



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DED

**Estudo sobre o Programa Mais Alfabetização em
um município do sul de Minas Gerais: o que
dizem os sujeitos dessa ação?**

LAVRAS - MG

2021

MAÉLY ESTEFANIA RUTH MONTEIRO BARBOSA

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito parcial para integralização do curso de
licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Giovanna Rodrigues
Cabral

LAVRAS - MG

2021

MAÉLY ESTEFANIA RUTH MONTEIRO BARBOSA

**Estudo sobre o Programa Mais Alfabetização em
um município do sul de Minas Gerais: o que
dizem os sujeitos dessa ação?**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do
Curso de Pedagogia, para obtenção do
título de Licenciada.

APROVADA em 16 de março de 2021.

Profª Drª. Fernanda Barbosa Ferrari – DED/UFLA

Profª Drª Ilsa do Carmo Vieira Goulart – DED/UFLA

Prof (a). Dr (a) Giovanna Rodrigues Cabral
Orientador (a)

LAVRAS - MG

2021

*À memória de Milene Neves, uma amiga
especial que o curso de Pedagogia me
permitiu conhecer e conviver.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente, a Deus por ser a luz e fortaleza da minha vida, mostrando-me sempre o caminho em tempos de adversidade.

À minha querida professora orientadora Doutora Giovanna Rodrigues Cabral, pela generosidade, paciência e por seus ensinamentos.

Aos meus avós e à minha mãe, por todo apoio e, sobretudo pelo amor com que me educaram.

Ao meu padrasto, por todo carinho e ajuda, prontificando-se a me buscar todos os dias após as aulas, mesmo tão tarde da noite.

Às minhas irmãs e irmão, pela amizade, amor e apoio.

Ao meu namorado Tales, por acreditar sempre em mim e por toda ajuda, paciência e amor.

Às amigas Bruna Assalin, Bruna Barbosa, Fabrícia e Lídia, e ao amigo Tarik, por trilharem este caminho comigo, tornando-o mais agradável.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos no Programa de Residência Pedagógica, que foi essencial para a minha formação.

RESUMO

Essa pesquisa se propõe a investigar o contexto das políticas públicas de alfabetização em escolas municipais de um município localizado no sul de Minas Gerais, tomando como foco o Programa Federal Mais Alfabetização. O objetivo do trabalho é conhecer como o Programa Mais Alfabetização foi implantado em um município de médio porte do sul de Minas Gerais, levando em consideração as percepções de sujeitos professores e gestores envolvidos com a execução desse programa. O Programa Mais Alfabetização, instituído pelo Ministério da Educação, pela Portaria 142/2018, busca fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental. Para o alcance do objetivo do trabalho se propõe uma pesquisa qualitativa e exploratória para compreender como essa ação, dentro da política nacional de alfabetização, foi implantada em escolas municipais do local pesquisado. Para a coleta dos dados foram utilizados questionários com professores alfabetizadores de duas escolas municipais que receberam em suas turmas os assistentes de alfabetização, para apreender os sentidos desses professores sobre o programa e o reflexo que ele trouxe para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização. Além disso, outro questionário foi aplicado junto a coordenadora de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação, buscando compreender como se deu o processo de implementação desse programa nas escolas municipais. Para tratamento dos dados foi usada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir de categorias e temas geradores, que foram analisados à luz de autores das áreas das políticas públicas para alfabetização e da formação continuada de professores alfabetizadores. Pretende-se com esse trabalho contribuir para a compreensão sobre as políticas voltadas para a alfabetização implantadas em parceria com os entes federativos.

Palavras-chave: Alfabetização, Programa Mais Alfabetização, Políticas Públicas.

1. Introdução

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma investigação sobre as políticas públicas de alfabetização em um município localizado no sul de Minas Gerais, com foco no Programa Mais Alfabetização. A escolha pelo tema envolve a importância da alfabetização para a escolarização de crianças e jovens no país. Tratar da Política Nacional de Alfabetização como um fator de inserção significativa na sociedade torna-se importante para se entender as causas dos altos índices de analfabetismo e das variações de ações governamentais e reivindicações populares que refletem sobre indicadores de fluxo e desempenho escolar. Compreende-se a necessidade de se refletir sobre a qualidade da educação face às medidas tomadas para minimizar as diferenças de escolaridade vigentes na sociedade brasileira, historicamente, desigual e excludente.

As especificidades da alfabetização e sua importância para o ensino e a aprendizagem relacionam-se com a necessidade de uma análise que compreenda melhor as experiências proporcionadas pelo Programa Mais Alfabetização, política instituída pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com estados e Municípios do país. Essa iniciativa de fortalecimento e apoio às instituições de ensino para reverter o estado de aprendizagem de alunos de 1º e 2º do Ensino Fundamental possui o intuito de potencializar resultados e prevenir a reprovação, abandono e distorção idade/ano dos estudantes. Mas será que isso foi alcançado em escolas do município pesquisado?

Além dessa questão, outras se fazem presentes: Quais as garantias e experiências que são oferecidas pelo Programa e quais responsabilidades devem ser tomadas pela equipe escolar em seu processo de implantação e execução? Vemos que essas questões contribuem para se refletir sobre as políticas públicas acerca das complexidades do ensino fundamental e das lacunas existentes na alfabetização.

A motivação para o estudo dessa temática recai nas vivências experienciadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (RP), onde foi possível verificar a importância da formação de professores para o desempenho da alfabetização de crianças, e de práticas educativas significativas para o êxito desse processo. Vale ressaltar que o propósito fundamental do RP é promover aos licenciandos o aperfeiçoamento de sua formação, por meio de projetos em escolas públicas da Educação Básica.

Esse programa contribuiu para a minha formação acadêmica e profissional, trazendo percepções a respeito da vida na escola e das atuações dos profissionais envolvidos com o ensino. Entretanto, essa observação não pode se reduzir a imitação de

modelos, mas a uma análise crítica fundamentada e percebida a partir dos conteúdos aprendidos na Universidade, uma vez que nos permitirá ampliar a visão acerca da prática pedagógica e da realidade cotidiana.

Sob essa perspectiva, a proposta desse estudo compreende a análise do contexto de implantação, das experiências e dos resultados da parceria entre os entes federados para a implantação do Programa Mais Alfabetização nas escolas municipais, considerando os desafios e a necessidade da discussão em torno da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como as funções dos atores do programa, documentos que o normatiza, critérios de adesão, disponibilização de recursos, monitoramento e processo de avaliação. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória para compreender como essa ação foi implantada no município e como instrumento de coleta dos dados foram utilizados questionários com professores alfabetizadores e gestores que participaram do programa. Para tratamento dos dados foi usada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir de categorias e temas geradores, que foram analisados à luz de autores das áreas das políticas públicas para alfabetização e da formação continuada de professores alfabetizadores. Cumpre ressaltar que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras, tendo sido aprovado sob o nº 4.383.784.

Esse trabalho de conclusão de curso está organizado em capítulos, sendo o primeiro, logo após a introdução, direcionado à apresentação das discussões teóricas sobre alfabetização e letramento. O segundo compreendendo o estudo dos documentos norteadores das políticas e programas que abordam os temas alfabetização e letramento; na sequência, a escrita sobre os aspectos metodológicos, a apresentação e a análise dos dados e percepções dos sujeitos envolvidos com o PMALFA no município e, por fim as considerações finais e as referências do trabalho.

2. Discussões teóricas sobre as concepções de alfabetização e o conceito de letramento

Historicamente, demarcam-se diferentes possibilidades de compreensão sobre os conceitos de alfabetização e de letramento. Soma-se a isso a divergência nas concepções adotadas nas políticas públicas brasileiras na tentativa de resolver o fracasso escolar associado a esses dois processos.

Nesse sentido, de forma errônea, durante muito tempo a alfabetização foi entendida por pesquisadores como a capacidade de codificar a língua oral em língua escrita. Seu ensino, de acordo com Soares (2016), caracterizava-se pela metodização, em uma disputa entre defensores dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos.

