares (2014), tem-se tentado conferir um significado muito amplo à alfabetização, ao considerá-la um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, não se esgotando na aprendizagem da leitura e da escrita. Mesmo concebendo que a aprendizagem da língua é um processo permanente, a pesquisadora observa que

(...) “é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita)”. (Soares, 2014, p. 15).

Considera que o último é permanente, julgando inapropriado o termo alfabetização designar ambos os processos. Destaca que etimologicamente o termo significa “levar à aquisição do alfabeto”, isto é, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Para a autora, atribuir um significado amplo à alfabetização seria negar sua especificidade, e a define como processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura.

Conforme Soares (2014), o conceito de alfabetização se desenvolve em torno de um debate envolvendo dois pontos de vista, presentes no duplo significado dos verbos ler e escrever em nossa língua: no primeiro, ler e escrever como o domínio da mecânica da língua escrita, perspectiva em que alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e de decodificar a língua escrita em língua oral e a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas; no segundo ponto de vista, ler e escrever denotam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita ou expressão de significados por meio da língua escrita, entendendo a alfabetização como um processo de compreensão e expressão de significados.

Quanto aos pontos de vista postos, Soares (2014), afirma que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Entretanto, afiança que os dois conceitos são apenas parcialmente verdadeiros, visto que a língua escrita não é uma simples representação da língua oral, e os problemas de compreensão e expressão da língua escrita são diferentes dos da língua oral, visto que o discurso escrito e o oral são organizados de forma diferente.

“(...) não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais”. (Soares, 2014, p.17).

A teórica apresenta ainda um terceiro enfoque, que se contrapõe aos dois supracitados, que vê a alfabetização como um processo individual: a alfabetização vista sob o aspecto social, conceituada de acordo com características culturais, econômicas e tecnológicas.

Soares (2015), admite que a alfabetização é um conjunto de habilidades, caracterizando-a como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado, o que explica o fato de ter sido estudado por diferentes profissionais, que prestigiam as habilidades de acordo com sua área de conhecimento. Para a pesquisadora, uma teoria corrente de alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas. Estas facetas se referem basicamente às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística do processo, sendo que a psicológica tem prevalecido nos estudos e pesquisas sobre a alfabetização. Tradicionalmente o enfoque

psicológico enfatizava as relações entre inteligência e alfabetização e na relação entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização.

A partir da década de 1980, as discussões da análise psicológica da alfabetização se voltaram para abordagens cognitivas, sobretudo no quadro da Psicologia Genética de Piaget. Conquanto Piaget não tenha feito pesquisas ou reflexões acerca do processo de leitura e escrita, muitos pesquisadores vêm estudando a alfabetização com base em sua teoria dos processos da aquisição de conhecimento. As investigações de Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980, se destacam e são referência para uma mudança de paradigma nas discussões em torno do desenvolvimento da leitura e escrita na criança.

A teoria por elas criada foi denominada no Brasil de Psicogênese da Língua Escrita. As pesquisadoras supõem que o sujeito cognoscente presente na teoria de Piaget está também presente na aprendizagem da língua escrita e sustentam que o processo de alfabetização é resultante da interação do aprendiz com a escrita, caracterizado como um processo em que o sujeito aprende a escrever interagindo com a língua escrita, fazendo uso de seus conhecimentos prévios e testando suas hipóteses sobre o funcionamento da mesma.

Raciocinando pelo absurdo: é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV etc.) não façam nenhuma ideia a respeito da natureza deste objeto cultural até ter 6 anos e uma professora em sua frente. (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 29).

As investigadoras entendem o desenvolvimento da leitura e da escrita como processos de apropriação de um objeto socialmente construído, e não a aquisição de uma técnica de transcrição. Afirmam que a escrita alfabética não é um código, mas um sistema notacional. Em suas investigações visando compreender o desenvolvimento da escrita e da leitura, Ferreiro (1986), constataram:

(...) uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos, (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. (p. 10).

Tfouni (2010) afirma que existem duas formas as quais comumente se entende a alfabetização: ou como processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura, escrita ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

A autora argumenta que há um mal-entendido na base da primeira perspectiva: a alfabetização que chega ao fim e pode ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Objetivos que atendem uma necessidade de controle mais da escolarização do que da alfabetização. O fato da alfabetização estar intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares faz com que muitas vezes se descreva o processo de alfabetização como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar onde se alfabetiza.

Desse modo, o ato de alfabetizar passa a existir somente enquanto parte das práticas escolares, e ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e escrita são necessárias, e na quais serão efetivamente colocadas em uso. (Tfouni, 2010, p. 19).

Quanto a alfabetização como processo de representação, menciona a afirmação de Ferreira (1987, *cit. in* Tfouni 2010, p.20) de que a escrita não deve ser tomada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, mas como um sistema de representação que evoluiu historicamente, e apoia que é deste modo que o processo de alfabetização deve ser focado.

(...) a alfabetização não é mais vista como sendo o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação se influenciam igualmente. (Tfouni, 2010, p. 21).

Tfouni (2010), completa que a alfabetização não é um processo linear, pois envolve níveis de complexidade crescentes, em que diferentes objetos são contemplados e construídos pela criança.

2.2. Letramento

Soares (2014), assegura que é impossível formular um conceito único de letramento, visto que as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e do projeto que cada grupo político pretende implementar; elas variam no tempo e no espaço. Graff (1987, *cit. in* Soares, 2014, p.78), afirma que o significado e contribuição do letramento não pode ser pressuposto ignorando “o papel vital do contexto sócio-histórico”. (p. 17).

Tfouni (2010) diz que não existe questão fechada acerca do que seja o letramento, já que o termo é um neologismo visto com reservas, uma vez que “letrado” tem seu sentido dominante estratificado como sinônimo de “pessoas com muitas letras, erudito” e que a palavra letramento está sendo utilizada em textos técnicos que se ocupam das questões da escrita sob vários enfoques.

O Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, define letramento como:

Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. O letramento envolve uma série contínua de aprendizagens, visando a possibilitar a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e potencial, bem como participar totalmente da comunidade e da sociedade mais ampla (*Fonte: UNESCO, 2005a*). Cada vez mais, novas formas de letramento necessárias à vida moderna são levadas em conta no currículo, em particular aquelas relacionadas a novas tecnologias, como letramento digital, letramento em informação, letramento em mídia e letramento em redes sociais. (UNESCO, 2016 p. 57).

No Dicionário Houaiss, letramento é definido como um conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito.

De acordo com Mortatti (2004), ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização vista como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem e as dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizados não bastam mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de “letramento”.

Soares (2014), admite a definição de letramento na versão do termo inglês literacy: estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, por entender que no conceito está implícita a ideia de que a escrita traz consequências sociais, políticas, econômicas, linguísticas tanto para o grupo social em que seja introduzida, quanto para o indivíduo que aprende a usá-la, e define letramento como

“Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou a condição que se adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (Soares, 2014, p. 39).

A autora chama a atenção para a diferença entre apropriar-se da escrita e de aprender a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia – codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, assumi-la como sua propriedade.

Para Tfouni (2010), enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Afirma que os estudos sobre letramento não se restringem aos alfabetizados:

A ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais. (p.22).

A autora menciona que, para Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano, que são os chamados “processos mentais superiores”, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.

2.3 Refletindo a relações entre alfabetização e letramento

Conforme Soares (2014), à medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se destaca: não basta apenas aprender a ler e escrever, é preciso ter competência para usar a leitura e a escrita, para se envolver com as

práticas sociais de leitura: ler livros, jornais, revistas; redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; preencher um formulário; escrever uma carta, um telegrama; encontrar informações em um catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio etc. A autora completa:

Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento* (Soares, 2014, p. 46).

Para Soares (2014), alfabetizar e letrar são atividades distintas, mas não inseparáveis; o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Sob o mesmo ponto de vista, Morais (2012), admite a distinção entre os dois processos e a sua interdependência:

O sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa ao escrever são para mim dois domínios ou objetos de conhecimento, que o alfabetizando precisa reconstruir, cada um com suas propriedades (a serem compreendidas) e com suas convenções (a serem aprendidas de modo bem sistemático). (p. 16).

Por outro lado, Ferreira e Teberosky (1999), defendem que a alfabetização também é uma forma de apropriação das funções sociais da escrita, e que o letramento é intrínseco a este processo.

O conceito de alfabetização ainda que tratado há mais tempo, não traz um consenso entre os teóricos que investigam o processo, visto que este vem se modificando ao longo da história, e se apresenta como um processo complexo. Entretanto, os que investigam mais recentemente, reconhecem que a alfabetização vai além de decodificar e codificar, e que a criança tem um papel ativo no processo, já que este se inicia antes da sua entrada na escola, superando a visão de um processo linear, que depende de pré-requisitos para se concretizar.

O termo letramento é mais atual e tem sido amplamente discutido no Brasil, na perspectiva de suas relações com a alfabetização a partir da década de 1980, e não existe um conceito único fechado (Tfouni, 2010; Soares, 2014). Contudo, podemos observar

que o conceito, enquanto processo interligado à alfabetização, está relacionado às práticas sociais que envolvem o aprendizado da leitura e escrita.

2.4 As práticas pedagógicas para alfabetizar letrando

Segundo Ferreiro (1986), tradicionalmente as discussões sobre a prática de alfabetização têm se centrado na polêmica entre os métodos utilizados: “métodos analíticos **versus** métodos sintéticos; fonético **versus** global etc.” (p. 29), sem levar em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. A autora considera que nenhuma prática pedagógica é neutra, que todas elas se apoiam em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e seu objeto. “São provavelmente essas práticas (mais do que os métodos em si) que têm efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em outros (p. 31).

Micotti (2016), afirma que, em sala de aula, com frequência, diversos métodos, até mesmo os mais antigos, fazem-se presentes, orientando as atividades de professores e alunos. Identificar os diversos métodos, sua aplicação no ensino e as modalidades de práticas a eles correspondentes é relevante para a identificação de processos que ocorrem na educação escolar e na problemática da formação docente.

Nesse sentido, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca dos métodos de alfabetização, com o propósito de refletir acerca dos aspectos que fundam as práticas de alfabetização, notadamente as que se constituem na perspectiva do letramento.

2.4.1 Os métodos de alfabetização

Ferreiro (1986), afirma que tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. Pontua que a preocupação dos educadores, voltada para a busca do método mais eficaz, levantou uma polêmica sobre os métodos utilizados, mas as discussões não levaram em conta as concepções das crianças acerca do sistema de escrita.

Conforme Soares (2016) o método de alfabetização sempre foi uma questão na história do ensino inicial da língua escrita. A estudiosa define método de alfabetização como

“(…) um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (p.16).

Para Cagliari (2007), a questão dos métodos é fundamental, e tem que ser discutida. Para ele os métodos são essenciais, na vida e na escola, pois levam a resultados esperados ou não; trazem o sucesso ou o fracasso, embora não sejam tudo.

Ferreiro (1986), assevera que nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas se apoiam em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o seu objeto.

Da mesma forma, Morais (2012), assegura que, por trás de qualquer método de ensino e aprendizagem, e mais especificamente, de qualquer método de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido e sobre como os indivíduos aprendem.

Soares (2016), afirma que nas últimas décadas do século XIX houve um movimento de alternância entre métodos “inovadores” e “tradicionais” no Brasil, conforme análise de Mortatti (2000, *cit. in* Soares, 2016):

(…) um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um “novo” que qualifica o anterior como “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente. (p.17).

Acrescenta que, anteriormente, a questão era irrelevante, pois considerava-se que aprender a ler e escrever dependia basicamente de aprender as letras que, uma vez aprendidas, formavam as sílabas, para finalmente chegar a palavras e a frases.

Evidencia que a aprendizagem era centrada na grafia, ignorava as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, considerando as letras como os sons da língua, quando estas representam os sons da língua.

Segundo Cagliari (2007), não havia preocupação com o texto, pois os textos das cartilhas antigas eram religiosos. O texto não religioso surgiu posteriormente, como preocupação característica da escola. No seu entendimento, os textos das cartilhas utilizadas na escola eram artificiais e serviam apenas de pretexto para controlar as dificuldades de leitura de palavras.

Nas últimas décadas do século XIX até os anos 1980, dois métodos se alternaram na prática pedagógica (Soares, 2016): os que deram prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas; do nome das letras (soletração) se avançou para métodos fônicos e silábicos, nomeados genericamente de sintéticos, e os que consideravam a necessidade de tornar a aprendizagem significativa, partindo para tal, da compreensão da palavra escrita para chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, originando os métodos que receberam a denominação genérica de analíticos.

Soares (2016), assevera que a ruptura metodológica entre a soletração e os métodos sintéticos e analíticos ocorrida no final do século XIX, foi uma primeira mudança de paradigma na área de alfabetização e a segunda e mais radical ocorreu em meados dos anos 1980, com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget.

Para a autora, o novo paradigma se opôs aos métodos sintéticos e analíticos, questionando suas características comuns: foco no ensino prevalece sobre a aprendizagem; pressuposto que a criança aprende por estratégias perceptivas (sintéticos com foco na percepção auditiva e analíticos na percepção visual); aprendiz receptor do conhecimento transmitido por meio do método e de material escrito, elaborado intencionalmente para atender ao método.

Conforme Micotti (2016) e Moraes (2012), no grupo dos métodos sintéticos incluem-se os métodos: alfabético, em que o ensino começa com o estudo das letras; silábico, que utiliza como base para a aprendizagem da leitura o estudo das sílabas, e o fônico, que inicia com a correspondência entre sons e letras.

Todos pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica de aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando os pedaços”, para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu (Morais, 2012, p. 28).

Micotti (2016), afirma que o método alfabético é um dos mais antigos e, de modo geral, corresponde à descrição feita por Marrou sobre o ensino realizado na Grécia no período helenístico. Segundo Marrou (1996, p. 214), após o estudo do alfabeto iniciava-se o estudo da sílaba simples, depois o das sílabas com três letras e em seguida os agrupamentos mais complexos.

Após o estudo de todas combinações começava o estudo das palavras compostas por uma sílaba, a seguir as compostas por duas sílabas e assim sucessivamente. A escrita gradua-se pela sequência: letras isoladas, sílabas, palavras, frases curtas, textos (Micotti, 2016, p. 65).

Algumas inovações pedagógicas foram feitas pelos romanos (Micotti 2016), como o uso de letras de madeira, mas de modo geral o ensino segue o modelo grego, cabendo à escola primária o ensino das letras na faixa etária dos 7 aos 14 anos. Micotti pontua:

É interessante notar que, apesar da distância que separa a civilização greco-romana da atualidade, o método alfabético e as dificuldades dos alunos continuam existindo no decorrer do tempo em diferentes lugares (Micotti, 2016, p. 65).

Para Moraes (2012), por trás dos métodos alfabéticos existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons, e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas; que depois de aprender a ler muitas sílabas, veria que juntas elas formariam palavras e um dia leria textos.

O método fônico focaliza a correspondência entre sons e grafias. Micotti (2016), ressalta que os resultados das pesquisas atuais acerca da consciência fonológica⁴ são utilizados em defesa do método fônico.

De acordo com Moraes (2012):

(...) por trás dos métodos fônicos está a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz (...). Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras assumem, propõe que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar letras que a eles equivale, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler as palavras e, um dia, ler textos. (p.29).

⁴ De acordo com Micotti (2016), a consciência fonológica consiste na capacidade de perceber as unidades de segmentação – rimas, sílabas, fonemas.

Embora defenda que algumas habilidades fonológicas são essenciais para o aprendizado da escrita alfabética, Moraes (2012) assevera que a consciência fonológica por si só não faz a criança se tornar alfabética.

Micotti (2016) afirma que o método de silabação ainda é muito utilizado no ensino. De acordo com a autora, sua aplicação varia bastante quanto à ordem que as sílabas são estudadas e essa variação encontra-se em diferentes cartilhas.

Sob o mesmo ponto de vista, Soares (2016), evidencia que a consciência fonológica se desenvolve paralelamente à conceitualização da escrita e o conhecimento das letras, influenciando-se mutuamente.

Diz que, na prática, pode-se começar o ensino com o estudo das sílabas resultantes das combinações de várias consoantes com uma mesma vogal ou com a combinação de uma consoante com as vogais, levando ao estudo das famílias silábicas. O ensino das sílabas complexas é feito depois do das sílabas simples, e as atividades didáticas consistem, principalmente, em cópia, leitura e ditado das sílabas já estudadas e das palavras com elas formadas.

Para a autora, os textos propostos para a leitura são artificiais, presos às estruturas silábicas estudadas até o momento, e pouco atraente para as crianças.

Conforme Moraes (2012), por trás dos métodos silábicos tem a crença de que o aprendiz compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, como também acreditaria que coisas escritas com duas letras poderiam ser lidas. “Decorando as sílabas e “juntando-as”, ele chegaria a ler palavras e ... um dia ele leria textos” (p. 29).

No grupo dos métodos analíticos (Moraes, 2012), temos três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global (ou “dos contos”, ou “das historietas”).

Para Moraes (2012), todos levarão o aluno a, no final, trabalhar com as unidades menores (letras, sílabas, fonemas), como nos métodos sintéticos. Porém, por razões do tipo perceptivo e motivacional, seria apropriado iniciar por unidades maiores, que “têm um significado” (palavras, frases, histórias) e aos poucos levar os alunos a analisá-las, ou seja, partir as unidades em pedaços menores.

Em concordância, Micotti (2016, p. 69), afirma que “O que diferencia a aplicação de métodos globais da aplicação de métodos sintéticos é a ordem das atividades de análise ou síntese na sequência das lições”. E lembra que no ensino da leitura e da escrita há sempre o duplo processo de compor e decompor, e que o acesso à mobilidade de análise e síntese é essencial para o aprendizado.