Em linhas gerais, os métodos sintéticos consideram que a aprendizagem decorre de unidades menores, sonoras ou gráficas, para unidades maiores e incluem o método alfabético, fônico e silábico. O método alfabético apresenta uma proposta de ensino voltada para o nome das letras, em que a partir da soletração são realizadas combinações silábicas e, a seguir, a formação de palavras. O método fônico se ocupa, principalmente, com os fonemas e a aprendizagem é estabelecida a partir de sua relação com o grafema. Já, o método silábico tem a sílaba como unidade linguística principal no processo de compreensão de palavras.

Por outro lado, os métodos analíticos compreendem que a aprendizagem da língua decorre de unidades maiores para menores, ou seja, vão do todo para as partes e incluem os métodos da palavração e da sentencição. O método da palavração tem a palavra como sua unidade linguística principal, num percurso que se direciona para construção de frases e textos e, o método da sentencição pressupõe a aprendizagem a partir da frase seguindo para compreensão de suas partes menores.

Em decorrência das dificuldades em alfabetizar tomando por base uma única iniciativa, a “autonomia didática” e a “Reforma Sampaio Dória”, segundo Soares (2006), contribuíram para a busca de novas soluções, consistindo na mistura entre os métodos analíticos e sintéticos, nomeados de mistos ou ecléticos.

Mas os problemas e fracassos na alfabetização permaneceram no cenário nacional, pois a questão não era de qual método usar, mas na compreensão de como a criança aprende a língua e quais as intervenções que se fazem necessárias para o avanço nesse aprendizado. Nos anos de 1980, baseada nos estudos de Jean Piaget, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe uma nova proposta para a alfabetização:

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito. (MORAIS, 2012, p.53).

Ao lado da perspectiva construtivista, compreendia-se o desenvolvimento e uso da escrita pela criança a partir da interação com a linguagem escrita, seu objeto de conhecimento. A aquisição dessa linguagem é explicada por níveis estruturais, a partir do desenvolvimento, pela criança, de diferentes hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

A primeira fase de desenvolvimento da criança em relação a apropriação do sistema de escrita alfabético é a hipótese pré-silábica, que pode ser caracterizada, sobretudo, pela não compreensão do aprendiz sobre a escrita nata. Os registros feitos nessa hipótese podem corresponder a diversos símbolos, letras e desenhos, havendo variações na quantidade e no repertório usado. A fase também é marcada pela escrita fixa e pela ausência do valor sonoro nos registros, sendo esses muito mais ligados ao significado das palavras do que a sua representação sonora.

Na hipótese silábica ocorre uma evolução da compreensão da criança e inicia-se a articulação entre fonema e grafema. Mas, geralmente sem considerar o valor sonoro correspondente, o aprendiz escreve uma letra para representar a sílaba.

Ao expressar o entendimento pela quantidade de variações de letras por sílabas, a partir de um maior domínio entre grafema e fonema considera-se que a criança está na hipótese silábica-alfabética da escrita. Por ser uma fase de transição, em determinado momento se escreve uma letra para representar a sílaba e em outro momento a sílaba completa.

A compreensão das notações do sistema de escrita demarca a fase alfabética. Nessa fase pressupõe-se que o aprendiz esteja alfabético, uma vez que se atenta para correspondência entre fonema e grafema e para as convenções ortográficas.

A perspectiva construtivista da Psicogênese da Língua Escrita é defendida por muitos autores como a mais adequada para nortear o ensino da alfabetização. Morais (2012) insere uma discussão acerca dos avanços e equívocos dessa teoria para com o processo de aquisição da língua, apresentando propostas que podem auxiliar as práticas de alfabetização na atualidade. No sentido em questão, primeiramente o autor expõe as dificuldades para o ensino da leitura e da escrita e a necessidade de recuperar as suas especificidades, o que Soares (2002) nomeia de “Reinvenção da Alfabetização”.

A reinvenção defendida pela autora ressalta a ausência das especificidades do processo de alfabetização em face do desmerecimento dos métodos e do surgimento das ideias sobre o letramento no Brasil, a partir do ano de 1980. Segundo Soares (2002), a alfabetização envolve a aprendizagem de uma técnica e seu desenvolvimento nas práticas

sociais, mas sua associação com o conceito de letramento também é um fator responsável pelo fracasso no ensino da leitura e da escrita.

Morais (2012) ao defender o retorno das especificidades da alfabetização considera um processo sistemático de ensino e assume a escrita alfabética como um sistema notacional e não como um código. Desse modo, as fases, cada uma com características específicas, formam um percurso evolutivo no qual a criança constrói conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabético.

Nesse processo entende-se a importância do papel da consciência fonológica definida como “[...] um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84). Para o desenvolvimento dessas habilidades e com o objetivo de favorecer um contexto de evolução do aprendiz para hipótese alfabética é sugerido o trabalho com atividades como jogos e textos de parlendas, cantigas e trava-línguas desde a Educação Infantil. Todavia, vale ressaltar que os desenvolvimentos das habilidades de consciência fonológica não se constituem como condição suficiente para alfabetização. É preciso que se valorize o trabalho com a diversidade textual e a inserção das crianças nos contextos de letramento, associando o ensino das propriedades do sistema, das relações sonoras entre grafemas e fonemas e os usos e práticas sociais do ler e escrever.

Portanto, o que se propõe é o ensino do Sistema de Escrita Alfabética numa perspectiva construtivista, a partir da articulação entre alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar e letrar como processos que não se separam no ensino. Alfabetização e letramento devem ser trabalhados como dois processos distintos, porém simultâneos. Soares (2006, p.15) compreende que “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]”. Atribuí-se, por isso, que o sujeito alfabetizado detém conhecimento do sistema de escrita e domínio das suas notações e propriedades, a partir do entendimento da relação entre fonema e grafema.

O letramento se estende ao uso dessas funções. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p.18). O letramento amplia as práticas de leitura e de escrita. Assim, além de codificar e decodificar, é importante que o sujeito alfabetizado possua os instrumentos necessários à interação social, referentes à aprendizagem das funções e usos sociais da leitura e da escrita.

[...] embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

A correlação estabelecida entre os dois conceitos pressupõe a aprendizagem do sistema de escrita, mas também a sua aproximação com o contexto educacional e social, na compreensão de seus usos em diferentes contextos.

Atualmente, o fracasso com o ensino da leitura e da escrita persiste e, ainda, se evidencia a questão dos métodos de alfabetização. Para Soares (2003, p. 20) “[...] voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz.” A compreensão da história da alfabetização permite perceber a inexistência de um método ideal para o ensino e a necessidade de construção de propostas que recuperem as especificidades do processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que privilegiem textos reais e as práticas sociais dos seus usos.

É interessante destacar que as discussões em torno dessas temáticas constituíram os paradigmas e os métodos de alfabetização como uma solução fundamental para nortear as atuais políticas públicas de alfabetização no país e que, nesse contexto, para eficiência de sua função é necessário ao professor conhecimento de qual concepção subsidia a sua prática.

3. Documentos norteadores das políticas e programas que abordam os temas alfabetização e letramento

Os problemas que envolvem o fracasso escolar no processo de alfabetização e letramento têm direcionado a criação de políticas públicas e programas educacionais. As propostas apresentadas nos documentos que buscamos evidenciar nesse capítulo contribuem para compreensão da história da alfabetização e para a reflexão sobre a realidade educacional do país.

A promoção da alfabetização se integra aos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, em direção ao pleno exercício da cidadania, bem como, a reação do poder executivo para erradicar o analfabetismo e possibilitar uma formação integral de

qualidade. É neste sentido, por exemplo, que se torna importante contextualizar a alfabetização no âmbito das políticas públicas, a partir de conhecimentos históricos e normativos.

Tais conhecimentos norteiam o estudo acerca da alfabetização no cenário atual. Seu acesso por meio da escolarização caracteriza a relação entre políticas públicas e o Estado, versando sobre a qualidade da educação articulada à exclusão e desigualdade social existente, historicamente, no país. No contexto político e econômico é que a alfabetização transpassa o ambiente escolar e implica na implementação de programas que garantam a ampliação do direito social à educação e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Apenas a obrigatoriedade de frequência na Educação Básica e sua oferta gratuita não asseguram a qualidade do ensino.