Morais (2012), resume o funcionamento dos métodos analíticos da seguinte forma:

Palavração – Durante um longo período os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começarem a partir das palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas;

Sentencição – A cada unidade didática ou lição, as crianças memorizariam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras);

Global – a criança seria exposta a narrativas artificiais e o seriam trabalhadas isoladamente as frases, do interior das mesmas seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocada.

2.4.2 O paradigma cognitivista

No Brasil, o paradigma cognitivista na área de alfabetização foi denominado construtivismo, e conforme Soares (2016) foi introduzido e divulgado sobretudo pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica, a partir da LDB.

O novo paradigma se sustenta na epistemologia genética de Piaget e questiona as práticas de ensino da língua que colocam a criança como meras receptoras do conhecimento. Na visão de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. Reconstrói por si mesma a linguagem, seleciona a informação dada pelo meio. Nesta perspectiva, asseguram:

O sujeito que conhecemos na teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro e Teberosky, 1999 p. 29).

Para as autoras o processo de alfabetização é resultante da interação do aprendiz com a escrita, caracterizado como um processo em que o sujeito aprende a escrever interagindo com a língua escrita, fazendo uso de seus conhecimentos prévios e testando suas hipóteses sobre o funcionamento da mesma. Sustentam que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código e que sua aprendizagem implica um complexo trabalho conceitual, desconsiderado pelos métodos tradicionais de alfabetização.

De acordo com Soares (2016), o construtivismo não é um método, e não propõe nenhum método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita. Pondera que, levando em conta o deslocamento do foco educativo do (a) alfabetizador (a) e sua opção por determinado modo de ensinar, o método se torna irrelevante:

Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método pré-concebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido. (Soares, 2016, p. 22).

Soares (2015), destaca que, a partir dos anos 70, cresceu significativamente a produção sobre o tema *proposta didática*, a denominação atribuída, para fins de pesquisa, a novos paradigmas didáticos que rejeitam ou buscam superar os modelos metodológicos tradicionais. Os pesquisadores brasileiros vêm apresentando proposições metodológicas para uma prática pedagógica informada pelo paradigma psicogenético. A autora chama a atenção que, as bibliografias que apresentam orientações pedagógicas, proposições metodológicas para o ensino da leitura e escrita numa perspectiva psicogenética, evitam usar o termo método, substituindo-o por proposta, e adverte que é preciso mais do que uma mera substituição de termos. Cita Ferreiro, no sentido de fazer a diferenciação:

(...) a diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e a proposta de aprendizagem, no processo que a criança realiza. (Ferreiro, 1990, *cit. in* Soares, 2015).

2.4.3 A organização do trabalho pedagógico para alfabetizar letrando

Soares (2016), define método de alfabetização como um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Nesse sentido, é necessário que o alfabetizador conheça os processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita, para orientar seus próprios passos e os passos das crianças, o que denominou alfabetizar com método, que se diferencia de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados pelos convencionais métodos de alfabetização.

Para a autora, alfabetizar letrando, envolve, além da faceta linguística da alfabetização, a faceta interativa, que abrange o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem, e a faceta sociocultural, que compreende o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento.

Esta perspectiva possibilita o entendimento de que o trabalho pedagógico para alfabetizar letrando deve ser planejado de maneira cuidadosa, com o propósito de criar um ambiente favorável à aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionando a entrada sistemática da criança no mundo da cultura escrita. Assim, há de se respeitar o repertório que ela traz, criar um ambiente propício para as interações, trabalhar com os mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade, planejar atividades contextualizadas e pautadas pelo diálogo.

Charpentier (1976, *cit. in* Micotti, 2016), assinala que a intervenção das teorias construídas pelos seres humanos, desde a infância, para fazer a leitura do mundo e a leitura da escrita coloca para o ensino a necessidade de ouvir o que os alunos tem a dizer

sobre suas interações com o trabalho em sala de aula. O pesquisador propõe alguns princípios para a prática pedagógica diferenciada de atividades conhecidas, destacando:

- desenvolvimento da observação para descobrir como a criança interage com a escrita, interrogando-as sobre as suas representações e sobre seus conhecimentos;
- a explicitação das estratégias utilizadas pelos alunos;
- a realização de atividades que solicitem o raciocínio lógico;
- a organização de atividades de escrita acompanhando as de leitura;
- a desenvolvimento do trabalho com a escrita em toda sua complexidade.

Chauveau (1993, *cit. in* Micotti, 2015), considera como trabalho pedagógico eficaz aquele que atende aos principais aspectos da aquisição da leitura, a saber, a continuidade, o aspecto conceitual, o cultural e o social, que se manifesta no ensino por oportunidades de:

- interagir com as diferentes funções da escrita;
- aprender o funcionamento de escrita;
- compreender em que consiste o comportamento leitor;
- aprender a maneira de comportar-se como leitor, de realizar o papel do leitor aprendiz;
- a organização de situações propícia à reflexão e à tomada de consciência das características funcionais e técnicas da língua escrita;
- desenvolvimento da exploração dos textos etc.

Para Micotti (2016), os intercâmbios da criança com os colegas constituem uma das medidas importantes do trabalho pedagógico voltado para a construção da escrita. Afirma que o intercâmbio, a formulação de hipóteses e o aprender a ler lendo e a escrever escrevendo são sínteses conhecidas nos meios escolares, mas muitos professores têm dúvidas acerca do encaminhamento destes processos no trabalho em sala de aula.

Schwartz (2015), afirma que a sala de aula não é o único espaço de aprendizagem da leitura e da escrita:

Desse modo, é importante explorar as escritas que existem na comunidade: letreiros em lojas, placas de trânsito, nomes de ruas, placas de ônibus, propagandas, bem como outras formas de escrita que aparecem no entorno da escola (Gontijo, *cit. in* Schwartz, 2015).

Schwartz (2015), diz que, na sala de aula, os espaços e a organização dos alunos devem ser mais flexíveis e disponibilizar para as crianças uma diversidade de materiais portadores da linguagem escrita e de outras formas de linguagem, dispor e usar os materiais de várias maneiras.

2.5 A formação do Programa Estadual Pacto pela Educação

O Programa Estadual Pacto pela Educação foi instituído no segundo semestre de 2011, pelo Decreto 12.792/2011, com o objetivo de priorizar a elevação da qualidade da educação básica no Estado, e acelerar o ritmo de melhoria dos resultados educacionais, em atendimento à meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação (2001-2011), que é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, bem como para fortalecer o regime de colaboração entre o Estado da Bahia e seus municípios:

Fica instituído o Programa Estadual Pacto pela Educação, com o objetivo de assegurar às crianças do sistema estadual de ensino os meios suficientes para a formação básica no ensino fundamental, a partir do seu ingresso nos sistemas formais de educação, aos 06 (seis) anos de idade. (Artigo 1º).

Foi uma iniciativa de investir em uma política pública para a alfabetização no Estado, por meio de parceria com os municípios, em consonância com o Art. 211 da Constituição Federal: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988) e o artigo 8 da LDB “A União, os Estados e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

O quadro 1, apresenta a abrangência do Programa até o ano de 2016:

Quadro 1 Abrangência do Pacto – 2011 a 2016

ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Municípios	217	329	370	403	416	413
Professores	11.904	18766	11.270	13.891	36.829	35.064
Estudantes	129.568	288365	143.011	154.961	775.637	768.993
Formadores Municipais	480	601	555	576		
Orientadores de estudo					1.258	1.253
Coordenadores Locais	217	329	370	403	416	416
Coordenadores Pedagógicos Multiplicadores					404	404
Coordenadores Pedagógicos Escolares					3.200	3.200

Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Dados levantados pela Coordenação do Programa.

De julho de 2011 até dezembro de 2016, o Programa passou por várias alterações estruturais, em função de diversas mudanças nas Políticas para a alfabetização no país e na máquina administrativa do Estado.

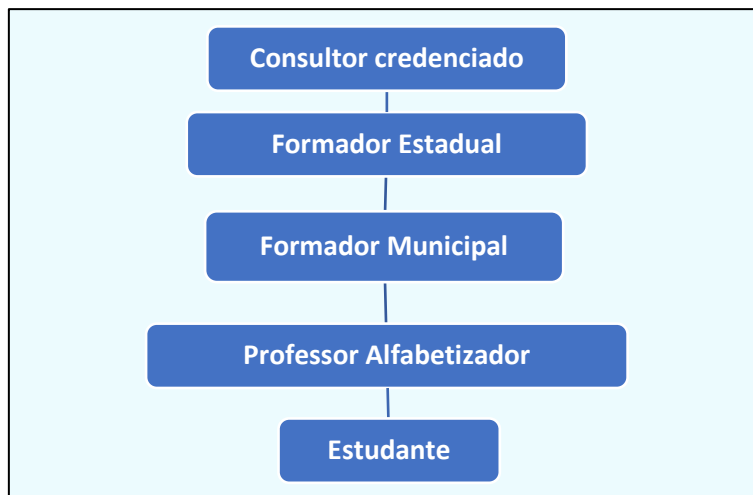
Até o ano de 2013, o Governo do Estado, por meio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC garantia formação para os Formadores Municipais para o trabalho com as propostas didáticas do programa – Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL) e Proposta Didática de Alfabetização Matemática (PDAM)⁵, se responsabilizava pelos custos de hospedagem e de alimentação, pelo acompanhamento e a avaliação do programa, assim como pela a publicação e distribuição de materiais pedagógicos para estudantes e professores do 1º ano de escolas das redes municipais.

Os municípios, por sua vez, assumiam a participação dos professores nas atividades de formação; a oferta de reforço escolar e a montagem dos cantinhos de leitura; além do compromisso de implantar ou implementar os Núcleos de Alfabetização e Letramento–NALFA.

Em cada município, o programa contava com um coordenador municipal, formadores municipais, em número proporcional ao de professores – 30 para cada formador – e professores alfabetizadores. As formações eram ministradas por formadores estaduais (professores da rede estadual, especialistas nas áreas de pedagogia, linguagem e

matemática), que, por sua vez, eram formados por consultores credenciados. Os professores alfabetizadores recebiam formação dos formadores municipais (Figura 1).

Figura 1 Fluxo da formação – 2011 a 2013



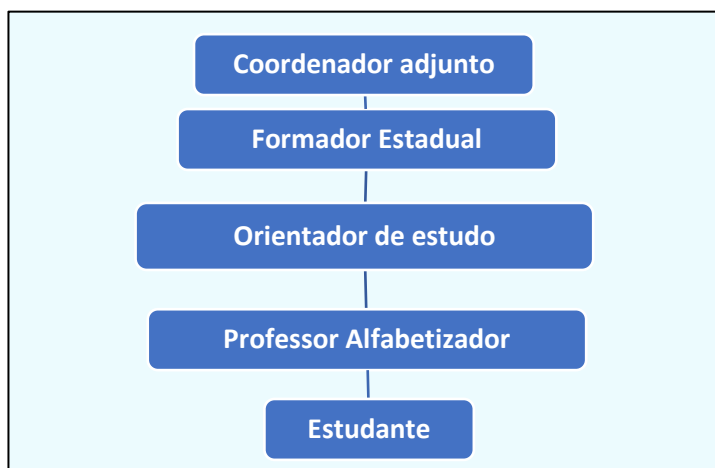
Fonte: Elaboração própria.

Em 2014 o Programa passou a atuar integrado ao Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012), em parceria com a Universidade do Estado da Bahia no ano de 2014 e, em 2015, com a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

A integração se deu devido às propostas pedagógicas e os materiais didáticos dos programas serem fundamentados nas mesmas concepções teóricas sobre criança, currículo, ensino e aprendizagem, alfabetização e letramento; a dificuldade das redes com o afastamento contínuo dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores da sala de aula para participarem dos encontros de formação dos dois programas e da sobrecarga com a logística das formações em tempos de escassez de recursos humanos e financeiros.

Com a integração, o Programa passou por algumas modificações em sua estrutura, para atender alguns critérios do Ministério da Educação - MEC: passou a atender o Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano); as formações passaram a ser feitas pelos Coordenadores Adjuntos da UESC para os Formadores, que faziam a formação dos Orientadores de Estudo e estes faziam a formação dos Professores Alfabetizadores (Figura 2).

Figura 2 - Fluxo da formação – 2014



Fonte: Elaboração própria.

Em 2015 o Governo do Estado concretizou as ações de formação para o ciclo da alfabetização, 1º ao 3º ano nas áreas de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Lançou o Programa Educar para Transformar – um pacto para a construção de uma rede de parcerias para melhorar a educação na Bahia (Bahia, 2015), reafirmando o compromisso com a garantia do direito a alfabetização, e a SEC passou a fazer a formação de Coordenadores Municipais e Coordenadores pedagógicos e ampliou a formação para os professores do ciclo complementar (4º e 5º anos), que foram incorporadas com a integração, conforme figura 3.

Figura 3 - Fluxo da formação – 2015 e 2016



Fonte: Elaboração própria.

A distribuição de material didático de Língua Portuguesa para o 1º ano (Proposta Didática para Alfabetizar Letrando- PDAL) e de kit literário com 20 livros de autores baianos (Pactos de Leitura) ficou a cargo da SEC, e os demais materiais – livros didáticos, obras complementares e literárias e caixas de jogos, a cargo do MEC.

O material distribuído pela SEC foi elaborado por docentes que atuam em universidades estaduais da Bahia e na Universidade Federal do Ceará. Em março de 2014, foram entregues mais de 160 mil kits didáticos para a alfabetização dos estudantes em língua portuguesa e matemática.

Os kits de Língua Portuguesa são compostos por um livro de leitura – *Parece... mas não é* –, um caderno de atividades, um conjunto de cartelas didáticas de análise estrutural e análise fonológica de palavras, um conjunto de cartelas de palavras partidas dos textos trabalhados, uma cartela de animais de a a z e de animais que se parecem para explorar os nomes dos animais trabalhados na 1ª etapa, cartelas do alfabeto maiúsculo e minúsculo, um conjunto de cartazes didáticos.

As atividades do caderno estão estruturadas em três ícones:

- Lendo e compreendendo: As atividades têm como objetivo principal a leitura com compreensão;
- Apropriação da escrita: Atividades têm objetivos didáticos específicos para a apropriação do sistema alfabético, levando o aluno a compreender o que e como a escrita representa; são atividades estruturantes, controladas didaticamente com o foco de reflexão metalinguística, análise estrutural e fonológica das unidades linguísticas, especialmente das palavras;
- Escrevendo do seu jeito: Atividades têm como objetivo a escrita espontânea do aluno para que o (a) professor (a) possa compreender suas hipóteses de escrita, avaliar e intervir de modo para que o aluno avance na apropriação da escrita.

O conteúdo foi desenvolvido com o princípio da ludicidade e da contextualização, além de favorecer o trabalho interdisciplinar, respeitando as especificidades de cada área de

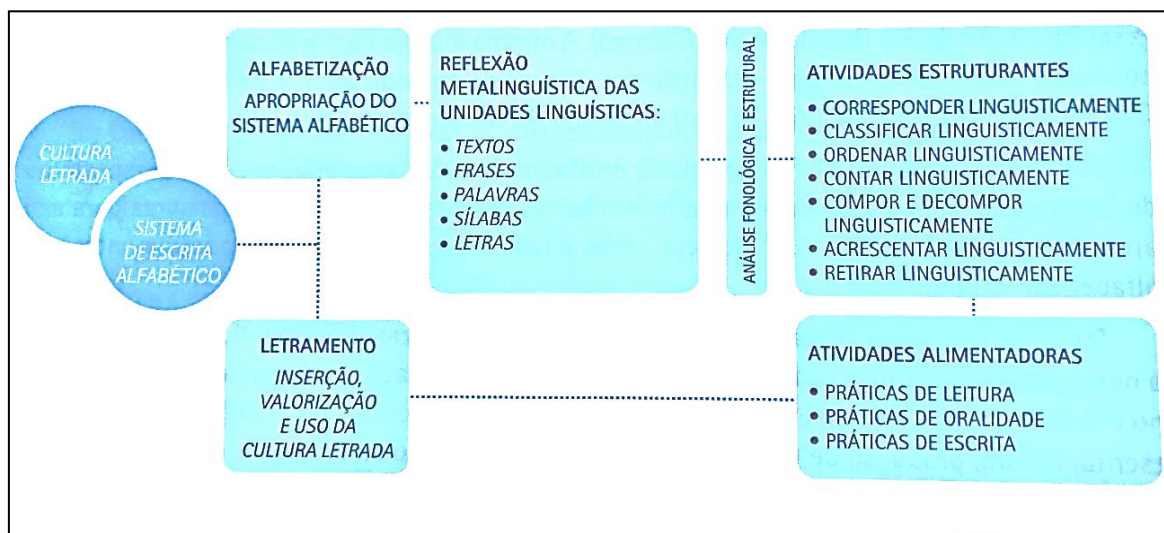
ensino. Para trabalhar com os estudantes, os educadores também recebem um kit didático, com manual do professor, cadernos de jogos, cartazes e fichas.

A PDAL, de autoria da pesquisadora Amália Simonetti Gomes Andrade, tem como pressuposto principal a alfabetização na perspectiva do letramento, sustentada conceitualmente por Magda Soares, pesquisadora de referência na área de alfabetização no Brasil, Emília Ferreiro, com o contributo da Psicogênese da Língua Escrita e Vigotsky, com o sociointeracionismo e o conceito de mediação.

(...) acreditamos que se aprende a ler e escrever com melhor qualidade e de forma mais democrática, letrando-se e alfabetizando-se num ambiente escolar que permita ao aprendiz ler com compreensão, com sentimento, com criação, tendo como mediador um (a) professor (a) que compreenda a não separação, as especificidades e as “facetas” da alfabetização e do letramento, ou seja, consiga alfabetizar letrando e letrando alfabetizar (Andrade, 2015).