Com as necessidades de mudanças e com o objetivo de compreender as experiências proporcionadas pelas políticas públicas e investimentos para o processo de alfabetização e letramento, consultou-se os documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (BRASIL, 2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), Plano Nacional de Educação 2014 (BRASIL, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018), Política Nacional de Alfabetização (2019), Programa Conta pra mim (BRASIL, 2019 – 2020) e Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2019 – 2020). E, a partir deles, passamos a tecer as considerações e relações sobre o que significam para a Educação, com foco na alfabetização das crianças.

A Constituição Federal/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, o Plano Nacional de Educação/2014 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017

Os problemas envolvendo o fracasso escolar em alfabetização e letramento precedem um contexto histórico de criação de políticas públicas marcadas pelas concepções de alfabetização. A discussão em torno dessas políticas direciona-se para a compreensão da legislação brasileira e do acesso da população à educação obrigatória e à universalização da alfabetização.

Nesse contexto, em termos da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) regulamenta a Educação no país e, em seu artigo 6º destaca que ela se constitui como um direito social básico.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela EC n. 90/2015). (BRASIL, 1988).

Enquanto um direito social, a Educação mobiliza a criação de políticas públicas educacionais a fim de se alcançar a democratização de acesso a um ensino gratuito, público e de qualidade. Logo, com a disposição de um capítulo para a temática, a atual Constituição apresenta seus direitos, garantias e princípios fundamentais. De acordo com art. 205

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Verifica-se a garantia em lei do acesso de todos os cidadãos brasileiros ao ensino e a cooperação entre o Estado, família e sociedade para alcance dos objetivos da Educação no país: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96), prevista pela própria CF/88, o direito a Educação é reafirmado em seu art. 2º como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). A LDB/96 organiza a Educação Básica em níveis, etapas e modalidades, permitindo a efetividade na implementação de políticas públicas educacionais.

Ainda, a CF/88 e a LDB/96 incentivaram a elaboração de outras legislações que tratam de aspectos relacionados ao planejamento e a constituição do currículo para nortear à Educação no país, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O artigo 214 da CF/88, referendado pelo inciso I do art. 9º da LDB/96 atribuem à União a responsabilidade de “elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]” (BRASIL, 1996). O inciso I do art. 214, ainda ressalta que as ações planejadas no

Plano Nacional devem promover a erradicação do analfabetismo no Brasil (BRASIL, 1988).

Sendo assim, pode-se dizer que a CF/88 trouxe avanços para os processos de alfabetização, por meio do alcance do direito público subjetivo à educação. O Estado possui o seu dever reafirmado, em especial, com a educação formal, no desenvolvimento da educação obrigatória, desde a Educação Infantil e sua relação com a criação de políticas públicas volta-se para a incumbência de assegurar a Educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros.

Além do PNE/2014, outras legislações evidenciam o processo de alfabetização, como a que antecipou a escolaridade obrigatória e ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, a se iniciar aos seis anos de idade (BRASIL, 1996). Ainda, a ampliação da faixa etária obrigatória para escolarização, se estendendo dos 4 aos 17 anos, favoreceu sobretudo as crianças de lares menos favorecidos na imersão no ambiente escolar de forma precoce. E, mais recentemente a BNCC/17, que trata dos direitos de aprendizagem que devem ser garantidos em cada ano de escolaridade. Esse documento será abordado a frente por sua importância para a alfabetização.

Em relação ao PNE, ele foi sancionado em 2014 pelo Congresso Federal e tem uma vigência de dez anos. Sua finalidade é melhorar a qualidade da educação por meio de diretrizes, metas e estratégias. No que tange a alfabetização o plano possui os seus desafios e apresenta de forma clara as metas para a etapa.

META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

À vista que os problemas se iniciam com os atrasos na alfabetização e nas dificuldades levadas pelas crianças para os anos subsequentes, a meta 5 apresenta 7 estratégias para sua consecução e todas objetivam a erradicação do analfabetismo e a alfabetização de crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Já a meta 9 definiu doze estratégias voltadas à alfabetização de jovens e adultos.

O texto da política apresenta que o diagnóstico e a qualificação de execução das metas do plano são feitos por indicadores de fluxo e desempenho escolar nas habilidades

de leitura e escrita e habilidades matemáticas. Em decorrência da tentativa de superar essas marcas, o Governo Federal instituiu programas voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como o Programa de formação de alfabetizadores (Profa), o Pró-letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Alfabetização, o Tempo de aprender. Dessas iniciativas, o PNAIC reafirma a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, até os oito anos de idade, a partir da atribuição de responsabilidades aos entes federados, em consonância a meta 5 do PNE/2014 e apresenta um conjunto de ações que vão além da formação de professores, instituindo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a mobilização e acompanhamento social das ações, a produção e distribuição de materiais voltados a alfabetização para as escolas públicas do país.

Assim, em relação a legislação brasileira sobre a Educação o que se destaca é a sua regulamentação como um direito público subjetivo. A extensão da obrigatoriedade do ensino e a publicação do PNE/2014, com a definição de metas para a alfabetização, sinalizam a preocupação e tentativas de se reverter o fracasso escolar nesse processo. Ainda nesse sentido, tivemos a construção da BNCC/2017, que não é limitada a etapa da alfabetização, abordando todas as etapas da educação básica, mas que traz elementos importantes sobre o que deve ser ensinado nas escolas do país, orientando os projetos políticos pedagógicos das instituições e o trabalho do professor.

A BNCC integra as políticas educacionais do país e foi homologada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018 para o Ensino Médio após aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse documento determina as aprendizagens a serem trabalhadas em cada etapa de escolarização, em escolas públicas e privadas, rurais e urbanas. Os currículos das escolas devem se adequar a base, tendo em vista as competências e diretrizes determinadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

Em sua estrutura textual o documento referencia os marcos legais que regem a sua criação. A CF/88, em conformidade com seu artigo 205 que garante a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos

para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Da mesma forma, a LDB/96 preceitua no art. 26, para todas as etapas da Educação Básica, a previsão de que os “currículos devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Em relação ao currículo o art. 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica esclarece a sua composição

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção. (BRASIL, 2010).

Sem esgotar o tema, a estratégia 7.1 do PNE/2014 também estabelece a criação de um currículo base para nortear o ensino no país.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014).

Ainda que todos esses documentos apontem para a necessidade do estabelecimento de diretrizes básicas para subsidiar a construção de currículos estaduais e municipais, em relação à etapa da alfabetização o PNE/2014 e a BNCC/2017 apresentam divergências quanto ao trabalho pedagógico voltado para a alfabetização. O PNE defende que a alfabetização ocorra até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental para todas as crianças (meta 5), já a BNCC propõe que “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (BRASIL, 2017, p.59), reduzindo para até o 2º ano do ensino fundamental o prazo para que esse processo se efetive nas escolas.

Outro ponto de destaque é que na BNCC evidencia que o trabalho de alfabetização no componente Língua Portuguesa, deve se dar a partir do ensino de grafema e fonema, “[...] processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]”

(BRASIL, 2017, p.89). Também traz discussões acerca de se oportunizar o letramento ao lado da inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) no currículo, visto a presença da tecnologia na cultura atual.

Na próxima seção abordamos algumas iniciativas específicas que foram elaboradas para melhorar a qualidade da alfabetização no país, por meio da formação de professores e de ações específicas para o segmento

Programas de formação de professores alfabetizadores

O fracasso em alfabetização no Brasil tem suas causas em diferentes fatores. Um deles aponta para a baixa qualidade do ensino da leitura e da escrita, atrelada a formação inadequada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. É nesse âmbito que, ao longo da história, destaca-se os investimentos na formação continuada de professores como possibilidade de mudança do quadro da alfabetização no país. Ao mesmo tempo em que ações voltadas para o currículo, a avaliação, a assistência familiar são efetivadas pelo Brasil.

A questão de um currículo mínimo não foi abordada pela primeira vez com a publicação da BNCC, antes dela nos anos de 1990 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para as disciplinas das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Tratou-se de uma iniciativa que não obrigava Estados e Municípios quanto a sua execução direta, sendo mais um referencial de trabalho, que associado às Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais de Ensino fundamentavam a produção dos currículos locais. Embora os PCN's tenham sido construídos com a perspectiva de democratizar um conjunto de conhecimentos em garantia ao direito à educação para o exercício da cidadania, várias críticas foram recebidas, principalmente em relação aos desafios dos professores e gestores da Educação Básica na compreensão do documento.

Em decorrência disso, em 1999 o MEC instituiu o Programa de Formação Continuada, os Parâmetros em Ação (PCN's em ação) com a finalidade de orientar a formação de professores, oferecendo condições para o entendimento e implementação dos PCN's e das DCN's para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também contribuir para novas ações na formação de professores com a utilização da TV Escola.

Sua organização consistiu em seis módulos de estudos: Educação Infantil, Alfabetização, Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental, Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultose Educação Indígena. Cada

módulo apresentou um rol de metas a serem alcançadas e estudadas de forma coletiva, por meio da formação de grupos de professores orientados por um coordenador indicado pela Secretaria Municipal de Educação.

Para o ensino da alfabetização foi o primeiro programa que evidenciou um módulo específico para estudo da temática, com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência das propostas de formação do governo federal voltadas para a alfabetização e visando à qualidade do ensino e minimizar as dificuldades nessa etapa, foi criado em 2001, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. (BRASIL, 2001, p.20).

O PROFA estabeleceu-se como uma das medidas de auxílio ao percurso profissional dos professores alfabetizadores, principal público-alvo. O desenvolvimento do programa objetivou a qualificação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para reverter à situação de crianças que não sabiam ler e escrever, bem como combater a repetência e a evasão escolar de jovens e adultos.

A concepção de alfabetização presente na proposta estava ancorada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita (1985), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, de perspectiva construtivista para o desenvolvimento e uso da escrita:

Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes... (BRASIL, 2001, p.8).

Como já apontado, nessa teoria, para uma alfabetização eficiente, o aprendiz depende de uma interação com seu objeto de conhecimento e percorre um percurso evolutivo de formulação de hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética para, então, se apropriar e dominar dele.

O programa foi organizado em três módulos, totalizando 160 horas de curso. Os módulos foram compostos por materiais variados e expectativas de aprendizagem, com

encontros semanais de carga horária de três horas, com mais uma hora de trabalho individual ao longo de 40 semanas.

A orientação do trabalho pedagógico foi feita por um formador, o qual teve a atribuição de ajudar o professor, em seu papel de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, a repensar sua ação educativa e teorias que a orientam para possibilitar mudanças e práticas colaborativas.

Nesse sentido, o mote do Governo Federal foi favorecer a ampliação do conhecimento profissional do professor, apostando na influência da perspectiva construtivista para embasar o fazer pedagógico. Para o PROFA “o conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia [tradicional] e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis” (BRASIL, 2001, p. 246).

O PROFA foi finalizado em 2003 após a mudança na gestão do Governo Federal mediante as eleições presidenciais do ano anterior, mas deu início a uma série de propostas voltadas a formação específica de professores dos anos iniciais.

Em 2005, como nova política pública educacional para formação continuada de professores alfabetizadores foi criado o programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação. Para melhorar a qualidade na aprendizagem da leitura/escrita e matemática seus objetivos incluíram:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007, p. 2).

A adesão ao programa foi feita por diversos Estados e Municípios e o curso foi oferecido na modalidade semipresencial para professores em exercício nas escolas públicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A estrutura organizacional considerou o regime de colaboração entre os entes federados (governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios), cada um com competências específicas, sendo que o MEC

coordenou nacionalmente o programa, contando com a colaboração das Universidades da Rede Nacional de Formação Continuada, responsáveis, sobretudo, pela formação do professor orientador de estudos/tutor.

O curso foi oferecido nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática, com 120 horas cada. Diferente do PROFA, o Pró-Letramento apresenta a alfabetização na perspectiva do letramento. O guia do curso de Alfabetização/ Linguagem abrangia concepções que fundamentaram a sua proposta, sendo composto de oito fascículos com os temas que se seguem:

- 1) Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação
- 2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação
- 3) A organização do tempo Pedagógico e o planejamento de ensino
- 4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura
- 5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos
- 6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões
- 7) Modos de falar/Modos de Escrever
- 8) Fascículo complementar (BRASIL, 2007, p. 7).

Ao tratar do ensino da língua no âmbito escolar ultrapassou-se a ideia de leitura apenas como decodificação, sendo a língua entendida como instrumento de interação e resultado da interlocução e de seu emprego em diferentes contextos sociais. Portanto, introduz-se ao ensino e a aprendizagem da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental o conceito de letramento.

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como seqüenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. (BRASIL, 2007, p. 13).

A proposta, então, estende o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e considera que, embora sejam conceitos diferentes, a ação pedagógica deve contemplar os dois processos de forma articulada e simultânea.

O Pró-Letramento foi finalizado em 2010 e apresentou resultados significativos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo considerado exitoso pelo MEC. Desse modo, foi tomado como referência para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012.

O PNAIC foi um compromisso formal e solidário assumido pelos entes federados na tentativa de alfabetizar, em Língua Portuguesa e Matemática, todos os estudantes do Ensino Fundamental até os oito anos de idade, atendendo ao artigo 2º do Decreto

6094/2007 estabelecido pelo Movimento Todos pela Educação. Em consonância, também com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que apontou foco de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Dando continuidade ao Pró-Letramento, o PNAIC apresentou a ideia de alfabetização ligada à perspectiva do letramento. Desse modo, ao longo das ações foi considerado o trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, bem como o uso nas práticas sociais.

De forma diferente das iniciativas anteriores, as ações do PNAIC se ampliaram para outros 3 eixos, além da formação de professores, englobando a oferta de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para turmas e escolas dos anos iniciais; a implantação de avaliação externa para a alfabetização e a gestão, mobilização e controle social.

No âmbito da formação docente foi um programa que aconteceu de forma intercalada até o ano de 2018, com mudanças de estratégias formativas, tempo, duração e sendo ampliado ao final para professores da educação infantil. Contemplou o trabalho interdisciplinar e o estabelecimento de direitos de aprendizagem para os anos de escolaridades que foram tomados como referência para a organização da BNCC/2017. Foi ofertado com a mesma metodologia que o Pró-letramento, encontros presenciais de formação para tutores/orientadores e repasse das ações e atividades aos professores que atuam nas escolas, aplicação de atividades, socialização e trocas de experiências entre os pares e estudos individuais à distância.

Com relação aos demais eixos, foram disponibilizados materiais didáticos e pedagógicos na área da alfabetização e letramento para professores e alunos. Alguns desses materiais, como livros e acervos de dicionários de Língua Portuguesa, foram fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as obras de referência, de literatura e de pesquisa pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE). A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) integrou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir de 2013 sendo aplicada aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, o que ofereceu um panorama nacional e fomentou a implantação de políticas para a área. O sistema de monitoramento e gestão foi feito no Sispecto, que assegurou a implementação dos prazos e etapas do programa.

A próxima seção apresenta o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), criado em 2018, no último ano de vigência do PNAIC, como uma estratégia do MEC para

fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

O Programa Mais Alfabetização

A partir da consulta e da análise do Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA, instituído por meio da Portaria do MEC em 2018, constata-se que suas finalidades são promover:

- 1)- a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e
- 2) - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização. (BRASIL, 2018, p.5).