A autora propõe o trabalho fundado em atividades estruturantes – análise estrutural e análise fonológica –, para a apropriação do sistema alfabético e atividades alimentadoras – práticas sociais de oralidade, leitura e escrita –, para a inserção na cultura letrada, o letramento propriamente dito. Sintetiza a apropriação do sistema alfabético, conforme figura 4:

Figura 4 - Atividades para a apropriação do sistema alfabético.



Fonte: Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, 2015.

As atividades são estruturadas dentro de uma rotina, divididas em três tempos pedagógicos, expostos no livro do professor:

– Tempo para gostar de ler, que tem como objetivo desenvolver o gosto pela leitura. Oportuniza a inserção da criança, como leitora, no mundo da escrita. A aurora sugere as rodas literárias, onde sejam apresentados diferentes gêneros textuais;

– Tempo de leitura e oralidade, que objetiva a aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, com compreensão do que lê e do que fala, a relação do texto escrito com a oralidade, desenvolvimento da consciência fonológica, pronúncia das palavras, reflexão do vocabulário e a apropriação e reconhecimento dos diversos gêneros textuais;

– Tempo de aquisição da escrita, que tem como principal objetivo a apropriação do sistema alfabético. É o momento que o professor vai realizar as atividades escritas propostas no caderno do aluno.

O material é dividido em quatro etapas, cada uma com objetivos didáticos distintos e duração dois meses. Cada mês tem um quadro didático, com os objetivos, conteúdos e orientação para o uso dos materiais. As atividades propostas são desenvolvidas em consonância com a rotina didática.

A formação se dá em momentos presenciais e atividades a distância, e em acompanhamentos feitos *in loco*, pelas Formadoras Estaduais e Pelas Formadoras Municipais/Orientadoras de estudo/ Coordenadora Pedagógica. As turmas são formadas por territórios de identidade, a fim de facilitar o deslocamento.

O encontro presencial segue uma agenda de trabalho, construída para nortear o trabalho, que consta de atividades permanentes, como a rede de experiências; o aprofundamento teórico e vivência das atividades da PDAL e de atividades que atendam as singularidades dos municípios.

No acompanhamento, é assistida uma rotina e dada a devolutiva para o professor, no sentido de contribuir para sua prática e a aprendizagem dos alunos. O Programa recomenda que sejam feitos pelo menos dois acompanhamentos por etapa.

Após a observação da rotina desenvolvida pelo (a) professor (a) é dada uma devolutiva. Posteriormente é feito um levantamento das fragilidades observadas, a fim de serem trabalhadas na formação, em forma de atividades abordando conteúdos que fortaleçam as

práticas. O levantamento é feito com o auxílio de um instrumento de acompanhamento, que é reformulado periodicamente a fim de atender melhor as demandas que surgem no processo.

Faz-se também o acompanhamento para diálogos com a equipe do Programa no município e com os (as) professores (as). Na oportunidade, são tratados, além de assuntos pedagógicos, os assuntos relacionados à gestão.

As atividades a distância são as leituras recomendadas, os registros – memória, relatórios de formação e de acompanhamento, listas de frequência, postadas no ambiente virtual de aprendizagem AVA do Programa.

As orientações da PDAL para os professores trazem algumas referências, mas não possui textos para o aprofundamento teórico, o que levou uma boa parte dos (as) professores (as) a pensar que a PDAL era apenas prática. A seleção do material para a fundamentação teórica trabalhada nas formações foi levantada pela equipe do Programa na SEC (Coordenadores e formadores estaduais).

II. ABORDAGEM EMPÍRICA

1. Problemática

O Programa Pacto Estadual pela Educação foi instituído pelo Decreto nº 12.972 de 28 de abril de 2011, em regime de colaboração entre o Estado e os Municípios baianos sob o princípio de adesão, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças baianas até os oito anos, garantindo seu direito de aprender e se fundamentava em três eixos: Formação, Gestão e Avaliação.

Desde sua implantação, participamos do Programa dentro do eixo de Formação, na condição Formador Estadual. Nesta condição, ministrávamos formações para os Formadores Municipais, que, por sua vez, ministravam formação para os professores alfabetizadores.

Inicialmente, o modelo de formação foi questionado por uma parcela considerável de Formadores Municipais, que nos encontros presenciais alegavam ser muito complicado convencer os professores a mudar sua rotina de trabalho. Do mesmo modo, muitos professores resistiam em mudar sua maneira de alfabetizar, e alguns afirmavam que já faziam as atividades propostas.

Ressaltamos que estas constatações foram feitas a partir das redes de experiências, que são uma atividade permanente nas agendas de formação; dos relatórios das formações, socializados nas reuniões de avaliação feitas após cada encontro de formação, além do acompanhamento *in loco*, oportunidade em que os professores eram ouvidos.

Nos acompanhamentos, pudemos observar que, a despeito de a maioria dos professores visitados se esforçarem para cumprir com a rotina e desenvolver as atividades sugeridas, nem todos compreendiam os pressupostos teórico metodológicos que sustentam as práticas propostas nas formações.

Assim, surgiram algumas questões que motivaram esta investigação: Em que medida a formação estava impactando as práticas dos professores alfabetizadores? Há uma mudança de concepção acerca do ensino aprendizagem da leitura e da escrita?

Esta investigação pretende estimar o impacto da formação do Pacto nas práticas de leitura e escrita dos professores que dela participaram. Considerando que a formação se sustenta em uma proposta que preconiza a alfabetização na perspectiva do letramento, cabem algumas questões como referência:

- Quais as concepções dos professores acerca dos processos de alfabetização e letramento?
- Qual o entendimento dos professores do que seja alfabetizar letrando?
- O que as práticas desenvolvidas em sala revelam?
- Qual a visão que os professores têm acerca da formação?
- Os professores reconhecem/percebem mudanças em suas práticas relacionadas à formação?
- A formação influenciou as práticas dos professores?

2. Objetivos

Geral:

- Perceber o impacto da formação do Pacto nas práticas de ensino da leitura e da escrita dos professores alfabetizadores que dela participaram.

Específicos:

- Verificar o entendimento acerca da alfabetização na perspectiva do letramento;
- Identificar as relações entre as percepções iniciais dos professores e sua atitude diante da formação;
- Verificar o entendimento das professoras acerca das concepções teóricas e metodológicas da proposta de formação;
- Identificar possíveis mudanças nas práticas de leitura e da escrita dos professores, a partir da sua participação no Pacto.

3. Metodologia do estudo

Levando em conta o foco da investigação, que é o impacto da formação do Pacto nas práticas de ensino da leitura e da escrita pelos professores alfabetizadores, optamos pela abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, pp. 21-22).

Utilizamos a entrevista semiestruturada, tendo como instrumento questionário semiaberto, previamente testado e aprovado pela Orientadora.

De acordo com Ludke e André (1986), ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e até mesmo pais de alunos, não lhes estaremos impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhe são muito familiares sobre os quais discorrerão com mais facilidade.

A entrevista semiestruturada tem como uma de suas características a utilização de um roteiro elaborado antecipadamente, “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 152).

4. Participantes

O município de Glória aderiu ao Pacto em 2012 e participa de todas as formações oferecidas desde então. Entretanto, não tem alcançado as metas projetadas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007.

O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações e é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, o Sistema de

Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Como podemos constatar no quadro 2, o município só atingiu a meta projetada no ano de 2009:

Quadro 2- Resultados e metas do Ideb – Município de Glória - Bahia

Ideb observado					Metas projetadas				
2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
3,4	4,8	3,6	4,1	4,1		3,6	4,0	4,2	4,5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Glória está localizado a 514 Km da capital Salvador, é banhado pelas águas do Rio São Francisco e faz fronteiras com os estados de Pernambuco e Alagoas. De acordo com o sitio oficial da Prefeitura, tem atualmente 16.000 habitantes, em uma área de 1.255,647 Km² com densidade demográfica de 12,01. Suas principais atividades econômicas são a agricultura irrigada e a horticultura. Quanto à educação, segundo o IBGE (2010):

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 286 de 417. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 309 de 417. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.4 em 2010. Isso posicionava o município na posição 199 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 3079 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

A investigação foi realizada com dez professoras que atuam no ciclo de alfabetização em 7 (sete) escolas municipais de Glória.

A escolha da população investigada se deu pela disponibilidade da equipe do Pacto no município de Glória em autorizar a investigação e dar acesso às escolas e professoras. Já havíamos, anteriormente, realizado um acompanhamento com o objetivo de escutar os professores, e a formadora do Programa se disponibilizou para convidar as professoras e mediar o processo de aplicação das entrevistas. Assim, o acesso as docentes se deu sem maiores problemas.

De acordo com as questões contidas na primeira parte do questionário, traçamos o perfil das professoras investigadas, constatando que são todas do sexo feminino, e possuem idade entre 36 e 49 anos, como observamos no quadro 3.

Quadro 3 - Idade das professoras participantes da investigação

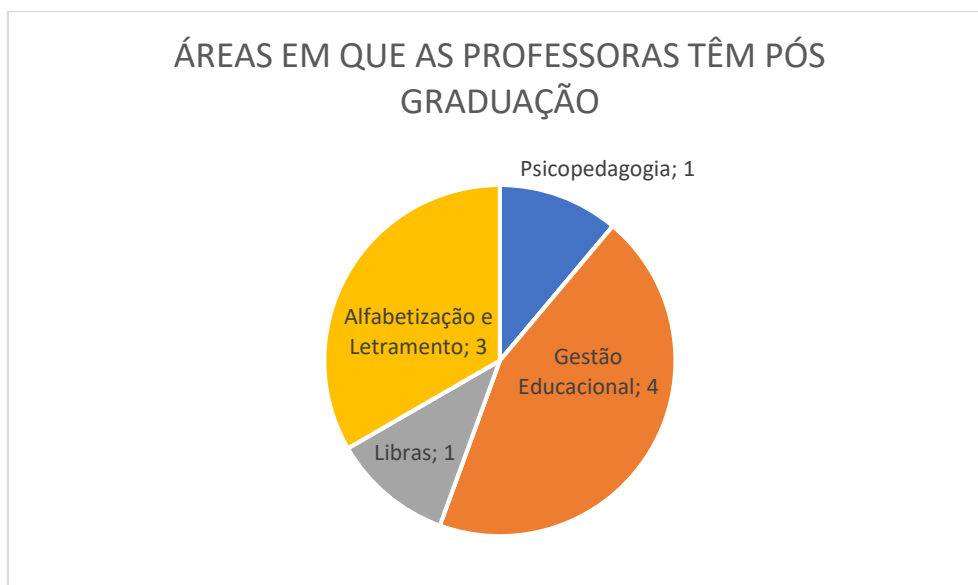
Idade	36	39	41	43	45	46	47	48	49
Professoras	1	1	1	2	1	1	1	1	1

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à formação, observamos que se trata de um grupo com um bom nível de escolaridade, considerando que todas as investigadas possuem nível superior, com licenciatura em Pedagogia, sendo que uma delas tem formação de nível médio em Magistério e outra tem uma segunda graduação, em Letras.

Em relação a pós-graduação, constatamos que a maioria das professoras possuem especialização em áreas diversas (Gráfico 1). Entretanto, apenas três possuem na área de alfabetização e letramento. Observamos que duas professoras não têm pós-graduação. Vimos também, que nenhuma possui mestrado ou doutorado.

Gráfico 1 - Áreas em que as professoras têm pós-graduação

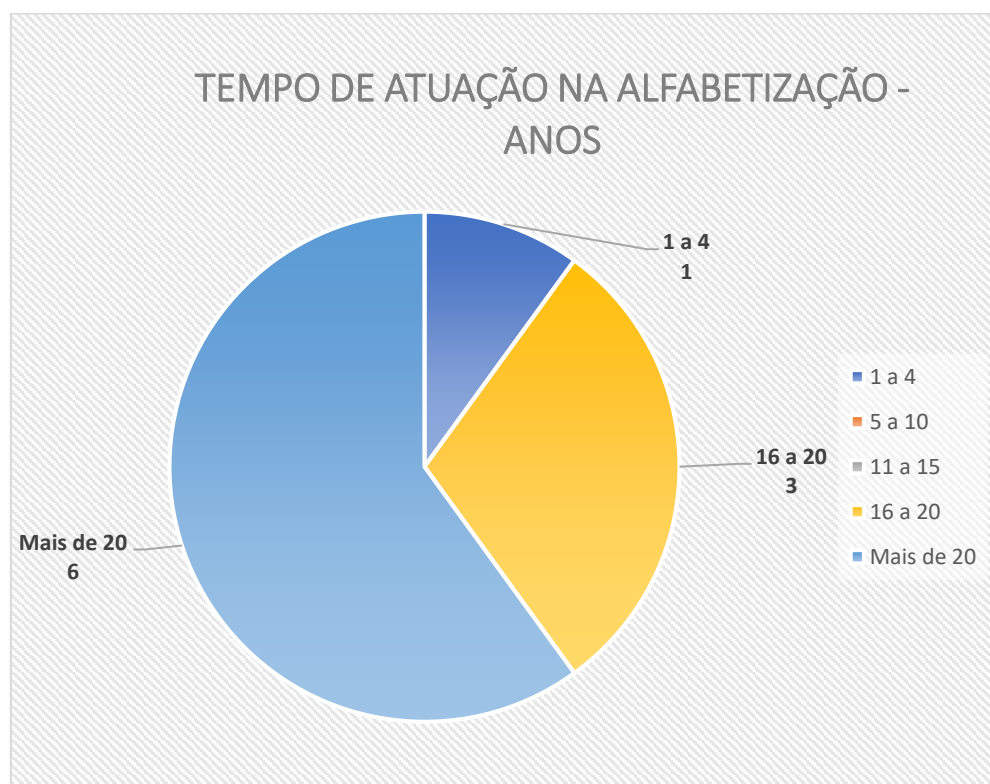


Duas professoras possuem duas especializações: uma em Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar, e outra em Gestão Escolar e Libras.

Acerca da participação em cursos/formação na área de Alfabetização, observamos que, além da formação do Pacto, duas professoras declararam ter participado de formação na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que nos leva a inferir que a formação do Pacto foi a primeira formação continuada específica na área de Alfabetização e Letramento que as investigadas tiveram acesso.

O tempo de atuação na área de Alfabetização das investigadas pode ser observado no gráfico 2. Verificamos que seis professoras atuam há mais de 20 anos e três há mais de 16, o que evidencia que a maioria das professoras tem uma extensa experiência na área.

Gráfico 2 - Tempo de atuação na alfabetização



Quanto ao local de atuação, a maioria leciona em escolas na zona rural. Isto se dá porque na sede do município existe apenas uma escola de nível Fundamental I; as demais se localizam na área rural, como constatamos no quadro 4:

Quadro 4- Escolas de atuação das professoras investigadas

Escolas da Área Urbana	Professoras	Escolas da Área Rural	Professoras
Escola Municipal Professora Alice Rodrigues de Moura	04	Escola Municipal Alonso José Melo	01
		Escola Municipal Estevam Gomes de Souza	01
		Escola Municipal José de Alencar	01
		Escola Municipal Lindomar Liberalino	01
		Escola Municipal Nova República	01
		Escola Municipal Padre Manoel Vieira	02

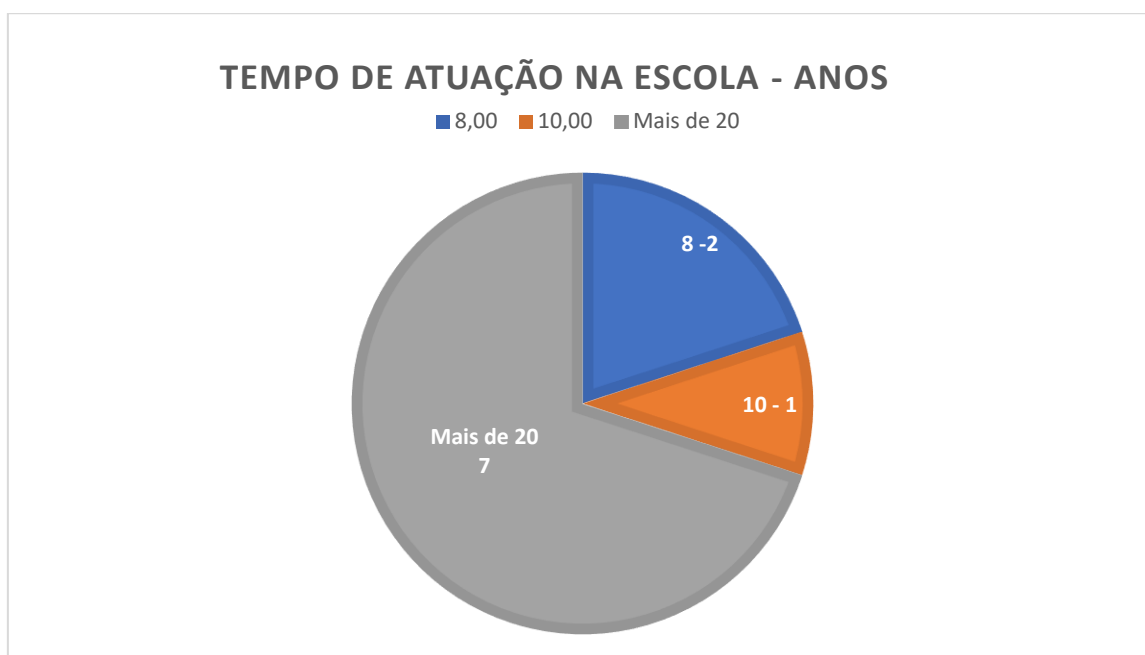
Fonte: Elaboração própria

A maioria das professoras (sete) atua em classes multisseriadas, que é a organização adotada na área rural. Apenas as da escola localizada na área urbana atuam em classes regulares, isto é, organizadas por ano (Três no 1º ano e uma no 2º).