O documento citado ancora o PMALFA ao cumprimento das diretrizes do art. 32 da LDB/96 que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e do art. 227 da CF/88, que versa sobre o direito de acesso à educação, complementando o artigo 205, no cumprimento da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Ainda, aponta que o programa cumpre a determinação da BNCC/2017, quando diz que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Com base nisso, o PMALFA compreende a alfabetização em Língua Portuguesa como decorrente da compreensão do sistema alfabético de escrita, no desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita de forma adequada e, ser alfabetizado em matemática consiste no desenvolvimento do raciocínio lógico, representar, comunicar e resolver problemas cotidianos partindo de conhecimentos matemáticos.

Em termos de implantação, a adesão ao programa é voluntária, apesar das escolas serem listadas pelas SMEs no módulo do Plano de Ações Articuladas (PAR), do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC). Esse sistema é o mesmo utilizado para monitoramento e controle no âmbito do PNAIC. Podem participar escolas públicas estaduais, distritais e municipais que possuam alunos matriculados em turmas de 1º e 2º

anos do Ensino Fundamental e com o mínimo de dez matrículas por turma (BRASIL, 2018). Ainda que voluntária, a adesão quando feita, deve ser realizada por termo de compromisso assinado pelo chefe do executivo estadual ou municipal, com os devidos secretários de educação representantes do sistema de ensino.

Para a sua execução o MEC disponibiliza apoio técnico e financeiro às unidades escolares, com destaques para o apoio técnico por intermédio da figura do assistente de alfabetização que auxilia o professor alfabetizador em sala de aula. As despesas de custeio do programa são calculadas a partir do número de turmas e matrículas informadas no Censo Escolar do ano anterior, calculado pelos meses de vigência do programa no ano letivo.

A carga horária do programa consiste em cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis e dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. Os critérios para que as unidades escolares sejam consideradas vulneráveis consistem:

- I – em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e
- II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (BRASIL, 2018, p. 5).

Quanto às diretrizes do programa, o documento elenca dez delas no art. 3º:

- I - fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano;
- II - promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino;
- III - integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares;
- IV - viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis;
- V - estipular metas do Programa entre o Ministério da Educação - MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC;
- VI - assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;
- VII - promover o acompanhamento sistemático, pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental;
- VIII - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios;
- IX - fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; e

X - avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento. (BRASIL, 2018, p.5-6).

Como foco especial as diretrizes I e V, o PMALFA tem como eixo central a alfabetização de crianças no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, de forma alinhada à BNCC/2017.

Os atores do programa são o professor alfabetizador, o assistente de alfabetização, o gestor da Unidade Escolar, o coordenador da rede estadual ou municipal do Programa Mais Alfabetização e todos devem trabalhar de forma cooperativa para garantia do processo de alfabetização. Cabe ao professor alfabetizador ser responsável

- Pelo planejamento, pela coordenação, organização e desenvolvimento das atividades na sala de aula;
- pela articulação das ações do Programa, com vistas a garantir o processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental regular;
- pela interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento;
- pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com o PPP da escola. (BRASIL, 2018, p.9-10).

No âmbito do PMALFA, ao assistente de alfabetização compete:

- a realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;
- o apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.
- a participação do planejamento das atividades juntamente com a Coordenação do Programa na escola;
- o cumprimento da carga horária de acordo com as diretrizes e especificidades do Programa;
- auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele;
- o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos, inclusive efetuando o controle da frequência;
- a elaboração e apresentação à coordenação de relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente;
- o acesso ao Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento do PMALFA/CAEd digital para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o Professor ou o Coordenador da escola analisem e validem posteriormente;
- o cumprimento com responsabilidade, pontualidade e assiduidade de suas obrigações com o Programa;
- a participação nas formações indicadas pelo MEC. (BRASIL, 2018, p. 10).

Ao gestor da Unidade Escolar cabe, principalmente, orientar, apoiar e acompanhar as atividades realizadas pelo assistente de alfabetização junto ao professor alfabetizador, incluindo o programa às atividades regulares de sala de aula. Também é sua atribuição participar de todas as ações formativas propostas pelo MEC no contexto do programa (BRASIL, 2018).

Ao coordenador da rede de ensino, cabe, sobretudo a implantação e monitoramento do programa, articulando todas as suas ações; bem como, acompanhar a seleção dos assistentes de alfabetização e a prestação de informações sobre o programa (BRASIL, 2018).

O monitoramento é realizado em cumprimento da diretriz VI do programa e é realizada por meio do registro de dados no sistema do PDDE Interativo pelo gestor da unidade escolar, acompanhado do coordenador do Programa Mais Alfabetização. Esse monitoramento consiste na definição de metas para a aprendizagem e nos resultados das avaliações do SAEB.

Na próxima seção são abordadas as iniciativas mais recentes para a área da alfabetização, propostas pelo Governo federal, quando da troca do poder executivo, a partir de 2019.

Política Nacional de Alfabetização, Programa Conta pra mim e Programa Tempo de Aprender

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.765, em 11 de abril de 2019, tem como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização no país por meio de programas e ações que garantam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Para se fazer essa discussão, estabeleceu-se um grupo de trabalho com representantes de diversas secretarias e órgãos do MEC, conforme disposto no texto de apresentação do Caderno da política.

No âmbito da PNA a alfabetização consiste no “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;” (BRASIL, 2019). Esse ensino deve se ater a critérios científicos, a partir da instituição do método fônico como estratégias pedagógica, pautando-se esse ensino em seis componentes fundamentais: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita. Na

contramão do que vem sendo apontados pela Teoria da psicogênese da língua escrita e pelos demais programas e ações para a área nos últimos dez anos, a PNA volta a direcionar o trabalho docente por meio de um método de ensino único, tirando o foco do processo de desenvolvimento da criança.

Como um dos princípios, a Política enfatiza e incorpora o conceito de ciência cognitiva da leitura, com a perspectiva de se orientar a educação com base em evidências científicas. As pretensões envolvem chegar às possibilidades de um ensino eficaz para melhoria dos indicadores educacionais e promoção da educação de qualidade, principalmente no que tange a alfabetização, partindo da colaboração com os estudos dos processos de leitura e de escrita. Essa problemática envolve a “integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia (BRASIL, 2019)”, evidenciando que até os termos utilizados para evidenciar as práticas e usos sociais da leitura, da escrita e dos números e operações – letramento em língua portuguesa e letramento matemático, foram alterados para literacia e numeracia, dando ênfase nas mudanças conceituais e metodológicas da nova perspectiva para os processos de ensino e de aprendizagem na área da alfabetização. No entanto, ainda que com nomenclaturas diferentes, percebe-se aproximações semânticas entre os usados anteriormente e os agora cunhados no âmbito da PNA.

A PNA defende que o conceito de literacia vem se difundindo desde 1980 e corresponde a um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva” (BRASIL, 2019). Essa aprendizagem engloba diferentes níveis: literacia básica, intermediária e disciplinar e o seu alcance varia com base nas habilidades adquiridas ao longo do processo de alfabetização e no ano de escolaridade. Entretanto, vale ressaltar que esse conceito compreende que o processo de alfabetização antecede a inserção do indivíduo na unidade escolar, no desenvolvimento da literacia emergente e familiar, a partir do conjunto de diferentes experiências com as práticas de linguagem, leitura e escrita (BRASIL, 2019).

Nessa perspectiva, articula-se o papel da família para a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças e a incorporação do conceito de literacia e numeracia traz essa noção de apoio familiar no desenvolvimento de habilidades que antecedem a alfabetização, fundamentais para o sucesso escolar.

A PNA apresenta-se alinhada com o planejamento nacional e um de seus objetivos é “contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2019, p. 40). Em leitura atenta percebe-se que ela está em desacordo com

orientações presentes em outras ações voltadas para alfabetização, sobretudo no que diz respeito ao tempo para que esse processo se efetive nas escolas, a PNA tem como diretriz a “priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p.39).

Nesse mesmo sentido, atribui responsabilidade à Educação Infantil para com o processo de alfabetização, destacando que nessa etapa devem ser oferecidas condições para a sua realização, por meio do desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, como, por exemplo, a consciência fonológica. Assim, as experiências linguísticas adquiridas na Educação Infantil são consideradas como fundamentais para oportunizar a alfabetização ao final do 1º ano do ensino fundamental.

No que tange a alfabetização de jovens e adultos, ela é considerada pela PNA a partir do processo de escolarização e de aprendizagem escolar. Entretanto, a finalidade é que a alfabetização desses indivíduos perpassa a aquisição da leitura e da escrita, por meio da ressignificação de seu uso social. Os seis componentes já mencionados para o Ensino Fundamental também se incluem na alfabetização de jovens e adultos, divergindo apenas as abordagens e o material utilizados para tal.

Além disso, como ações centrais da Política Nacional de Alfabetização, o MEC, por meio de parcerias institucionais, desenvolveu os programas Tempo de Aprender e Conta pra mim. O Programa Tempo de Aprender é voltado para a formação de professores e fundamenta-se nas diretrizes da política, assim o método fônico é evidenciado ao longo de toda a formação, que acontece de forma online, no formato MOOCs. Nesse formato são organizados cursos online abertos, acessíveis à qualquer pessoa com acesso à internet e sem a mediação de professores para o seu desenvolvimento, inédito na história dos programas de formação ofertados pelo Governo Federal. Já o Programa Conta pra mim está mais voltado para o acesso às famílias e sua inserção em práticas de leitura junto às crianças. São disponibilizados, para pais e responsáveis, materiais habilitados para o desenvolvimento da literacia familiar, considerando o desenvolvimento linguístico da criança na primeira infância.

Considerações sobre os documentos e as iniciativas para as áreas de alfabetização e de letramento

Até o momento, delineamos o percurso dos documentos e das iniciativas que se integram às áreas de alfabetização e de letramento, trazendo seus conceitos principais na tentativa de identificar suas semelhanças e disparidades. Foram eles: Constituição Federal

(BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (BRASIL, 2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012), Plano Nacional de Educação 2014 (BRASIL, 2014), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Programa Mais Alfabetização (BRASIL, 2018), Política Nacional de Alfabetização (2019), Programa Conta pra mim (BRASIL, 2019 – 2020) e Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2019 – 2020).

Levando em consideração os aspectos apresentados, verifica-se que, em cumprimento às legislações educacionais, o desenvolvimento de políticas públicas de alfabetização e de letramento foi possível a partir da CF/88 e da LDB/96, objetivando combater o fracasso escolar nos anos iniciais e melhorar a qualidade da Educação Básica. Entretanto, a incoerência entre os documentos oficiais em relação ao tempo ideal para a alfabetização das crianças, assim como as concepções nelas presentes, demarcam conflitos entre as iniciativas, o que impossibilita a resolução do problema e levanta dúvidas quanto às suas efetividades.

Os agentes envolvidos com o processo de alfabetização, em especial os professores alfabetizadores, se ressentem da continuidade das iniciativas e se sentem inseguros com essas divergências, o que compromete sua prática pedagógica. Da mesma forma, percebemos que os gestores que implementam as políticas no cenário local ficam a mercê das orientações do Governo Federal e, muitas vezes, do Estadual, para planejamento e organização das ações locais e que as rupturas evidenciadas, sobretudo pelas trocas dos governos executivos faz com que os resultados não sejam observáveis a curto prazo.

A tabela abaixo ilustra alguns desencontros conceituais e de orientações pedagógica presentes em algumas ações oficiais estudadas.

Quadro 1. Análise dos documentos sobre os processos de alfabetização e de letramento

Políticas Públicas	PNE	BNCC	PMALFA	PNA
-------------------------------	------------	-------------	---------------	------------

Alfabetização	Alfabetização como apropriação da leitura, da escrita e das habilidades matemáticas	Adequação do currículo para apropriação do sistema de escrita alfabética	Compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita.	Ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético
Letramento	Alfabetização entendida em relação a efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola	Alfabetização envolvida em práticas diversificadas de letramentos	Alfabetização envolvida em práticas diversificadas de letramentos	Literacia: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva
Ensino	1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental	1º e 2º ano do Ensino Fundamental	1º e 2º ano do Ensino Fundamental	1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: elaborado pela autora

Ao voltar à discussão especificamente para a PNA, sabe-se que a referida política propõe a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, em contrapartida outros documentos evidenciam a alfabetização como um processo ao demarcar um tempo maior para a sua efetividade. Emerge-se, também, o conceito de literacia e prioriza-se o uso do método fônico, na contramão das demais iniciativas presentes no cenário nacional até 2019.

O uso do termo literacia em substituição ao termo letramento demonstra uma tentativa em se aproximar etimologicamente aos termos usados por países desenvolvidos, assim como a adoção particular do método fônico baseado em evidências científicas para melhoria de resultados. A adoção particular desse método contraria o ponto de vista de muitos autores e despreza a história e realidade do país.

Inserida no campo da educação escolar, a aprendizagem inicial da língua escrita sofre a influência dos fatores que condicionam, e podem até mesmo determinar, esse campo: fatores sociais, culturais,

econômicos, políticos; é ilusório supor que método atuem independentemente da interferência desses fatores. (BRASIL, 2016, p. 50).

Soares (2016) ainda pontua que a história da alfabetização no Brasil é marcada pela disputa entre métodos sintéticos e analíticos e pela busca por um método ideal capaz de resolver o fracasso escolar nesse processo. A autora também considera a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita, o que perpassa a escolha de um método específico e envolve diferentes facetas e fatores que o condicionam. Desse modo, os métodos são uma das questões da alfabetização e não a questão central para garantia do sucesso nesse processo, o que também inclui a busca por novas propostas que tragam melhores resultados.

4. METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, no sentido de conhecer como o Programa Mais Alfabetização foi implementado em um município do sul de Minas Gerais, Minas Gerais, tomando por base as percepções de sujeitos professores e gestores envolvidos com a execução desse programa. É relevante ressaltar que a pesquisa qualitativa idealiza a compreensão de características e práticas individuais, a partir de métodos que considerem o estudo de diferentes contextos. Segundo FLICK (2009):

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. Além da curiosidade da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como as percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador. (FLICK, p.36, 2009).

Dessa forma, nesse tipo de abordagem não se obtêm frequentemente resultados exatos. O enfoque da pesquisa não se detém às representações numéricas, mas preocupa-se com a produção de conhecimento por meio da reflexão e do desenvolvimento de hipóteses, dando importância, nesse processo, à realidade analisada.

A classificação da pesquisa é exploratória, sendo que essa proposta oferece informações iniciais ao pesquisador para elaboração de instrumentos de pesquisa,

contextualizando-o ao problema. Conforme explica Gil (2002, p.41), estas pesquisas “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.”

Nesse contexto, considerando os objetivos a serem alcançados na pesquisa foi realizada também uma pesquisa bibliográfica, com eixo teórico autores que tratam da alfabetização e do letramento, bem como foi realizado um levantamento das legislações e iniciativas para área da Educação que, de forma direta ou indireta, tratam do direito à educação e da importância da aquisição do sistema de escrita e das práticas de letramento para inserção significativa na vida em sociedade. Devido à constituição de caráter exploratório da pesquisa, foi aplicado um questionário para alfabetizadoras de duas escolas municipais e duas gestoras – uma que atua na escola e outra que coordena o PMALFA na SME - com perguntas abertas e fechadas para coleta de dados, a fim de analisar reflexivamente o contexto em que se insere o Programa Mais Alfabetização em escolas municipais pesquisadas. Esse instrumento objetivou compreender como se deu a implantação e execução Programa Mais Alfabetização na Unidade de Ensino e no município; compreender as funções dos atores do Programa, os documentos que o normatizam, os critérios de adesão, a disponibilização de recursos, o monitoramento e o processo de avaliação; bem como perceber as lacunas na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município.

O contexto investigado incluiu duas escolas públicas municipais de um município do sul de Minas Gerais que aderiram ao programa entre o ano de implementação, 2018 até o ano de 2020. Os sujeitos da pesquisa foram três professoras alfabetizadoras, uma coordenadora pedagógica e a coordenadora do PMALFA no município.