Uma professora leciona em duas unidades: Escola Municipal Alice Rodrigues de Moura e na Escola Municipal Alonso José Melo.

Em relação tempo de atuação na escola, o gráfico 3 evidencia que todas possuem um vínculo sólido com a instituição em que trabalham.

Gráfico 3 - Tempo de atuação na escola



5. Instrumentos e procedimentos

A obtenção dos dados se deu por meio de entrevista semiestruturada. O instrumento utilizado foi um questionário semiaberto dividido em duas partes: a primeira, com o objetivo de conhecer o perfil profissional das professoras participantes, e a segunda com o objetivo de responder as questões que motivaram a investigação.

A construção do instrumento teve sua base no guião disponibilizado na disciplina de Metodologia da Pesquisa, em investigação de literatura (Antônio, 2004) e no assessoramento da Orientadora. Uma vez finalizado, foi submetido ao processo de testagem.

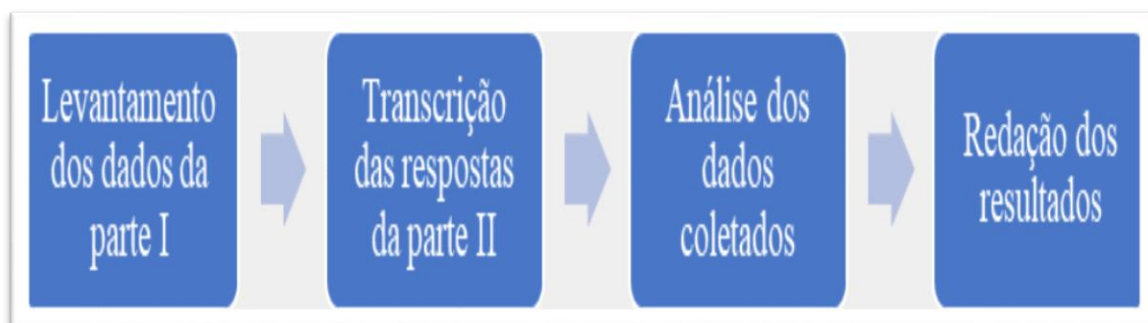
Segundo Marconi e Lakatos (1986, *cit. in* Reis & Prates, 1999), a testagem ou pré-teste dos instrumentos de pesquisa tem por objetivo evidenciar falhas existentes nos instrumentos, inconsistência ou complexidade das questões, ambiguidades ou linguagem inacessível entre outras possibilidades de avaliação.

Neste sentido, foi feito um pré-teste a três professoras que não fizeram parte do estudo e, em seguida, foi feita a transcrição e análise das respostas (Anexos 5 e 6). A maioria das questões foi entendida pelas entrevistadas. Entretanto, duas questões precisaram ser reformuladas devido às respostas terem revelado que não houve entendimento acerca do que estava sendo perguntado. Diante da constatação, foi feita uma reformulação do instrumento, que foi validado por professores doutores peritos na área.

Feita a validação, foram feitas as entrevistas (Anexo 7) às participantes do estudo e posteriormente transcritas (Anexo 8). Foi entregue a Carta de Apresentação (Anexo 1) e a Declaração de Consentimento Informado (Anexo 3). Segundo as docentes, não houve dúvidas quanto às questões colocadas.

De posse das entrevistas respondidas, iniciamos o levantamento dos dados coletados, conforme figura 5:

Figura 5 - processo de tratamento dos dados coletados



CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, constam as informações obtidas pelas respostas das investigadas à segunda parte do instrumento da investigação. Pretendemos responder à questão central da investigação, por meio de questões relacionadas à formação do Pacto e seu impacto nas práticas de leitura e escrita das professoras investigadas.

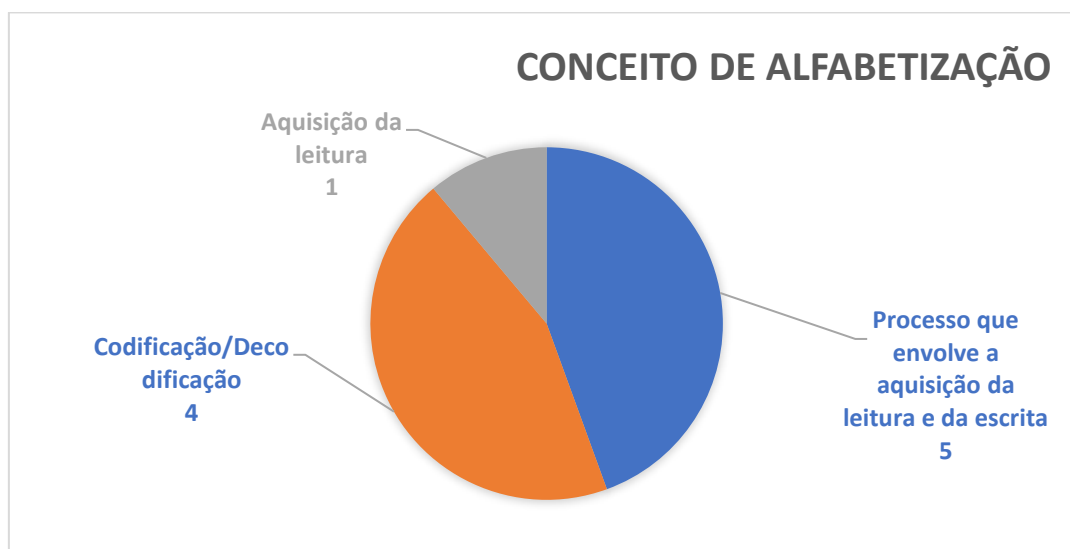
Ao fazer a análise dos dados coletados, relacionamos as perguntas e as respostas obtidas na entrevista e o número de ocorrências de respostas análogas. As professoras foram identificadas como P1 (Professora 1), P2 (Professora 2), e assim sucessivamente.

O nosso primeiro objetivo específico, pretendeu verificar o entendimento das professoras acerca de alfabetização na perspectiva do letramento. Neste sentido, lançamos as questões:

- O que é alfabetização?
- O que é letramento?
- Para o/a senhor/a o que é alfabetização na perspectiva do letramento?

No que tange ao conceito de alfabetização, observamos as respostas representadas no gráfico 4:

Gráfico 4 - Conceito de alfabetização



Das cinco professoras que conceituaram alfabetização como um processo que envolve a aquisição da leitura e da escrita, quatro o fizeram em seu sentido restrito, sendo que a P1 situou sua definição na perspectiva do letramento:

- Alfabetização é aprender a ler e escrever convencionalmente (P5).
- É o processo pelo qual o indivíduo adquire o domínio da leitura e da escrita (codifica e decodifica) (P6).
- Alfabetização é um processo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. Em seu sentido restrito é o aprendizado inicial de leitura e da escrita (P9).
- É a ação de alfabetizar, ou seja, tornar o indivíduo capaz de ler e escrever (P10).
- É o processo de escrita e leitura onde envolve também os cálculos e outros conhecimentos em geral, de forma que a pessoa alfabetizada seja capaz de compreender o que ela ler e interpretar. Seja também uma pessoa que se comunique muito bem, ou seja expressar-se com clareza. (P1).

Em relação à alfabetização como o aprendizado do significado das letras e codificação/decodificação, podemos inferir que, provavelmente, as professoras entendem que o ponto de partida da alfabetização é a identificação das letras:

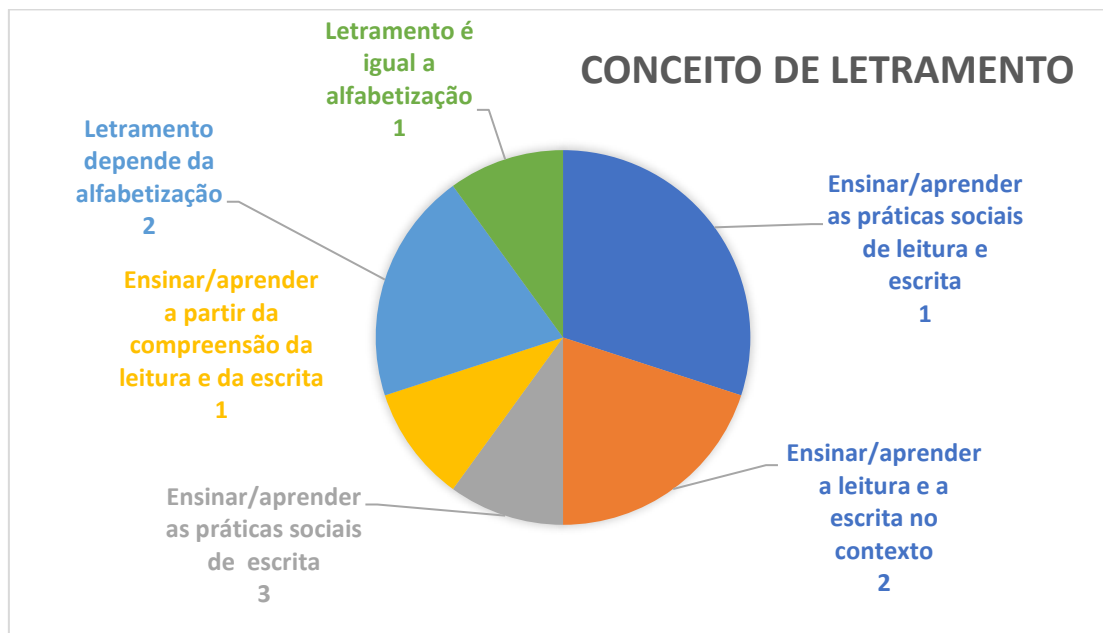
- É aquele processo inicial onde quem está sendo alfabetizado é submetido nos primeiros passos o contato com as letras, aprendem e compreendem seu significado (P4).
- É aquele processo inicial onde crianças são submetidas nos primeiros passos o contato com as letras. Elas aprendem a utilizar o alfabeto e compreender seu significado e interpretação (P7).
- Alfabetização é o processo inicial da criança ou de qualquer indivíduo com a letra com o alfabeto, onde ela passa a compreender o significado de cada letra, de como usá-la e de como interpretá-la (P8).
- Entendo que alfabetização é o processo em que se dá a aquisição cognitiva do indivíduo, ou seja, o ato de codificar os sinais gráficos, dando-lhe a possibilidade de ler e escrever. (P3).

Uma investigada define a alfabetização envolvendo apenas a aquisição da leitura:

- A alfabetização define como um processo no qual as crianças constroem suas próprias habilidades de codificar e decodificar o ato de ler, tendo a capacidade de interpretar, compreender criticar e produzir conhecimentos (P2).

Em relação ao letramento, constatamos que oito das investigadas compreendem, ou pelo menos conhecem o conceito, considerando que o termo é, de acordo com Tfouni (2010), um neologismo, e dá lugar a várias definições.

Gráfico 5 – Conceito de Letramento



Três entrevistadas conceituaram letramento considerando ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita:

- São resultados da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita [...] implica habilidades tais como a capacidade de ler e escrever, para informar, ou informar-se (P7).
- É o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e a escrita (P10).

Duas professoras levaram em conta ensinar/aprender a leitura e a escrita dentro/a partir do contexto, significativamente:

- É uma ação de ensinar e escrever dentro do contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida da criança (P2).
- Letramento consiste em ensinar a ler e a escrever a partir da realidade do aluno, tornando-o capaz de fazer uso dessas competências no seu dia-a-dia (P6).

Uma professora definiu a partir da compreensão da leitura e escrita:

– Letramento é aprender a ler, escrever e compreender a leitura e a escrita, sendo possível dessa maneira identificar diversos assuntos (P5).

Uma professora considerou ensinar e aprender as práticas sociais de escrita:

– É um processo de inserção e participação na cultura escrita. Tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (P9).

Para duas entrevistadas, o letramento depende da alfabetização:

– O letramento depende a alfabetização. Dominar a leitura e a escrita. Escrever e ler o que escreve interpretar. Saber usar as palavras (P4).

– Letramento é o processo de aprendizagem onde a criança ou qualquer indivíduo desenvolve suas habilidades a partir dos conhecimentos de leitura e escrita já adquiridos na alfabetização, desenvolvendo-se e aperfeiçoando-se a cada dia, com a capacidade de associar o que já sabe há novos saberes. (P8).

A P1, afirma que letramento é o mesmo que alfabetização, ao mesmo tempo em que estabelece uma hierarquia entre estes dois processos:

– É o mesmo que alfabetização sendo de uma forma mais elevada, ou seja, uma pessoa letrada e que está acima da alfabetizado (P1).

Entretanto, em resposta à questão anterior, a professora define a pessoa alfabetizada na perspectiva do letramento, nos deixando uma interrogação acerca da sua real percepção dos dois processos.

Nas respostas à questão “Para o (a) senhor (a), o que é a alfabetização na perspectiva do letramento? ”, observamos que metade das respostas indicam, de algum modo, a percepção do que seja alfabetizar na perspectiva do letramento. Sugerem que houve o cuidado de fazer uma leitura, ou releitura no intuito de responder de acordo com a literatura acerca do tema.

Por outro lado, metade das professoras responderam de modo inconclusivo, mas nos dando pistas de que não existe uma percepção clara do que seja alfabetizar letrando. Observamos que duas professoras (P4 e P8) haviam respondido anteriormente que o letramento depende da alfabetização, e a P1 havia afirmado que letramento é o mesmo que alfabetização, a tempo em que hierarquizou os processos.

Gráfico 6- Alfabetização na perspectiva do letramento



– Alfabetizar na perspectiva do letramento é conduzir o sujeito a leitura e a escrita possibilitando ao mesmo utilizar os diversos gêneros textuais, levando-o a refletir sobre este suporte escritos que circulam socialmente. (P3).

– É desenvolver no aluno a leitura e a escrita com compreensão, bem como a oralidade e produção de textos, tornando-os sujeitos e atores sociais plenos e fazedores de sua própria história. (P5).

– Proporcionar o aluno a aquisição da habilidade de ler e escrever (codificar e decodificar) e capacitá-lo para interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimentos e fazer uso usos sociais da leitura e da escrita. (P6).

– A alfabetização na perspectiva do letramento é ensinar a ler e escrever e interpretar no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o educando se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado, pois alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, o ideal é alfabetizar letrando. (P9).

– É alfabetizar o aluno de forma contextualizada, ou seja, utilizar os mais diversos gêneros textuais, levando o mesmo, a refletir, criando-se um ambiente rico em aprendizagem. (P10).

Três professoras deram respostas que nos dão pistas de que houve uma comunicação entre elas, e que as três compartilham o ponto de vista da alfabetização integral e voltada para a formação cidadã. Entretanto, não deixam claro o entendimento acerca de alfabetizar letrando:

– É alfabetizar numa perspectiva mais ampla querendo que o aluno saia alfabetizado e letrado de forma que não deixe nada a desejar, ou seja, preparado para o mundo. (P1).

– Alfabetizar numa perspectiva mais ampla querendo que o aluno saia alfabetizado e letrado de forma que não deixe nada a desejar, ou seja, preparado para o mundo. (P7).

– A perspectiva é que a criança sai alfabetizada e letrada de uma forma que não deixe a desejar ou seja preparado para ser um cidadão no futuro. (P2).

A despeito de terem dado respostas diferentes, duas entrevistadas também não deixaram claro o seu entendimento do processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

– É uma preparação para o letramento. (P4).

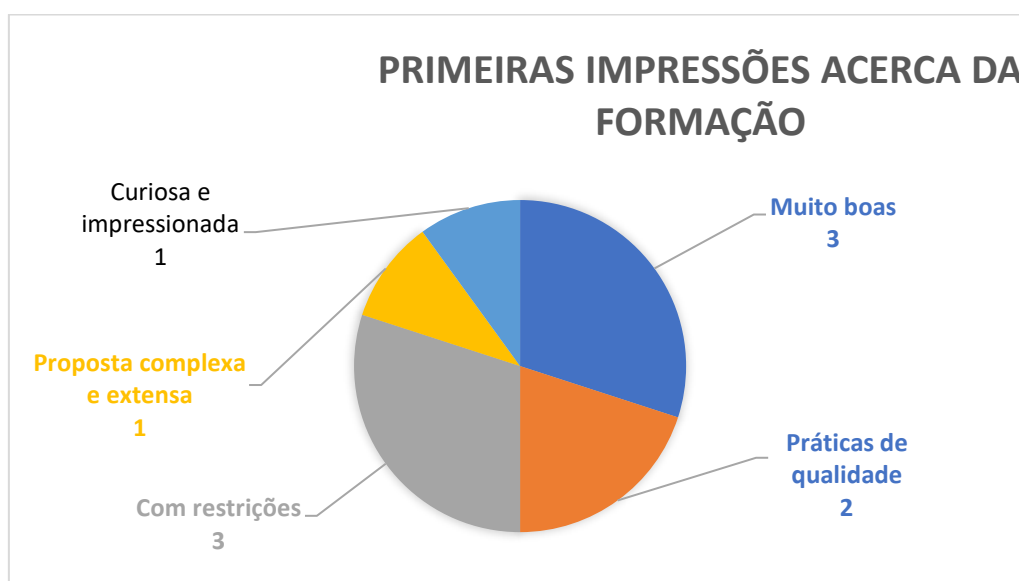
– Para mim, é a base fundamental e inicial de conhecimento, de codificação e compreensão do educando para as perspectivas de novos saberes do letramento. (P8).

A fim identificar as relações entre as percepções iniciais e a atitude das professoras diante da formação, perguntamos:

- Quais as primeiras impressões acerca da proposta de formação?
- Como foi sua participação/envolvimento no processo de formação?