Vale destacar que a proposta para o desenho metodológico da pesquisa era a submissão de um número maior de questionários para os professores, abrangendo um número maior de escolas da rede, bem com a realização de entrevistas com as gestoras educacionais; no entanto, devido à pandemia de COVID-19 e a suspensão das aulas presenciais nas escolas, bem como a dificuldade de contato com os professores e gestores durante esse período limitou as nossas ações, fazendo com que retornassem questionários de três professoras, de duas escolas da rede e alterássemos a entrevista para o formato de questionário para envio às gestoras, que optaram por essa forma de contato sobre a pesquisa. No entanto, mesmo com a necessidade de reorganizar a pesquisa foi possível compreender, a partir dos documentos e das percepções dos envolvidos no programa

como ele foi desenvolvido no município e quais repercussões para a alfabetização puderam ser sentidas nas escolas.

Instrumentos de coleta de dados

Para coleta dos dados utilizou-se a aplicação de questionários para o levantamento das memórias e percepções de envolvidos no processo de implantação e execução do PMALFA. Um questionário foi direcionado para professoras alfabetizadoras de duas escolas municipais que receberam em suas turmas os assistentes de alfabetização, buscando apreender os sentidos dessas professoras sobre o programa e o reflexo que ele trouxe para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, O segundo questionário foi voltado para a coordenadora pedagógica da escola e outro para a coordenadora do programa no município, buscando compreender como se deu o processo de implementação desse programa nas escolas da rede.

Conforme Gil (1999, p.121) o questionário pode ser definido como a “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p.121).

O questionário foi um instrumento que contribuiu para obtenção de informações e características dos atores do programa, favorecendo a compreensão do Programa Mais Alfabetização e seu auxílio no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento das escolas e do município.

O questionário destinado às professoras alfabetizadoras foi organizado em três partes: 1 - identificação de aspectos pessoais (nome, idade, escola de atuação, função, turma em que leciona, turno, situação do contrato, formação); 2 - dados sobre a participação no programa (ano e tempo de participação); 3 - questões abertas para descrição pessoal das experiências proporcionadas pelo programa, dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento e o papel do poder público para seu desenvolvimento.

Os questionários destinados à coordenadora da escola e à coordenadora do programa no município foram divididos em duas partes: 1 - identificação de aspectos pessoais (nome, função na Secretaria Municipal de Educação, função no município, situação do contrato, formação) e 2 - questões abertas sobre organização e funcionamento do programa na escola e no município.

Técnicas de análise dos dados

Para tratamento dos dados obtidos nos questionários sobre as percepções das professoras e gestoras sobre o PMALFA foi usada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir da construção de categorias agrupadas por proximidade de respostas, que foram analisadas à luz de referencial teórico das áreas das políticas públicas educacionais e da alfabetização e letramento. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Essa metodologia para tratamento de dados foi escolhida pois busca-se compreender, por meio de procedimentos sistemáticos e pela ressignificação, as mensagens em seu processo de análise, diversificados discursos. Trata-se, ainda segundo Bardin (2011), de uma técnica composta por três fases, a saber: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde à fase de organização, na qual são selecionados materiais para análise a fim de estruturar os dados iniciais da pesquisa. Como parte de seu desenvolvimento, Bardin (2011) destaca como necessário uma leitura flutuante, no sentido de identificar a que se refere o material; a escolha ou seleção dos documentos coletados para análise; a formulação de hipóteses e objetivos; e, a elaboração de indicadores úteis para interpretação e preparação do material.

Por conseguinte, a segunda fase, consiste na exploração do material, inclui procedimentos de codificação, classificação e categorização. Nesse sentido, deve ocorrer a definição de categorias, em que nela é classificado um conjunto de elementos em face de características comuns. Também deve ser feita a identificação das unidades de registro (referentes às palavras, frases ou temas, objetivando a categorização e a contagem frequencial para codificar segmentos de conteúdo) e de contexto (unidades para compreender e codificar unidades de registro).

A última fase representa o tratamento de resultados, inferência e interpretação. Considera-se aqui a interpretação da análise de conteúdo, tendo em vista que as informações coletadas contribuíram para o desenvolvimento das inferências, sendo capaz de “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por

um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto polos de inferência propriamente ditos” (BARDIN, 2011, p. 133).

Assim, a partir dos documentos selecionados e das respostas aos questionários as fases propostas por Bardin foram executadas para construção das categorias, objetivando a interpretação dos dados expressos e a realização de inferências. Há ainda que destacar:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 2011, p. 117).

As categorias estabelecidas para apresentação e análise dos dados obtidos nos questionários voltados para as professoras foram: a) reflexões sobre o Programa, que englobam as respostas das perguntas 1, 2 e 3; b) práticas de alfabetização, que abordam as perguntas 3, 4 e 5 e c) perspectivas futuras sobre alfabetização, focada nas percepções apreendidas nas respostas à pergunta 6. A sinalização das perguntas em relação as categorias não se esgotam ou são fechadas em si, mas essa indicação ajudou a organizar os dados e as análises.

Para os questionários aplicados às gestoras não foram usadas categorias de análises, sendo todas as respostas exploradas e analisadas, à luz dos documentos norteadores do programa e de autores das áreas de alfabetização e letramento.

5. Análise e discussão sobre os dados coletados sobre o Programa Mais Alfabetização

Apresentação do contexto geral da pesquisa

A pesquisa apresentada neste trabalho, em consonância com o que foi proposto nos objetivos, teve como finalidade conhecer como o Programa Mais Alfabetização foi implantado em um município do sul de Minas Gerais, a partir das percepções de sujeitos professores e gestores envolvidos com a execução desse programa. Assim, os dados fundamentam-se nos documentos analisados e nos questionários respondidos por professoras e gestoras envolvidas na implantação do programa.

Desta forma, como já mencionado, a análise foi feita utilizando-se o método da análise de conteúdo, de modo a alcançar os objetivos da pesquisa. A princípio foi efetuada

a junção dos três questionários das professoras em uma planilha, as respostas sendo agrupadas tomando por base as perguntas, da mesma forma foram agrupados os dois questionários das gestoras, mas de forma separada dos das professoras, pois foram perguntas diferentes nos questionários aplicados. Depois foi realizada a leitura flutuante para exploração do material e marcação das recorrências para construção da análise categorial.

Assim, os dados dos questionários foram organizados em planilha, tendo em vista a facilidade deste processo para verificação das respostas obtidas. Foram feitas duas tabelas distintas, considerando os dois modelos de questionários aplicados aos colaboradores da pesquisa. Em todas as tabelas as perguntas foram distribuídas por colunas seguidas do preenchimento das respostas de cada participante.

O campo de pesquisa consiste em duas escolas públicas municipais, escolhidas pela adesão ao Programa Mais Alfabetização e pela familiaridade por suas participações em programas do Governo Federal para aperfeiçoamento da formação de estudantes dos cursos de licenciatura, como o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse âmbito, a primeira escola investigada localiza-se na área urbana do município que, segundo o Censo Escolar do ano de 2018, atende a 1304 alunos das etapas de ensino correspondente à Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, sem organização em regime de ciclo.

Ao todo a escola possui 134 funcionários, cada um com suas devidas atribuições. Em relação às instalações de ensino abrangem-se: sanitários (feminino e masculino), sanitário com chuveiro, sanitários adequados à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e à Educação Infantil, cozinha, despensa, refeitório, quadra de esportes, pátio descoberto, parque infantil, almoxarifado, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, salas de aula, sala de secretaria, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os equipamentos que pertencem à escola são, televisão, aparelho de DVD, aparelho de som, impressora, projetor multimídia (datashow), 36 computadores para uso dos alunos e 10 computadores para uso administrativo.

A segunda escola em que a pesquisa foi desenvolvida também é localizada na zona urbana e os dados a serem apresentados se fundamentam no censo escolar do ano de 2018. Nesse contexto, a escola atende a aproximadamente 780 alunos das etapas de ensino

da Educação Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, não se organizando por ciclos. O quadro de funcionários compreende um total de 89 pessoas.