Quanto às primeiras impressões, observamos no gráfico 7:

Gráfico 7 – Primeiras impressões acerca da formação



Metade das professoras viu a proposta de forma positiva, mesmo que por diferentes motivos:

- as primeiras impressões é que a proposta mostrava uma prática educativa de qualidade. (P2).
- Uma pratica educativa de boa qualidade. (P7).
- Uma proposta muito boa, na qual nos orienta a alfabetizar a partir de rotinas didática e que também possibilita mudanças de acordo com a necessidade dos alunos. Sabe-se que não existe receitas para alfabetizar, porém a proposta mostra caminhos. (P3).
- Sobre impressões, as melhores possíveis, pois foi uma proposta que veio para somar e nos proporcionou e nos proporciona uma melhor pratica de ensino. (P8).
- As melhores pois contribui para o meu crescimento profissional, e assim proporcionar aos alunos uma aprendizagem, mais significativa e prazerosa. (P10).

Três entrevistadas viram a proposta com restrição, apresentando diferentes razões. A P1 achou que iria ser trabalhoso e que ia atrapalhar os conteúdos postos no currículo. Segundo a professora, depois que foi se adaptando e vendo o resultado, a impressão foi mudando. A P5 teve resistência porque encontrou dificuldade para seguir a proposta e achava que perdia muito tempo em apenas uma aula. Para a P5, era mais um programa que ia começar e ficar no meio, mas é o que mais tem contribuído para a melhoria de sua prática.

Duas docentes responderam a questão sem, no entanto, expressar as impressões como positivas, negativas ou resistentes:

- Curiosa e impressionada. (P4).
- Inicialmente achei a proposta complexa e extensa. (P6).

Ao serem questionadas acerca da participação/envolvimento no processo de formação, todas responderam que participavam da formação ativamente:

- Em primeira instância foi participativo de empolgação e levar a sério para que conseguissem alcançar os objetivos propostos com resultados melhores que antes da formação. (P1).
- A minha participação foi boa, porque obtive mais conhecimentos e fortaleceu minha prática pedagógica. (P2).

- Participei de forma efetiva, trabalho com turma multisseriada há 24 anos nada fácil sem uma formação específica e esta formação veio para nos dá um norte e aprimorar minha prática, no entanto me esforcei e ainda me esforço para participar. (P3).
- Participava aplicando a proposta e seguia a rotina. Ficava atenta. (P4).
- De início pouco participativa, mas conhecendo melhor o programa, passei a participar assiduamente. (P5).
- Boa, desde o início procurei ser assídua e pontual em todas as formações, realizei todas atividades propostas e participei das discussões e reflexões sobre as temáticas abordadas, as quais nos permitiam refletir sobre a prática alfabetizadora. (P6).
- Foi uma boa e tive um bom envolvimento que me fortaleceu na minha carreira profissional. (P7).
- O mais positivo e participativo possível agarrei a proposta com muito amor e dedicação. (P8).
- Minha participação sempre foi bastante efetiva, realizei sempre todas atividades propostas e interagi nos momentos necessários. (P9).
- Compromisso, participação e envolvido em todo processo das formações do PACTO. (P10).

Observamos que todas se empenharam para participar das formações se envolvendo nas atividades. Há o reconhecimento de que a formação fortaleceu as práticas.

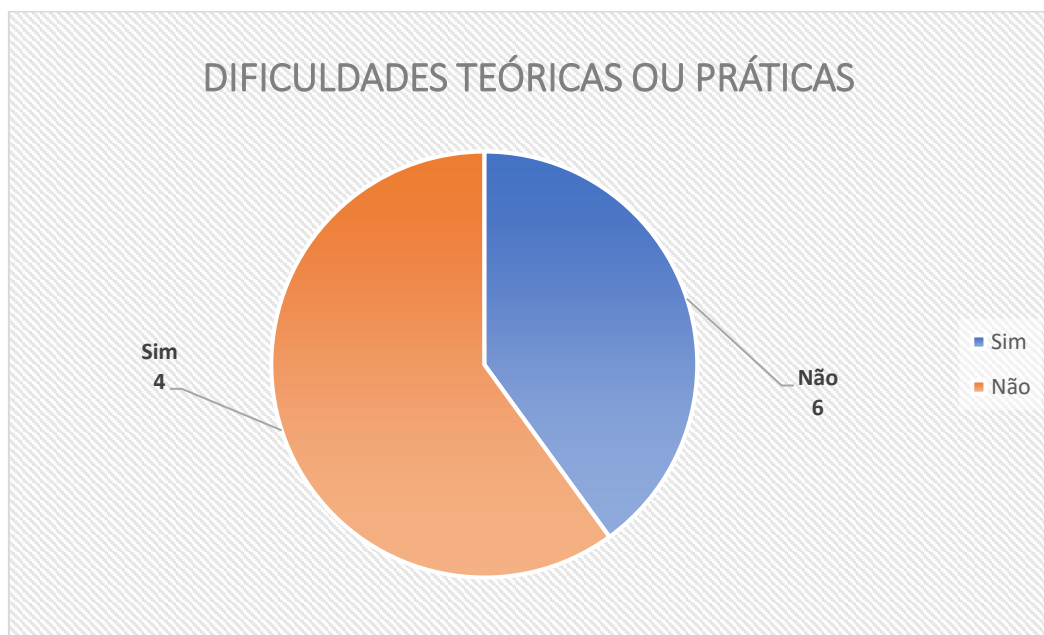
Notamos também que as professoras que se declararam resistentes ao programa, bem como as que não expressaram suas impressões como positivas, negativas ou resistentes, revelaram uma atitude positiva quanto ao desenvolvimento da formação.

Para verificar o entendimento da concepção teórica e metodológica da proposta de formação, perguntamos:

- Teve dificuldade (s) quanto ao arcabouço teórico, a utilização do material ou a metodologia do Programa? Em caso positivo, comente.
- Acredita que a partir da formação é possível utilizar os conhecimentos adquiridos sem a utilização do material? Por quê?

Seis professoras disseram não ter tido dificuldades. Quatro não teceram comentários.

Gráfico 8 - Dificuldades teóricas ou práticas



A P9 afirma que não teve dificuldades, porque além das formações, sempre se dedicou a estudar em casa, o material disponibilizado nas formações. Afirmou que início se encantou com a metodologia do programa e com a formadora, que sempre trabalhou muito bem a vivência da rotina didática nas formações.

A despeito de ter respondido não ter tido dificuldades, a P8 declarou:

[...] algumas dificuldades que houveram, foram sanadas de maneira positivas e conhecedoras por nossas orientadoras, que sempre se mostraram suficientemente capazes e acolhedoras a cada situação.

Três professoras disseram ter tido dificuldades no início, mas que foram superadas:

– No começo sim, só até o período de adaptação, depois que peguei o embalo e a prática como trabalhar com o material não houve mais nenhuma dificuldade. (P1).

– Sim, no início tudo era um desafio mais com o passar do tempo, eu fui me aperfeiçoando e consegui superar as dificuldades. (P2).

– No início teve um pouco de medo, como também de dificuldade, mas com o passar do tempo, e as formações fui adquirindo mais conhecimento, hoje não tenho mais dificuldades. (P7).

A P3 afirmou que dificuldades sempre há, porém o que conta é a dedicação e esforço na busca de fazer o melhor sempre, com os materiais oferecidos e a ampliação de pesquisas sobre o assunto. Muito significativa a teoria e a metodologia do programa.

Percebemos que as professoras não especificaram quais as dificuldades que se apresentaram - fundamentação teórica, utilização do material ou metodologia.

Quanto a utilização dos conhecimentos adquiridos sem o material, todas responderam que tem condições de trabalhar dentro da metodologia da proposta com outros materiais. Citam a rotina já internalizada, o trabalho com os gêneros textuais, e os conhecimentos que adquiriram ao longo da formação:

– Sim, porque uma vez que você aprende, assimila tudo que vivenciou na formação, você é capaz de fazer uso de outros materiais construído pelo professor ou até mesmo pelos alunos e segue o trabalho sem a presença do material enviado pelo MEC*, porque em muitas vezes não é o material que faz a diferença e sim a forma (metodologia) que se usa para aplicar tal conteúdo. (P1).

– Sim, através dos conhecimentos adquiridos. (P2).

– Sim sem nenhum problema, pois já se tem uma rotina a seguir independentemente de ter os materiais ou não. (P3).

– Sim. Porque podemos usar vários gêneros textuais do cotidiano do aluno. (P4).

– Sim, mesmo utilizando outros materiais, é possível trabalhar com a proposta do PACTO. (P5).

– Sim, pois podemos trabalhar a proposta do programa, bem como os demais conhecimentos adquiridos, a partir de outros materiais e recursos, que não sejam necessariamente o material do programa. (P6).

– Sim, por meio dos conhecimentos adquiridos. (P7).

– Tenho certeza que sim, porque nos preparou, ou seja, me sinto dona de muitos saberes e aprendizados que adquiri ao longo desta jornada de formação. (P8).

– Sim, o que aprendi tenho colocado em prática. Isto é possível porque o aprendizado aconteceu, com a rotina didática do programa passo trabalhar qualquer conteúdo. (P9).

– Sim, porque as formações do PACTO nos orientam a utilizar os gêneros textuais para iniciar as aulas com: a música, brincadeiras, poesias, histórias infantis, trava-línguas etc. (P10).

Para relacionar as possíveis mudanças nas práticas de leitura e da escrita dos professores, a partir da sua participação no Pacto, perguntamos:

- Como alfabetizava antes de fazer a formação?
- Como alfabetiza atualmente?
- A formação influenciou sua prática? Como?

A maioria das professoras respondeu que antes da formação alfabetizavam de forma tradicional, algumas de maneira implícita, outras descrevendo suas práticas:

- Alfabetizava de uma forma teórica e não de maneira lúdica. (P2).
- Bem no início trabalhava ao modo tradicional, leitura silabada, o aluno lia a cartilha e recordava no final, passando algum tempo fui mudando, porém continuava no tradicional. (P3).
- Era baseado no uso de cartilhas repetições de palavras, família silábica, ensinava letras soltas. (P4).
- Desenvolvia um trabalho a partir de conteúdos programáticos obedecendo uma sequência, partindo de textos, leitura e escrita com compreensão, trabalhava pouco a oralidade. (P5).
- Alfabetizava com mais teorias, não trabalhava quais o lúdico. (P7).
- Alfabetizava com autonomia, amor e dedicação, procurando atender a necessidade de cada educando, usava um pouco do método tradicional, mas sempre inovando, pois, alfabetizar é o alicerce para os demais pilares da vida de uma criança, ou seja, de qualquer ser que precisa estar letrado e direcionado a novos saberes. (P8).
- Antes das formações do PACTO eu utilizava os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico, começava das partes para o todo, ou seja, a criança internalizava as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar as unidades maiores. Partia da decoração oral das letras do alfabeto, em seguida suas combinações silábicas e depois o texto. (P9).
- Usava o tradicional em alguns momentos, mas sempre busquei inovar e dinamizar minhas praticas pedagógicas. (P10).

A P8 e a P10 afirmaram que, mesmo usando método tradicional, procuravam inovar nas práticas, embora não tenham descrito nem as práticas tradicionais nem as inovações que implantaram.

Ainda que a P2 e a P7 não tenham descrito suas práticas, inferimos que utilizavam métodos tradicionais, visto que o paradigma cognitivista questiona as práticas de ensino da língua que colocam a criança como meras receptoras do conhecimento.

Embora tenhamos ficado com a interrogação quanto a que sequência a P5 se referiu, acreditamos que suas práticas se aproximam mais da concepção tradicional, visto que não identificamos pistas de que os textos são contextualizados nem de como é trabalhada a leitura e escrita com compreensão.

A resposta da P6 nos levou a entender que antes da formação suas práticas já se aproximavam da alfabetização na perspectiva do letramento:

– Alfabetizava (ensinava a ler e escrever) tendo como referência o contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, porém dava muita ênfase a oralidade.

Uma professora discorreu sobre a organização do trabalho no Pacto, sem, no entanto, dizer como alfabetizava antes da formação. Deste modo, inferimos que, provavelmente, a pergunta não foi bem compreendida:

– Alfabetizar antes de fazer a formação mudou a forma de organização, ou seja, a rotina didática proposta pelo pacto, assim ficando mais fácil para o aluno organizar suas ideias e já sabiam a rotina a seguir, além dessa formação propor mais interesse tanto do aluno para aprender como para o professor ensinar. (P1).

Quanto à questão de como alfabetiza atualmente, sete professoras declararam alfabetizar em consonância com a proposta da formação:

– Alfabetizo dentro da proposta, modifico o que acho que deve ser modificado, e com a formação minha forma de alfabetizar mudou de forma significativa. (P3).

– Procuo planejar minhas aulas dentro da proposta. (P4).

– Trabalho de acordo com a proposta do PACTO, de modo interdisciplinar na maioria das vezes. (P5).

– Alfabetizo a partir da perspectiva da alfabetização e letramento, tendo como suporte a proposta e material do programa e de forma interdisciplinar. (P6).

– Bem, procuro atender de maneira satisfatória os anseios de cada educando, de maneira individual, a realidade de cada um, seguindo a proposta do programa ao qual estou inserida, que me ensinou e ensina a alfabetizar e a praticar métodos e técnicas favoráveis de ensino – aprendizagem. (P8).

– Procuo levar diferentes tipos de textos presentes no dia a dia das crianças, sempre que possível trabalho de forma interdisciplinar, a leitura faz parte da minha rotina didática e a oralidade é imprescindível, levo o meu aluno a refletir, pensar, propor soluções, calcular e encontrar maneiras diferentes para resolver as atividades propostas. (P9).

– Colocando em pratica as orientações das formações do PACTO: uso dos gêneros textuais, jogos, musicas, brincadeiras, a oralidade, produção de texto que são suportes para as minhas aulas. (P10).

A P2 respondeu que atualmente alfabetiza através das aulas teóricas, do lúdico e sequência didática, leitura de texto e interpretação.

A P7 respondeu de forma semelhante, nos dando a indicação de que houve uma comunicação entre elas, o que já havíamos intuído em uma questão anterior:

– Através do lúdico, aulas teóricas, práticas e também sequencias didáticas, leitura, interpretação e textos.

Uma professora escreveu sobre sua dificuldade quanto à composição da turma, sem no entanto responder à questão proposta:

– A única dificuldade que encontro hoje e a quantidade de alunos pingado de cada série, ou seja, o multisseriado, quando esse se dá com um professor alfabetizando cinco turmas numa única sala. Atualmente nossas escolas se encontram dessa forma, principalmente as escolas rurais (P1).

Observamos que a P1, ao ser perguntada anteriormente como alfabetizava antes da formação, citou a organização do trabalho pedagógico e inferimos que a pergunta não foi bem compreendida. Acreditamos que o mesmo aconteceu em relação a esta questão.

Todas a pesquisadas afirmaram que a formação influenciou na sua prática. Os conhecimentos adquiridos ou ampliados

– Influenciou na forma de ter adquirido conhecimentos novos e mudança de metodologia. (P1).

– sim, as formações acrescentou bastante o meu conhecimento minha prática pedagógica. (P2).

– sim muito, passei a alfabetizar com mais propriedade e segurança, sempre mediando a teoria com a prática e isso me proporcionou um norte no qual me indica o caminho que devo levar meus educandos. (P3).

– Sim. Em planejar, repensar ajudou a renovar minhas práticas e que todos alunos aprendem, mas de maneiras diferentes. (P4).

- a formação acrescentou muito na minha vida profissional e na minha prática, ampliou meus conhecimentos e me fez melhorar minha prática em sala de aula. (P5).
- Sim. Transmitindo novos conhecimentos e orientações que nos permitiu crescer, inovar a nossa dinâmica em planejar, repensar e conduzir nossa prática. P6
- Muito, fortaleceu mais a minha pratica, adquirindo mais conhecimentos. (P7).
- Sim, influenciou e influência. Ensinou-me a praticar de maneira significativa novos critérios e técnicas, novas estratégias que só beneficiam no aprendizado dos mesmos. (P8).
- Sim. Depois das formações do PACTO, minha pratica não é mais a mesma, realizo o meu trabalho mais confiante, consciente do que estou fazendo, minhas aulas estão mais dinâmicas, tenho dado mais ênfase a leitura e oralidade. (P9).
- Sim, abrindo novos caminhos para aulas dinâmicas, e criativas, porem minhas aulas são reflexo do PACTO. (P10).

Apesar de não serem questões ligadas diretamente aos objetivos da investigação, entendemos ser importante identificar os pontos positivos e negativos da formação e considerar as sugestões das professoras. Assim, perguntamos:

- O que considera como ponto (s) positivo (s) da formação?
- O que considera como ponto (s) negativo (s) da formação?
- O que sugere para um melhor aproveitamento da formação na dimensão pedagógica?

Pontos positivos:

- Levar para as formações o trabalho que foi realizado em sala de aula para apresentar aos professores da formação, mostrar como foi realizado com os alunos.
- Os conteúdos e as metodologias apresentadas.
- A possibilidade de organização dentro das rotinas diárias.
- O suporte teórico que foi oferecido para enriquecer a prática.
- Os avanços com os educandos.
- Os novos conhecimentos e experiências.
- O material enviado (jogos, livros e cartazes).

- A proposta do PACTO.
- A base teórica e a prática.
- O comportamento, compromisso, dinâmica, organização, motivação e segurança da formadora.
- A troca de experiências.
- As reflexões das temáticas estudadas.
- Todos os conteúdos apresentados.
- As sugestões de atividades para trabalhar com os estudantes.
- As mensagens para reflexão.
- As dinâmicas realizadas nas formações e entrega de mimos.

Pontos negativos:

- Os espaços onde eram realizadas as formações.
- Turmas multisseriadas.
- Visitas que não aconteceram como deveria.
- A carga horária que é o dia todo.
- Atraso no material didático.
- A falta de compromisso por parte de alguns colegas.

Foram apresentadas as seguintes sugestões:

- Que seja colocado em prática tudo que é ensinado nas formações.
- Os professores alfabetizadores mostrar mais interesse de aprimorar mais as práticas pedagógicas.
- Inovações cada vez mais.
- Materiais chegar em tempo hábil e para todos (professores e alunos).
- Planejamento coletivo.
- Mais formação continuada, para o melhor aproveitamento da formação.
- Continuidade da formação.
- Atendimento ao fundamental bem como ao 4º e 5º anos.
- Incentivos direcionados ao professor.
- Que as formações comecem sempre no início de cada ano.
- Que o material didático chegue sem atraso e completo.

Como a investigação não tem a pretensão de esgotar o tema abordado, reconhecemos que podemos ter deixado lacunas em nossa entrevista. Assim sendo, reservamos um espaço para que as professoras indiquem algum (uns) ponto (os) relevante (s) que não foi abordado, através da questão:

- Houve algo que a (o) sr. (a) considera relevante no processo de formação e que não foi abordado nesta entrevista? E caso positivo, mencione.

Oito professoras não sugeriram nenhuma questão e uma não respondeu. Cinco teceram comentários acerca da entrevista:

- Não, as perguntas foram bastantes relevantes. (P1).
- Não, o que foi abordado foi uma boa escolha e as perguntas foram bem precisa. (P2).
- Satisfatório. P3
- Não o tema abordado foi de ótima escolha, e perguntas bem precisa. (P7).
- Não, considero de muita relevância a entrevista, foram perguntas positivas e bem elaboradas. (P8).

A P9 se pronunciou, citando a importância das visitas de acompanhamento:

- Algo que considero bastante relevante são as visitas de acompanhamento, pois foi através das visitas que a formadora pode me ajudar a melhorar minhas aulas. (P9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central investigar o impacto da formação oferecida pelo Programa Estadual Pacto pela Educação nas práticas dos professores alfabetizadores.

A fundamentação teórica nos levou a relevantes reflexões acerca da formação dos professores alfabetizadores no Brasil, uma vez que nos indicou que os métodos foram o ponto central das políticas de formação para a alfabetizadores, desde a primeira iniciativa de formar professores para atuar no ensino da leitura e da escrita.

Revelou ainda a ineficiência dos métodos utilizados, já que não entendiam a criança como ser cognoscente e não respeitavam as aprendizagens que os alunos já levavam para o ambiente escolar.

Vimos que, apesar da variedade de métodos que foram adotados para alfabetizar os alunos ao longo dos anos, os resultados não se mostraram suficientes para promover uma aprendizagem efetiva, por serem centrados nos ensinamentos do professor, e não nas necessidades dos alunos.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxeram para o Brasil o paradigma cognitivista, aqui denominado de construtivismo. Na obra *A Psicogênese da Língua Escrita*, as autoras defendem que a criança é um sujeito cognoscente, participe de seu processo de aprendizagem e que já entra na escola munido de uma variada gama de conhecimentos.

Este paradigma se concretizou nos documentos de orientação pedagógica e em programas de formação de professores, seguindo a tendência de não prescrever métodos fechados.

Neste cenário, foi implantado no Estado da Bahia o Programa Estadual pela Educação implantou a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando, inspirado na experiência exitosa do Estado do Ceará.

Procuramos investigar, por meio das entrevistas feitas, como a proposta apresentada na formação impactou nas práticas das professoras alfabetizadoras do município de Glória, no Estado da Bahia.

Verificamos, de acordo com as respostas das entrevistadas, que metade das professoras entrevistadas tem o entendimento do que é alfabetizar na perspectiva do letramento.

Observamos nos discursos o entendimento do ensinar/aprender a ler e escrever dentro do contexto, utilizando os gêneros textuais que circulam na sociedade. Vimos também que há a valorização do aluno como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Constatamos que a proposta de formação foi bem recebida pela maioria das professoras. Entretanto, houve resistência de algumas, por pensar que iria ser trabalhoso, atrapalhar o currículo ou por achar que era mais um programa. A dificuldade para seguir a proposta também motivou certa resistência.

Vimos que todas as professoras declararam ter participado ativamente da formação, buscando atender as exigências do programa.

Constatamos a mudança de atitude face à formação, visto que resistência inicial foi extinguida à medida que as professoras foram se apropriando da proposta, e que a formação fortaleceu suas práticas.

Verificamos que poucas professoras tiveram dificuldades, e que estas foram superadas ao decorrer da formação, que adicionou mais conhecimentos. A dedicação e o estudo foram importantes para a superação.

O estudo além da formação presencial foi fator preponderante para que não houvesse dificuldades por parte de uma professora.

Observamos também o contraditório na resposta de uma professora, que respondeu não ao ser perguntada se teve dificuldades, mas comentou que dificuldades sempre tem.

Verificamos que todas as professoras disseram ser capazes de trabalhar dentro da metodologia proposta com outros materiais, que não os que compõem o kit. Vimos que

os conhecimentos adquiridos na formação é o principal motivo para trabalhar com segurança a partir de outros materiais.

Constatamos que todas as professoras alfabetizavam com os métodos denominados tradicionais, embora algumas procurassem inovar de alguma forma, e uma tenha descrito práticas que se aproximavam da alfabetização na perspectiva do letramento.

De acordo com os resultados, a maioria das professoras alfabetiza seguindo a proposta da formação, duas continuam alfabetizando de forma tradicional.

Vimos que a formação influenciou as professoras de maneira positiva, acrescentando e ampliando conhecimentos, inovando na dinâmica do planejamento, promovendo mudança na metodologia e dando segurança para alfabetizar.

Pudemos verificar que a formação apresenta mais pontos positivos do que negativos, e que as sugestões são no sentido de continuidade, ampliação e melhor aproveitamento da formação. Vimos também que a entrevista levantou questões pertinentes, com ressalva de não ter abordado ao acompanhamento feito *in loco*.

Verificamos, que em algumas respostas houve certo desvio em relação à questão levantada. Inferimos que o fato se deu devido ao não entendimento das professoras. Por outro lado, as respostas revelaram que existe uma concepção de alfabetizar de forma integral e para a cidadania, e as dificuldades nas condições de trabalho.

Das constatações destacadas, podemos afirmar que o objetivo deste trabalho foi alcançado, pois respondeu à questão central, à medida que ficou evidente que a formação do Programa Pacto Estadual impactou nas concepções e práticas da maioria das professoras investigadas. Seja provocando mudanças na maneira de conceber a alfabetização e reverberando nas práticas, seja levando a reflexões que estimulam a busca de mais conhecimentos e/ou tentativa de realizar um trabalho de melhor qualidade.

Concluimos que o fato de planejar e seguir a rotina da proposta não é garantia de uma prática na perspectiva de alfabetizar letrando, já que metade das professoras respondeu de forma inconclusiva quando foi perguntada acerca da alfabetização na perspectiva do letramento. Esta constatação nos levou a pensar na possibilidade de as professoras

seguirem os passos da rotina sem as necessárias reflexões acerca da concepção que fundamentam atividades propostas.

Concluimos que a mudança de concepção e nas práticas está ocorrendo de maneira progressiva, o que não significa que não está havendo uma evolução nas práticas das professoras. As sugestões de continuidade e de melhorias no programa nos faz acreditar as professoras tem consciência da incompletude do processo, e desejam continuar a aprender para alfabetizarem cada vez melhor.

De acordo com os resultados alcançados e levando em consideração a importância de políticas efetivas de formação de professores, sugerimos a ampliação da formação, no sentido de abordar outras experiências, por entender que, embora o trabalho com a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando seja de reconhecida relevância para o trabalho com/para os professores, é necessário propor uma diversidade de procedimentos metodológicos, inclusive propostos pelos professores, a partir de suas experiências, evitando que a referida proposta se torne uma receita padrão, contrariando o paradigma construtivista, adotado nas orientações e diretrizes da educação nacional.

Sugerimos ainda, um espaço maior para o aprofundamento teórico, abrangendo, além dos conceitos que fundamentam a formação, reflexões acerca da dimensão política, social e cultural da alfabetização.

Finalmente, acreditamos que ainda há muito a ser pensado no sentido de contribuir com a prática dos professores alfabetizadores. Esperamos que este trabalho tenha uma repercussão positiva, e sirva de provocação para outras produções, a fim de enriquecer as publicações, contribuir para a divulgação e estimular debates sobre o tema.

BIBLIOGRAFIA

Andrade, A. (2015). *Proposta Didática para Alfabetizar Letrando*. Salvador: Secretaria da Educação.

Antônio, A. (2004). *O outro lado do espelho. Sentimentos, vivências, imaginários. Professores no lugar do morto*. Porto: Edições Asa.

Bahia. (2011). *Decreto Lei 12.792*. Abril, 2011.

Bastos, M. *et alii*. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, v. II, século XIX. Petrópolis, 2006.

Brasil, Câmara dos Deputados. *Legislação Informatizada: Dados da Norma. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>>. Consultado em 20/02/2016.

Brasil, Câmara dos Deputados. *Legislação Informatizada: Lei de 15 de outubro de 1927. Versão original*. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Consultado em 15/04/2016.

Brasil, IBGE. *Panorama*. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/gloria/panorama>>. Consultado em 03/05/2016.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB*. Lei 9.394, dezembro, 1996.

Cagliari, L. (2007). *Alfabetização: o duelo dos métodos* In: Silva, T. (org.): *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 50-72.

Coutinho, M. (2010). *Um enfoque histórico da formação do professor alfabetizador: do mestre-escola ao alfabetizador*. In: *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*, 5. Março.

Coutinho, V. (2012). *Um enfoque histórico da formação do professor alfabetizador: do mestre-escola ao alfabetizador*. In: Revista Pesquisa em foco: Educação e Filosofia, v. 5/n. 5. Março 2012.

Ferraro, A. (2014). *Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão*. Perspectiva. Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2014. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10086/9311>>. Consultado em 20/02/2016.

Ferreiro, M. (1986). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Ferreiro, M. (1986). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Ferreiro, M. (1991). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, M. e Teberosky A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Glória, *A Cidade*. Disponível em <www.gloria.ba.gov.br/read.php?id=-1>. Consultado em 03/05/2016.

Micotti, M. (2016). *Alfabetização, propostas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Contexto.

Minayo, M. (1994). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morais, A. (2012). *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Mortatti, M. (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP.

Mortatti, M. (2011). *Alfabetização no Brasil, uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Niskier, A. (2011). *História da educação brasileira, de Anchieta aos dias de hoje – 1500/2010*. São Paulo: Editora Europa.

Reis, N, e Prates, J. (1999). *Fragments de uma metrópole: meninos e meninas em situação de rua*. Porto Alegre: EDIPUC.

Saviani, D. (2009). *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. In: Revista Brasileira da Educação, v.14/n. 40. Jan/abril.

Scwartz, C. et alii. (2017). *Aprofundando os conhecimentos: A organização do trabalho pedagógico na alfabetização*. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 4/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

Soares, M. (2014). *Letramento: um tema em três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Soares, M. (2015). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto

Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

Tfouni, L. (2010). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

UNESCO. *Glossário de Terminologia Curricular*. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>. Consultado em 08/11/2017.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de apresentação da aluna



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto – Portugal, __ de _____ de 2016

Carta de Apresentação Aluna de Mestrado

Assunto: Pesquisa para a de Tese de Mestrado na área de Educação

Apresento a IVONETE MACIEL SACRAMENTO DOS SANTOS, aluna do curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, matrícula nº 33173/2015, desta Instituição de Ensino - Universidade Fernando Pessoa, na cidade do Porto, em Portugal.

Informo que a referida aluna está em processo investigatório bibliográfico e de campo, para a formulação do tema de pesquisa e, conseqüentemente, formulação da sua Tese de Mestrado na área de Docência e Gestão da Educação.

Portanto, diante do exposto, solicito por meio desta carta a possibilidade desse respeitado Instituto ou Escola receber a aluna supra citada e apoiar-la, no que for possível, para que a mesma possa desenvolver uma ou mais metodologias de pesquisa previstas para esse tipo de trabalho, dentre elas: observação, entrevistas, questionários e registros.

Atenciosamente

ANEXO 2 – Ofício à Direção Pedagógica do município de Glória

Prezada Senhora Diretora Pedagógica do Município de Glória,

Ivonete Maciel Sacramento dos Santos, aluna do mestrado em Docência e Gestão da Educação, ministrado pela Universidade Fernando Pessoa-Porto, vem por este meio dar a conhecer que pretende realizar um trabalho acadêmico de investigação denominado “ Formação Continuada – O impacto da formação do Pacto Estadual pela Educação nas práticas dos professores”.

Esta investigação tem como objetivo geral verificar o impacto da Formação nas práticas dos (as) professores (as) do ciclo de alfabetização.

Neste estudo, para a recolha de dados pretende-se realizar uma entrevista aos docentes do ciclo de alfabetização que fizeram a formação do Pacto e atuam ou atuaram nas classes do 1º ano. Para a concretização desta investigação, solicita-se a vossa autorização para realizar uma entrevista aos referidos docentes das escolas listadas, localizadas em vosso município.

- Escola Municipal Estevam Gomes de Souza.
- Escola Municipal Alonso José Melo.
- Escola Municipal José de Alencar.
- Escola Municipal Lindalva Liberalino.
- Escola Municipal Nova República.
- Escola Municipal Padre Manoel Vieira.
- Escola Municipal Professora Alice Rodrigues de Moura.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspectos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido, subscrevo-me atenciosamente.

Lauro de Freitas, 10 de agosto de 2016

Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

Ciente da investigação, autorizo a realização da entrevista,

Diretora Pedagógica

O impacto da formação do Programa Estadual Pacto pela Educação
nas práticas das professoras alfabetizadoras do município de Glória – Bahia

Coordenadora Pedagógica do Pacto

ANEXO 3 – Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - O impacto da formação do Pacto com Municípios pela Alfabetização no Estado da Bahia nas práticas dos de leitura e escrita dos (as) Professores (as) Alfabetizadores (as).

Eu, abaixo-assinado, _____
_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante no projecto:

O Investigador responsável:

Nome: Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

ANEXO 4 – Carta de apresentação às investigadas



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROFESSORA: DRA. MARIA LEOCÁDIA

Prezado (a) Professor (a)

Meu nome é Ivonete Maciel Sacramento dos Santos, estou concluindo o mestrado em Docência e Gestão da Educação na Universidade Fernando Pessoa - Porto, tendo como objeto de investigação o impacto da formação do Pacto com Municípios pela Alfabetização no Estado da Bahia nas práticas dos Professores Alfabetizadores. A investigação propõe uma reflexão acerca do impacto da formação do Pacto para a Alfabetização nos Municípios – 1º ano, Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (PDAL) - nas práticas dos professores alfabetizadores que dela participam ou participaram.

Assim, solicito sua colaboração no intuito de responder a entrevista anexa, a qual visa subsidiar minha dissertação, sob a orientação da professora Dra. Maria Leocádia Madeira.

Ao responder de forma sincera as perguntas, você estará contribuindo para aprimorar a reflexão sobre a prática profissional no ciclo de alfabetização. Informo que os dados são sigilosos e serão utilizados apenas para fins científicos, salientando que não é necessária sua identificação.

Conto com sua colaboração, e desde já agradeço.

Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

ANEXO 5 – Questionário Pré-teste

ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Investigação: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - O impacto da formação do Pacto com Municípios pela Alfabetização no Estado da Bahia nas práticas dos (as) Professores (as) Alfabetizadores (as).

Investigadora – Ivonete Maciel Sacramento dos Santos

Caracterização do grupo investigado

Idade:_____ Sexo F () M ()

Formação:

Ensino Médio () Magistério () Pedagogia ()

Normal Superior () Letras () Outro curso ()

Qual?_____

Especialização ()

Área_____

Mestrado ()

Área_____

Doutorado ()

Área_____

Cursos/formações na área de

alfabetização_____

Tempo de atuação na alfabetização:

1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 a 15 anos 16 a 20 anos () Mais de 20 anos ()

Escola onde atua_____

Ano (s) que atua_____ Tempo de atuação na escola que trabalha atualmente: _____

Questões norteadoras da investigação

1. O que entende por Alfabetização?
2. E por Letramento?
3. Para o (a) senhor (a), o que é a alfabetização na perspectiva do letramento?

4. Como alfabetizava antes de fazer a formação?
5. Quais as suas primeiras impressões acerca da Proposta de formação?
6. Como foi sua participação/envolvimento no processo de formação?
7. Teve dificuldade (s) quanto ao arcabouço teórico, a utilização do material ou a metodologia do Programa?
8. Em caso positivo, comente.
9. A formação influenciou sua prática? Como?
10. Como alfabetiza atualmente?
11. Acredita que a partir da formação é possível utilizar os conhecimentos adquiridos sem a utilização do material? Por quê?
12. O que considera como ponto (s) positivo (s) da formação?
13. O que considera como ponto (s) negativo (s) da formação?
14. O que sugere para um melhor aproveitamento da formação?
15. Mencione o que não foi abordado nesta entrevista que gostaria de acrescentar.

ANEXO 6 - Transcrição das entrevistas do pré-teste

1. O que entende por Alfabetização?

- P1. É um processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitam o aluno a ter autonomia.
- P2. É a forma mais restrita de aprendizagem do sistema de escrita, consiste na simples prática de codificar e decodificar letras, isto é, a capacidade de ler, escrever e operar números.
- P3. Processo contínuo onde ao educando é ofertada diferentes situações que ele possa desenvolver e ter garantido seus direitos de ler, interpretar e produzir a partir do meio em que ele está inserido.

2. E por Letramento?

- P1. É uma função mais ampla, onde o indivíduo é visto em atividade desenvolvendo suas habilidades de escrita e de leitura com perfeição ou ao menos com bastante facilidade, é capaz de associar diversos assuntos distintos sobre cultura, sociedade, política, economia, tecnologia e inúmeros assuntos que está em contato.
- P2. É ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.
- P3. Letramento desenvolver no aluno a leitura e escrita de forma que faça sentido para o aluno, saber o significado daquela palavra em seu contexto.

3. Para o (a) senhor (a), o que é a alfabetização na perspectiva do letramento?

- P1. É alfabetizar o aluno por meio de práticas e diferentes portadores de leitura e escrita gêneros textuais, fazer do lúdico uma arte, um instrumento para possibilitar e facilitar a educação da criança
- P2. Nesta perspectiva, a alfabetização vai além da capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. Desta forma o aluno responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita.
- P3. É uma alfabetização global, onde o educando se aproprie do saber, conseguindo inserir esse aprendizado no meio em que convive.

4. Como alfabetizava antes de fazer a formação?

- P1. Alfabetizava na teoria tradicional, sempre buscando inovar minhas práticas estudando, refletindo, mas muitos instrumentos do programa já usava como: cantar, jogos, brincadeiras, contar história. Só não era a rotina.

- P2. Da forma tradicional, como muitas professoras me ensinaram, apesar de ter trazido uma proposta diferente da faculdade, mas na teoria era mais fácil do que na prática, pois iniciei numa turma multisseriada e me sentia um pouco desorientada.
 - P3. De forma automática, o aluno decodificava, transcrevia, procura e encontrava respostas no texto, isso era ser alfabetizado.
5. Quais as suas primeiras impressões acerca da Proposta de formação?
- P1. Foi muito boa, pois o programa veio para acrescentar as nossas práticas pedagógicas e melhorar a alfabetização e letramento.
 - P2. Tive um pouco de receio, na tinha muita segurança, não sabia se ia dar certo, se os alunos iam progredir. Percebi que a proposta exigia um ensino mais sistematizado e problematizador. Era preciso ter clareza sobre como e o que ensinar para contribuir para o processo de alfabetização dos alunos, mas com a ajuda dos orientadores de estudo foi possível a adaptação à proposta e acredito que os resultados foram positivos.
 - P3. Inicialmente fiquei insegura, eram muitas mudanças, muitas informações e novidades, mas a cada formação as coisas iam se esclarecendo, fazendo mais sentido e na prática ia se concretizando.
6. Como foi sua participação/envolvimento no processo de formação?
- P1. A minha participação é de comprometimento, dedicação e assiduidade.
 - P2. Busquei me empenhar ao máximo, pois era necessário para realizar boas práticas e contribuir para que a aprendizagem dos alunos acontecesse de forma positiva e significativa, através de embasamentos teóricos e o aperfeiçoamento da metodologia de trabalho.
 - P3. Fui a todos os encontros de formação, lendo a proposta, conversando com as colegas e junto com a orientadora fui traçando meu caminho, minha linha de chegada.
7. Teve dificuldade (s) quanto ao arcabouço teórico, a utilização do material ou a metodologia do Programa?
- P1. Não, pois me identifiquei com o programa.
 - P2. Não, porque a proposta traz um desenho didático de fácil compreensão, com metodologia baseada por princípios lúdicos, que pode e deve fazer parte do cotidiano escolar.

- P3. Não, as formações eram esclarecedoras, o livro e o material ofertado é de uma linguagem clara, a rotina proposta torna o trabalho fácil.
8. Em caso positivo, comente.
- P1. Iniciei a prática em sala de aula e tive bons retornos, o material é ótimo muitas atividades e textos diversos, cartazes, jogos, brincadeiras etc., a metodologia do programa abre caminhos para os conhecimentos, em fim quero continuar nesta perspectiva.
 - P2/ P3. Sem comentários.
9. A formação influenciou sua prática? Como?
- P1. Sim, estimulando o uso dos gêneros textuais, a importância do planejamento, sequência didática dos livros de literatura, as atividades lúdicas, jogos para tornar mais prazerosa a aula para os alunos.
 - P2. Sim, positivamente, pois estava iniciando a carreira do magistério e a formação trouxe segurança, pois possibilitou pensar, refletir e buscar fundamentos teóricos para a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar.
 - P3. Sim, percebi que minha prática anterior era pouco eficaz, os alunos até eram alfabetizados mas não letrados, deixo mais tempo para a oralidade, dou especial atenção a hora da leitura, ao escrevendo do seu jeito, e que uma rotina didática é muito importante.
10. Como alfabetiza atualmente?
- P1. Alfabetizo através da proposta Didática para Alfabetizar Letrando, pois é um dos embasamentos para minha prática pedagógica.
 - P2. Seguindo a proposta do pacto, utilizando a sua metodologia, respeitando os níveis de aprendizagens e sempre examinando a teoria de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.
 - P3. Alfabetizo a partir de uma palavra, um texto, uma música, um trava línguas, deixei de lado as famílias silábicas, letras e sílabas soltas sem sentido.
11. Acredita que a partir da formação é possível utilizar os conhecimentos adquiridos sem a utilização do material? Por quê?
- P1. Sim, pois todos os dias seguimos uma rotina.
 - P2. Sim, porque a proposta é clara, de fácil entendimento, mesmo porque essa proposta, digo a metodologia traz um prazer indescritível tanto para quem ensina, quanto para quem aprende, tornando a sua utilização parte integrante do cotidiano.

- P3. É possível é claro que temos que fazer algumas adaptações, improvisos, mas eu acho que o essencial é entender o objetivo da proposta, como desenvolver o trabalho com as rotinas didáticas, os recursos nos ajudam, mas a ausência deles não nos impede de trabalhar.

12. O que considera como ponto (s) positivo (s) da formação?

- P1. As orientações, trocas de experiências, os conteúdos abordados.
- P2. Os momentos de interação, de troca de experiências. Esses são momentos riquíssimos, que só acrescenta as práticas do professor.
- P3. A troca de experiência, a cada formação temos um tempo para expressar nossas dificuldades, os avanços, as conquistas, a troca entre as colegas do que deu certo, enfim, a integração entre todas.

13. O que considera como ponto (s) negativo (s) da formação?

- P1. A falta de material para os professores alfabetizadores.
- P2. A falta de envolvimento e compromisso de alguns colegas, que não considera que o processo de formação está sempre em evolução.
- P3. O retorno do Para Casa. Embora eu conseguisse desenvolver tudo o que me foi sugerido, nem sempre consegui registrar e devolver a orientadora.

Não ter uma data fixa para cada encontro.

14. O que sugere para um melhor aproveitamento da formação?

- P1. Compromisso por parte dos colegas; que a burocracia seja resolvida para os professores alfabetizadores sejam inseridos no programa no início do ano letivo pois o estado da Bahia sempre começa atrasado.
- P2. Não respondeu.
- P3. Fixar uma data para as formações, exemplo, sempre as segundas quarta feira de cada mês.

15. Mencione o que não foi abordado nesta entrevista que gostaria de acrescentar.

- P1. Segundo Magda Soares destaca a influência da psicogênese da língua escrita, apontando a necessidade da criança aprender a ler e escrever por meio de práticas materiais reais de leitura e escrita.
- P2. Não respondeu.
- P3. Não respondeu.

ANEXO 7 – Entrevista

ENTREVISTA

Parte I

Idade: _____

Sexo F () M ()

Formação: Ensino Médio () _____ Magistério ()

Pedagogia () _____

Normal Superior () Letras () _____

Outro curso () Qual? _____

Especialização () Área _____

Mestrado () Área _____

Doutorado () Área _____

Cursos/formações na área de alfabetização _____

Tempo de atuação na alfabetização:

1 a 4 anos () 5 a 10 anos () 11 a 15 anos 16 a 20 anos () Mais de 20 anos ()

Escola (as) onde atua _____

Ano(s) que atua 1º () 2º () 3º () 4º () 5º ()

Tempo de atuação na escola que trabalha atualmente: _____

Parte II

1. O que entende por alfabetização?
2. E por letramento?
3. Para o (a) senhor (a), o que é a alfabetização na perspectiva do letramento?
4. Como alfabetizava antes de fazer a formação?
5. Quais as suas primeiras impressões acerca da proposta de formação?
6. Como foi sua participação/envolvimento no processo de formação?
7. Teve dificuldade (s) quanto ao arcabouço teórico, a utilização do material ou a metodologia do programa? Em caso positivo, comente.
8. Como alfabetiza atualmente?
9. A formação influenciou sua prática? Como?
10. Acredita que a partir da formação é possível utilizar os conhecimentos adquiridos sem a utilização do material? Por quê?
11. O que considera como ponto (s) positivo (s) da formação?
12. O que considera como ponto (s) negativo (s) da formação?
13. O que sugere para um melhor aproveitamento da formação na dimensão pedagógica?
14. Houve algo que a (o) sr. (a) considera relevante no processo de formação e que não foi abordado nesta entrevista? E caso positivo, mencione.

Agradeço a colaboração!

ANEXO 8 – Transcrição da entrevista

1. O que entende por alfabetização?

P1 – é o processo de escrita e leitura onde envolve também os cálculos e outros conhecimentos em geral, de forma que a pessoa alfabetizada seja capaz de compreender o que ela ler e interpretar. Seja também uma pessoa que se comunique muito bem, ou seja expressar-se com clareza.

P2 – a alfabetização define como um processo no qual as crianças constroem suas próprias habilidades de codificar e decodificar o ato de ler, tendo a capacidade de interpretar, compreender criticar e produzir conhecimentos.

P3 – entendo que alfabetização é o processo em que se dá a aquisição cognitiva do indivíduo, ou seja, o ato de codificar os sinais gráficos, dando-lhe a possibilidade de ler e escrever.

P4 – É aquele processo inicial onde quem está sendo alfabetizado é submetido nos primeiros passos o contato com as letras, aprendem e compreendem seu significado.

P5 – alfabetização é aprender a ler e escrever convencionalmente.

P6 – é o processo pelo qual o indivíduo adquire o domínio da leitura e da escrita (codifica e decodifica)

P7 – É aquele processo inicial onde crianças são submetidas nos primeiros passos o contato com as letras. Elas aprendem a utilizar o alfabeto e compreender seu significado e interpretação.

P8 – Alfabetização é o processo inicial da criança ou de qualquer indivíduo com a letra com o alfabeto, onde ela passa a compreender o significado de cada letra, de como usa-la e de como interpreta-la.

P9 – Alfabetização é um processo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. Em seu sentido restrito é o aprendizado inicial de leitura e da escrita.

P10 – É a ação de alfabetizar, ou seja tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

2. E por letramento?

P1 – É o mesmo que alfabetização sendo de uma forma mais elevada, ou seja, uma pessoa letrada e que está acima da alfabetizado.

P2 – é uma ação de ensinar e escrever dentro do contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida da criança.

P3 – letramento na minha concepção acontece quando o indivíduo além de ler e escrever compreende a função social da escrita. Alfabetização e letramento ao meu ver tem que andar juntas ou seja, deve-se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo.

P4 – o letramento depende a alfabetização. Dominar a leitura e a escrita. Escrever e ler o que escreve interpretar. Saber usar as palavras.

P5 – letramento é aprender a ler, escrever e compreender a leitura e a escrita, sendo possível dessa maneira identificar diversos assuntos.

P6 – letramento consiste em ensinar a ler e a escrever a partir da realidade do aluno, tornando-o capaz de fazer uso dessas competências no seu dia-a-dia.

P7 – São resultados da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Ou seja, um exercício excessivo e competente da escrita que implica habilidades tais como a capacidade de ler e escrever, para informar, ou informa-se.

P8 – Letramento é o processo de aprendizagem onde a criança ou qualquer indivíduo desenvolve suas habilidades a partir dos conhecimentos de leitura e escrita já adquiridos na alfabetização, desenvolvendo-se e aperfeiçoando-se a cada dia, com a capacidade de associar o que já sabe há novos saberes.

P9 – É um processo de inserção e participação na cultura escrita. Tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

P10 – É o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e a escrita.

3. Para o (a) senhor (a), o que é a alfabetização na perspectiva do letramento?

P1 – É alfabetizar numa perspectiva mais ampla querendo que o aluno saia alfabetizado e letrado de forma que não deixe nada a desejar, ou seja, preparado para o mundo.

P2 – as perspectiva é que a criança sai alfabetizada e letrada de uma forma que não deixe a desejar ou seja preparado para ser um cidadão no futuro.

P3 – alfabetizar na perspectiva do letramento é conduzir o sujeito a leitura e a escrita possibilitando ao mesmo utilizar os diversos gêneros textuais, levando-o a refletir sobre este suporte escritos que circulam socialmente.

P4 – é uma preparação para o letramento.

P5 – é desenvolver no aluno a leitura e a escrita com compreensão, bem como a oralidade e produção de textos, tornando-os sujeitos e atores sociais plenos e fazedores de sua própria história.

P6 – proporcionar o aluno a aquisição da habilidade de ler e escrever (codificar e decodificar) e capacitá-lo para interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimentos e fazer uso usos sociais da leitura e da escrita.

P7 – Alfabetizar numa perspectiva mais ampla querendo que o aluno saia alfabetizado e letrado de forma que não deixe nada a desejar ou seja preparado para o mundo.

P8 – Para mim, é a base fundamental e inicial de conhecimento, de codificação e compreensão do educando para as perspectivas de novos saberes do letramento.

P9 – A alfabetização na perspectiva do letramento é ensinar a ler e escrever e interpretar no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o educando se torne, ao mesmo

tempo, alfabetizado e letrado, pois alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, o ideal é alfabetizar letrando.

P10 – É alfabetizar o aluno de forma contextualizada ou seja utilizar os mais diversos gêneros textuais, levando o mesmo, a refletir, criando-se um ambiente rico em aprendizagem.

4. Como alfabetizava antes de fazer a formação?

P1 – Alfabetizar antes de fazer a formação mudou a forma de organização, ou seja, a rotina didática proposta pelo pacto, assim ficando mais fácil para o aluno organizar suas ideias e já sabiam a rotina a seguir, além dessa formação propor mais interesse tanto do aluno para aprender como para o professor ensinar.

P2 – alfabetizava de uma forma teorica e não de maneira lúdica.

P3 – bem no inicio trabalhava ao modo tradicional, leitura silabada, o aluno lia a cartilha e recordava no final, passando algum tempo fui mudando, porém continuava no tradicional.

P4 – era baseado no uso de cartilhas repetições de palavras, família silábica, ensinava letras soltas.

P5 – desenvolvia um trabalho a partir de conteúdos programáticos obedecendo uma sequência, partindo de textos, leitura e escrita com compreensão, trabalhava pouco a oralidade.

P6 – alfabetizava (ensinava a ler e escrever) tendo como referência o contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, porém dava muita ênfase a oralidade.

P7 – Alfabetizar com mais teorias, não trabalhava quais o lúdico.

P8 – Alfabetizava com autonomia, amor e dedicação, procurando atender a necessidade de cada educando, usava um pouco do método tradicional, mas sempre inovando, pois, alfabetizar é o alicerce para os demais pilares da vida de uma criança, ou seja de qualquer ser que precisa estar letrado e direcionado a novos saberes.

P9 – Antes das formações do PACTO eu utilizava os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico, começava das partes para o todo, ou seja, a criança internalizava as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar as unidades maiores. Partia da decoração oral das letras do alfabeto, em seguida suas combinações silábicas e depois o texto.

P10 – Usava o tradicional em alguns momentos, mas sempre busquei inovar e dinamizar minhas praticas pedagógicas.

5. Quais as suas primeiras impressões acerca da proposta de formação?

P1 – De princípio tinha uma visão de que iria ser trabalhoso e que ia atrapalhar os conteúdos do currículo escolar, mais depois que foi se adaptando e vendo o resultado a impressão foi mudando.

P2 – as primeiras impressões é que a proposta mostrava uma prática educativa de qualidade.

P3 – uma proposta muito boa, na qual nos orienta a alfabetizar a partir de rotinas didática e que também possibilita mudanças de acordo com a necessidade dos alunos. Sabe-se que não existe receitas para alfabetizar, porém a proposta mostra caminhos.

P4 – curiosa e impressionada.

P5 – no princípio, tive resistência ao programa, pois encontrei dificuldade em seguir a proposta do mesmo, por acreditar que perdia muito tempo somente em uma aula.

P6 – inicialmente achei a proposta complexa e extensa.

P7 – Uma pratica educativa de boa qualidade.

P8 – Sobre impressões, as melhores possíveis, pois foi uma proposta que veio para somar e nos proporcionou e nos proporciona uma melhor pratica de ensino.

P9 – De início pensei que seria mais um dos programas que iria começar e ficaria pelo meio, contudo, o PACTO está sendo o programa que mais tem contribuído para melhoria da minha pratica em sala de aula.

P10 – As melhores pois contribui para o meu crescimento profissional, e assim proporcionar aos alunos uma aprendizagem, mais significativa e prazerosa.

6. Como foi sua participação/envolvimento no processo de formação?

P1 – Em primeira instância foi participativo de empolgação e levar a sério para que conseguissem alcançar os objetivos propostos com resultados melhores que antes da formação.

P2 – a minha participação foi boa, porque obtive mais conhecimentos e fortaleceu minha prática pedagógica.

P3 –Particpei de forma efetiva, trabalho com turma multisseriada há 24 anos nada fácil sem uma formação específica e esta formação veio para nos dá um norte e aprimorar minha prática, no entanto me esforcei e ainda me esforço para participar.

P4 – participava aplicando a proposta e seguia a rotina. Ficava atenta.

P5 – de início pouco participativa, mas conhecendo melhor o programa, passei a participar assiduamente.

P6 – boa, desde o início procurei ser assídua e pontual em todas as formações, realizei todas atividades propostas e participei das discussões e reflexões sobre as temáticas abordadas, as quais nos permitiam refletir sobre a prática alfabetizadora.

P7 – Foi uma boa e tive um bom envolvimento que me fortaleceu na minha carreira profissional.

P8 – O mais positivo e participativo possível agarrei a proposta com muito amor e dedicação.

P9 – Minha participação sempre foi bastante efetiva, realizei sempre todas atividades propostas e interagi nos momentos necessários.

P10 – Compromisso, participação e envolvido em todo processo das formações do PACTO.

7. Teve dificuldade (s) quanto ao arcabouço teórico, a utilização do material ou a metodologia do programa? Em caso positivo, comente.

P1 – No começo sim, só até o período de adaptação, depois que peguei o embalo e a prática como trabalhar com o material não houve mais nenhuma dificuldade.

P2 – sim, no início tudo era um desafio mais com o passar do tempo, eu fui me aperfeiçoando e conseguir superar as dificuldades.

P3 – Dificuldades sempre há, porém o que conta é a dedicação e esforço na busca de fazer o melhor sempre, com os materiais oferecidos e a ampliação de pesquisas sobre o assunto. Muito significativa a teoria e a metodologia do programa.

P4 – não.

P5 – não.

P6 – não.

P7 – No início teve um pouco de medo, como também de dificuldade, mas com o passar do tempo, e as formações fui adquirindo mais conhecimento, hoje não tenho mais dificuldades.

P8 – Não, algumas dificuldades que houveram, foram sanadas de maneira positivas e conhecedoras por nossas orientadoras, que sempre se mostraram suficientemente capazes e acolhedoras a cada situação.

P9 – Não, porque além das formações, sempre me dediquei a estudar em casa, o material disponibilizado nas formações. De início me encantei com a metodologia do programa e a formadora. Rosemeire sempre trabalhou muito bem a vivência da rotina didática nas formações.

P10 – Não.

8. Como alfabetiza atualmente?

P1 – A única dificuldade que encontro hoje é a quantidade de alunos pingado de cada série, ou seja, o multisseriado, quando esse se dá com um professor alfabetizando cinco turmas numa única sala. Atualmente nossas escolas se encontram dessa forma, principalmente as escolas rurais.

P2 – atualmente alfabetizo através das aulas teóricas, do lúdico e sequência didática, leitura de texto e interpretação.

P3 – alfabetizo dentro da proposta, modifico o que acho que deve ser modificado, e com a formação minha forma de alfabetizar mudou de forma significativa.

P4 – procuro planejar minhas aulas dentro da proposta.

P5 – trabalho de acordo com a proposta do PACTO, de modo interdisciplinar na maioria das vezes.

P6 – alfabetizo a partir da perspectiva da alfabetização e letramento, tendo como suporte a proposta e material do programa e de forma interdisciplinar.

P7 – Através do lúdico, aulas teóricas, práticas e também sequências didáticas, leitura, interpretação e textos.

P8 – Bem, procuro atender de maneira satisfatória os anseios de cada educando, de maneira individual, a realidade de cada um, seguindo a proposta do programa ao qual estou inserida, que me ensinou e ensina a alfabetizar e a praticar métodos e técnicas favoráveis de ensino – aprendizagem.

P9 – Procuro levar diferentes tipos de textos presentes no dia a dia das crianças, sempre que possível trabalho de forma interdisciplinar, a leitura faz parte da minha rotina didática e a

oralidade é imprescindível, levo o meu aluno a refletir, pensar, propor soluções, calcular e encontrar maneiras diferentes para resolver as atividades propostas.

P10 – Colocando em pratica as orientações das formações do PACTO: uso dos gêneros textuais, jogos, musicas, brincadeiras, a oralidade, produção de texto que são suportes para as minhas aulas.

9. A formação influenciou sua prática? Como?

P1 – Influenciou na forma de ter adquirido conhecimentos novos e mudança de metodologia.

P2 – sim, as formações acrescentou bastante o meu conhecimento minha prática pedagógica.

P3 – sim muito, passei a alfabetizar com mais propriedade e segurança, sempre mediando a teoria com a prática e isso me proporcionou um norte no qual me indica o caminho que devo levar meus educandos.

P4 – Sim. Em planejar, repensar ajudou a renovar minhas práticas e que todos alunos aprendem, mas de maneiras diferentes.

P5 – a formação acrescentou muito na minha vida profissional e na minha prática, ampliou meus conhecimentos e me fez melhorar minha prática em sala de aula.

P6 – sim. Transmitindo novos conhecimentos e orientações que nos permitiu crescer, inovar a nossa dinâmica em planejar, repensar e conduzir nossa prática.

P7 – Muito, fortaleceu mais a minha pratica, adquirindo mais conhecimentos.

P8 – Sim, influenciou e influência. Ensinou-me a praticar de maneira significativa novos critérios e técnicas, novas estratégias que só beneficiam no aprendizado dos mesmos.

P9 – Sim. Depois das formações

do PACTO, minha pratica não é mais a mesma, realizo o meu trabalho mais confiante, consciente do que estou fazendo, minhas aulas estão mais dinâmicas, tenho dado mais ênfase a leitura e oralidade.

P10 – Sim, abrindo novos caminhos para aulas dinâmicas, e criativas, porem minhas aulas são reflexo do PACTO.

10. Acredita que a partir da formação é possível utilizar os conhecimentos adquiridos sem a utilização do material? Por quê?

P1 – Sim, porque uma vez que você aprende, assimila tudo que vivenciou na formação, você é capaz de fazer uso de outros materiais construído pelo professor ou até mesmo pelos alunos e segue o trabalho sem a presença do material enviado pelo MEC, porque em muitas vezes não é o material que faz a diferença e sim a forma (metodologia) que se usa para aplicar tal conteúdo.

P2 – Sim, através dos conhecimentos adquiridos.

P3 – sim sem nenhum problema, pois já se tem uma rotina a seguir independentemente de ter os materiais ou não.

P4 – sim. Porque podemos usar vários gêneros textuais do cotidiano do aluno.

P5 – sim, mesmo utilizando outros materiais, é possível trabalhar com a proposta do PACTO.

P6 – sim, pois podemos trabalhar a proposta do programa, bem como os demais conhecimentos adquiridos, a partir de outros materiais e recursos, que não sejam necessariamente o material do programa.

P7 – Sim, por meio dos conhecimentos adquirido.

P8 – Tenho certeza que sim, porque nos preparou, ou seja, me sinto dona de muitos saberes e aprendizados que adquirir ao longo desta jornada de formação.

P9 – Sim, o que aprendi tenho colocado em prática. Isto é possível porque o aprendizado aconteceu, com a rotina didática do programa passo trabalhar qualquer conteúdo.

P10 – Sim, porque as formações do PACTO nos orienta a utilizar os gêneros textuais para iniciar as aulas com: a música, brincadeiras, poesias, histórias infantis, trava-línguas etc.

11. O que considera como ponto (s) positivo (s) da formação?

P1 – As formações tiveram muitos pontos positivos, um deles é você trazer para as formações o trabalho que foi realizado em sala de aula para apresentar aos professores da formação mostrar como foi realizado com os alunos.

P2 – os conteúdos e as metodologias apresentadas.

P3 – a possibilidade que temos de nos organizar dentro das rotinas diárias, o suporte teórico que nos foi oferecido no intuito de enriquecer nossa prática e sem contar com os avanços com os educandos.

P4 – novos conhecimentos, experiências o material enviado.

P5 – a proposta do PACTO, a base teórica e a prática, o comportamento da formadora, matéria didático, troca de experiência e outros.

P6 – Material (jogos, livros e cartazes); proposta do programa; base teórica e prática; comprometimento da formadora; reflexões das temáticas estudadas; troca de experiência.

P7 – Todos os conteúdos apresentados, como também as explicações da formadora do curso.

P8 – Todos, pois a formação só trouxe enriquecimento e ampliou para novos horizontes.

P9 – Os conteúdos abordados, os materiais disponibilizados, segurança da formadora ao passar os conteúdos, troca de experiências, sugestões de atividades para trabalhar com os estudantes, mensagens para reflexão, dinâmicas realizadas nas formações e entrega de mimos.

P10 – A dinâmica, motivação, compromisso e organização do orientador, as trocas de experiências, os temas abordados nos encontros, a rotina do programa e o material de excelente qualidade.

12. O que considera como ponto (s) negativo (s) da formação?

P1 – As formações foram bastantes significativas, para mim não teve pontos negativos, pois as mudanças que ocorreram na minha prática pedagógica e até mesmo na minha postura como

professora, aconteceu depois das formações que hoje faço um trabalho diferente e obtenho melhores resultados.

P2 – os espaços onde era realizadas as formações.

P3 – turmas multisseriadas, visitas que não aconteceu como deveria pela extensa área do nosso município e a logística as vezes não colabora, a troca de experiências com outras escolas e até com municípios que nem sempre acontece.

P4 – a carga horária que é o dia todo

P5 – atraso no material didático.

P6 – atraso na entrega do material didático; Local da formação inadequado (sem ventilação).

P7 – As vezes o local onde era realizadas as formações.

P8 – Não encontro pontos negativos para propostas que vieram ampliar a nossa educação. Claro, que alguns instrumentos possam não estarem a todo momento condizente com a realidade de todas as escolas, mas que a combinação vai de encontro a pratica.

P9 – espaço onde foram realizadas as formações do ano de 2016 era pequeno, dificultando a realização das dinâmicas.

P10 – A falta de compromisso por parte de alguns colegas.

13. O que sugere para um melhor aproveitamento da formação na dimensão pedagógica?

P1 – O que eu sugiro é que seja colocado em prática tudo que é ensinado nas formações.

P2 – os professores alfabetizadores mostrar mais interesse de aprimorar mais as práticas pedagógicas.

P3 – Inovações cada vez mais. Materiais chegar em tempo hábil e para todos (professores e alunos).

P4 – NR

P5 – planejamento coletivo.

P6 – planejamento coletivo.

P7 – Mais formação continuada, para o melhor aproveitamento da formação, como também mais interesses por parte dos professores alfabetizadores.

P8 – Sugiro que a formação continue, e que possa atender ao fundamental bem como ao 4º e 5º anos, com incentivos direcionados ao professor.

P9 – Sugiro que as formações continue sendo asseguradas e que os professores coloquem em pratica o que aprendem, pois acredito que o aprendizado efetivo mesmo, acontece é com a pratica.

P10 – Que as formações do PACTO comece sempre no início de cada ano, e a distribuição do material didático chegue (com ante) sem atraso e completo.

14. Houve algo que a (o) sr. (a) considera relevante no processo de formação e que não foi abordado nesta entrevista? E caso positivo, mencione.

O impacto da formação do Programa Pacto Estadual nas práticas das Professoras Alfabetizadoras do município de Glória – Bahia

P1 – Não, as perguntas foram bastantes relevantes.

P2 – não, o que foi abordado foi uma boa escolha e as perguntas foram bem precisa.

P3 – satisfatório.

P4 – não.

P5 – não.

P6 – não.

P7 – Não o tema abordado foi de ótima escolha, e perguntas bem precisa.

P8 – Não, considero de muita relevância a entrevista, foram perguntas positivas e bem elaboradas.

P9 – Algo que considero bastante relevante são as visitas de acompanhamento, pois foi através das visitas que a formadora pode me ajudar a melhorar minhas aulas.

P10 – NR

ANEXO 9 – Decreto nº 12.792 de 28 de abril de 2011

O GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 105, V, da Constituição Estadual e tendo em vista o disposto no § 4º, do art. 211, da Constituição Federal, no art. 245 da Constituição do Estado da Bahia, e no art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, D E C R E T A

Art. 1º - Fica instituído o Programa Estadual Pacto pela Educação, com o objetivo de assegurar às crianças do sistema estadual de ensino os meios suficientes para a formação básica no ensino fundamental, a partir do seu ingresso nos sistemas formais de educação, aos 06 (seis) anos de idade.

Parágrafo único - O objetivo previsto no caput deste artigo será alcançado com a implementação de condições necessárias para que todas as crianças das redes públicas do sistema estadual de ensino ingressem no 4º ano do ensino fundamental, sem distorção de idade e série, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Art. 2º - O Programa Estadual Pacto pela Educação atenderá às seguintes diretrizes:

I - alfabetização da totalidade dos estudantes até os 08 (oito) anos de idade, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - erradicação do analfabetismo escolar, garantindo o sucesso na aprendizagem de todos os estudantes das redes públicas do sistema estadual de ensino;

III - promoção de experiências pedagógicas adequadas à educação básica;

IV - incentivo à formação de leitores;

V - promoção da seleção, produção e distribuição de material didático;

VI - formalização dos processos sistêmicos de avaliação dos estudantes;

VII - viabilização de efetiva integração entre as redes públicas do Estado da Bahia e seus Municípios, em regime de colaboração, observadas as peculiaridades locais e regionais, além da capacidade do Município para participação no Programa;

VIII - garantia da autonomia pedagógica dos Municípios.

Art. 3º - O Programa Estadual Pacto pela Educação será desenvolvido mediante adesão e comprometimento dos entes envolvidos, pautando-se nos princípios da equidade e reciprocidade, tendo como fundamento a cooperação no âmbito educacional.

§ 1º - Para participar do Programa a que se refere o caput deste artigo, o Município interessado deverá habilitar-se, mediante assinatura de Termo de Cooperação, na forma do Anexo Único deste Decreto, independente de qualquer outro acordo, contrato ou convênio.

Redação de acordo com o Decreto nº 13.112 , de 27 de julho de 2011.

Redação original: "§ 1º - Para participar do Programa a que se refere o caput deste artigo, o Município interessado deverá habilitar-se mediante assinatura de Termo de Cooperação, a ser elaborado e divulgado pela Secretaria da Educação, independente de qualquer outro acordo, contrato ou convênio."

§ 2º - O Termo de Cooperação de que trata o § 1º deste artigo terá prazo de 04 (quatro) anos, renovando-se automaticamente por iguais períodos, salvo se houver manifestação contrária das partes com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias do término de sua vigência.

§ 3º - Não haverá ônus para o Município na adesão ao Programa Pacto pela Educação, ressalvado o disposto no art. 5º deste Decreto.

Art. 4º - Para a execução do Programa Pacto pela Educação caberá ao Estado da Bahia, por intermédio da Secretaria da Educação:

I - assessorar e acompanhar o desenvolvimento do Programa no Município;

II - produzir ou adquirir e distribuir materiais pedagógicos às escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;

III - produzir e disponibilizar conteúdos e objetos educacionais por meio de plataforma tecnológica às escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;

IV - dotar as salas de aula com cantinhos de leitura e incentivar a implantação de salas de leitura ou bibliotecas nas escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;

O impacto da formação do Programa Pacto Estadual nas práticas das Professoras Alfabetizadoras do município de Glória – Bahia

V - desenvolver ações que garantam a formação de professores estaduais e municipais nas atividades do Programa;

VI - orientar a implantação de sistema de avaliação de desempenho, envolvendo estudantes concluintes do 2º ano do ensino fundamental das escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;

VII - promover atividades coletivas regionais de orientação, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho;

VIII - fomentar o reforço do ensino da língua portuguesa e matemática nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 5º - O Município interessado em aderir ao Programa Pacto pela Educação deverá adotar as seguintes providências:

I - designar equipe gestora do Programa no âmbito municipal;

II - designar professores alfabetizadores com perfil adequado para atuar nos 02 (dois) anos iniciais do ensino fundamental;

III - acompanhar e avaliar o desempenho dos estudantes do ensino fundamental, identificando, desde o início do ano letivo, aqueles que apresentem dificuldades;

IV - oferecer reforço escolar para aqueles estudantes que encontrem dificuldades na aprendizagem;

V - participar de atividades coletivas regionais de orientação, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho;

VI - zelar pela manutenção dos cantinhos de leitura nas salas de aula e nas escolas;

VII - indicar professores dos seus quadros, viabilizando sua participação nas atividades de formação referentes ao Programa Pacto pela Educação;

VIII - assegurar a implantação do sistema de avaliação das escolas das redes municipais de ensino.

O impacto da formação do Programa Pacto Estadual nas práticas das Professoras Alfabetizadoras do município de Glória – Bahia

Art. 6º - A Secretaria da Educação expedirá normas complementares necessárias à execução deste Decreto.

Art. 7º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, em 28 de abril de 2011.

JAQUES WAGNER

Governador Eva Maria Cella Dal Chiavon Secretária da Casa Civil

Oswaldo Barreto Filho

Secretário da Educação

ANEXO 10 – Lei de 15 de outubro de 1827

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime acclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, emquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, maracarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.

Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 2004000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.

Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.

Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria

pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e approvação, na fórma do art. 7º.

Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos.

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º.

Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art 14º Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalicios; mas os Professores em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender, e só por sentenças serão demittidos, provendo inteiramente quem substitua.

O impacto da formação do Programa Pacto Estadual nas práticas das Professoras Alfabetizadoras do município de Glória – Bahia

Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.

Art 16º Na provincia, onde estiver a Côrte, pertence ao Ministro do Imperio, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art 17º Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrario.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nella se contém. O Secretario de Estado dos negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 15 dias do mez de Outubro de 1872, 6º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de lei, pela qual Vossa Magestade da Assembléa Geral Legislativa, que Houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do imperio, na fórmula acima declarada.

Para Vossa Magestade Imperial ver.

Joaquim José Lopes a fez.

Registrada a fl. 180 do livro 4º de registro de cartas, leis e alvarás.- Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827.- Albino dos Santos Pereira.

Monsenhor Miranda.

Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. - Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1º cartas, leis, e alvarás.- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Demetrio José da Cruz.

O impacto da formação do Programa Pacto Estadual nas práticas das Professoras Alfabetizadoras do município de Glória – Bahia

Este texto não substitui o original publicado no Coleção de Leis do Império do Brasil de 1827

Publicação:

- Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)

55ª Legislatura - 3ª Sessão Legislativa Ordinária