As instalações de ensino compõem-se de sanitários (feminino e masculino), dentro e fora do prédio da escola, sanitário com banheiro, sanitários adequados à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e à Educação Infantil, cozinha, despensa, refeitório, quadra de esportes descoberta, quadra de esportes coberta, pátio coberto, pátio descoberto, parque infantil, área verde, almoxarifado, laboratório de ciências, biblioteca, sala de leitura, auditório, salas de aula, sala de secretaria, sala de diretoria, sala de professores e sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola possui como recursos didáticos: televisão, aparelho de DVD, impressora, copiadora, projetor multimídia (datashow), 3 computadores para uso dos alunos e 7 computadores para uso administrativo.

Para realização de uma análise reflexiva, na busca de se responder os objetivos da pesquisa, foram obtidos dados de cinco questionários. Inicialmente, estavam previstos a aplicação de quatro questionários para professoras alfabetizadoras e três para gestoras das duas escolas municipais, além de um destinado a coordenadora do programa no município. No entanto, somente cinco devolveram os questionários respondidos, possibilitando o acesso a algumas informações, as quais se apresentam descritas abaixo.

Por questões éticas, o anonimato das professoras e gestoras foi preservado com a identificação de suas participações sendo feita por códigos. A coordenadora do programa no município foi representada pelo código G1, a coordenadora pedagógica pelo código G2 e as professoras alfabetizadoras representadas pelos códigos P1, P2 e P3. A primeira parte do questionário compreende a identificação de dados pessoais, com características relevantes dos sujeitos.

A coordenadora G1 é efetiva na rede e possui vinte e um anos de experiência de exercício no magistério, sendo sua função no município de professora de matemática. Considerando sua titulação mais alta, G1 informou ter concluído Mestrado Profissional em Educação no ano de 2017, ano em que assumiu como coordenação do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SME) do município pesquisado.

A coordenadora G2 é efetiva da rede e atua no município nas funções de professora alfabetizadora e supervisora pedagógica. Considerando a titulação mais alta, a coordenadora G2 informou ter concluído o mestrado no ano de 2020.

A professora P1, efetiva da rede, leciona para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino. Sua formação compreende graduação em Filosofia, no ano de 1997, e em Pedagogia, no ano de 2020. Em 2002, P1 fez Especialização em Educação.

As professoras P2 e P3, assim como a P1, também são efetivas da rede e lecionam para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino. P2 e P3 cursaram o Curso Normal Superior, concluídos nos anos de 2005 e 2007, respectivamente.

O que diz a equipe gestora sobre o programa?

O questionário aplicado à coordenadora do PMALFA do município pesquisado, identificada como G1, teve o propósito de acompanhar o contexto de implantação e funcionamento do programa em escolas municipais do município pesquisado. O relato evidenciou a avaliação do programa e como foi feita sua adesão junto ao Governo Federal, realizada nos anos de 2018, 2019 e 2020:

G1: Achamos interessante por se tratar de uma política pública e de mais uma forma de colaborar com a alfabetização do município na leitura, escrita e matemática. A adesão foi feita, primeiramente, pela Secretária de Educação do município e posteriormente, pelos Gestores escolares.

Conforme descrição, o PMALFA foi considerado uma parceria interessante e como forma de melhorar o processo de alfabetização no município. O que se pode destacar é que diante a situação educacional do país, para muitos municípios a adesão a programas federais torna-se importante para evitar a perda de recursos, em outras palavras, assistências técnica e financeira, mesmo que estes não atendam totalmente a realidade local. Para Dourado (2007) o país possui um contexto de descontinuidade e desarticulação das políticas voltadas para a Educação Básica, nas esferas estaduais e municipais, em que a adoção dos programas e ações propostos pela União decorre “da necessidade dos sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos” (p. 927).

Em relação a forma com que foi feita a adesão ao programa não houve especificação do processo, apenas menção de que, primeiramente, foi efetuada pela Secretaria de Educação do município e, na sequência pelos gestores escolares. Vale ressaltar que nos documentos oficiais a adesão ao programa estava prevista para ser feita pelo secretário de educação no Plano de Ações Articuladas (PAR) do Sistema Integrado

de Monitoramento e Controle (SIMEC), o que foi feito pelo município e depois, as escolas de redes estaduais e municipais deveriam aderir também e assinar o termo de compromisso em companhia do governador do estado e pelo secretário de estado de educação ou pelo prefeito e pelo secretário municipal de educação (BRASIL, 2018). Também se destaca que a adesão foi voluntária do município pesquisado, como preceitua o programa, que considerou que ele traria benefício para as escolas e a alfabetização das crianças.

Assim, as escolas aderiram ao programa logo no primeiro ano de vigência, em 2018. No ano seguinte, 2019, G1 aponta que o repasse de recursos para continuidade do programa só foi disponibilizado no mês de setembro, o que tornou inviável sua execução naquele ano, visto que o fim do ano letivo no município ocorreu no final do mês de novembro.

G1: Seria impossível desenvolver o programa em dois meses, pois só para fazermos o edital para convocação do assistente de alfabetização gastaríamos um bom tempo. Seria impossível, também, nesse curto espaço de tempo, desenvolver atividades para a quantidade de horas estipuladas pelo programa. Optamos, então, por reprogramar a verba destinada ao programa para o ano de 2020.

Desse modo, ainda que integrando o PMALFA, pela demora na chegada de recursos, o município não contratou assistentes de alfabetização no ano de 2019. No entanto, para cumprir algumas das ações do programa, foram aplicadas duas avaliações, nos meses de agosto e novembro de 2019 para mapear as turmas de alfabetização do município. G1 destacou que o planejamento era que as contratações no âmbito do programa fossem realizadas no ano de 2020, já com o dinheiro reprogramado do ano anterior, o que foi iniciado com a liberação do processo seletivo para assistente pela equipe da Secretaria de Educação em fevereiro, mas que na data prevista para divulgação do resultado da seleção no Diário Oficial da Prefeitura, ocorreu a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19.

Continuando o relato a coordenadora G1 acrescenta informações sobre as escolas que receberam ao programa, de que modo foi implementado no município e sobre o acolhimento a iniciativa pelos atores que se integram o PMALFA:

G1: Em XXX, temos 18 unidades escolares que atendem ao segmento da alfabetização. Dessas 18 escolas apenas duas não participaram do Programa: uma por não ter o número mínimo de alunos e a outra (uma escola de porte grande), não conseguimos saber por quê. [...] Nas 16 escolas beneficiadas pelo programa, todos os gestores acolheram a

iniciativa. Tivemos alguns poucos professores que questionaram a presença do assistente em sua sala, mas foram casos pontuais.

Conforme registro, apenas duas escolas da rede municipal não aderiram e participaram do programa. Uma delas por não cumprir os requisitos para adesão ao programa e a outra, caracterizada por ser de porte grande, a própria SME não detectou o motivo. Como a adesão ao PMALFA é voluntária e podem participar escolas públicas estaduais, distritais e municipais, com critérios estabelecidos: alunos matriculados em turmas de 1º e 2º do Ensino Fundamental e com o mínimo de dez matrículas por turma (BRASIL, 2018), pressupõem-se que a escola não se interessou ou perdeu o prazo para fazer a adesão, logo após a manifestação do município, ficando de fora da iniciativa.

Ao falar do acolhimento à iniciativa, a coordenadora G1 utilizou a palavra beneficiar. Voltamos à compreensão de que, para muitos sistemas de ensino, a adesão a programas educacionais ocorre pela ausência de outras ações, nesse âmbito, para a área da alfabetização, seja por falta de recursos financeiros, seja por falta de recursos técnicos. Ainda assim, foi relatado que alguns professores questionaram a presença do assistente de alfabetização em sala de aula, o que pode ter acontecido por desconhecimento da proposta do programa, uma vez que o trabalho deste ator se direciona para o apoio pedagógico ao professor alfabetizador, não sendo sua função substituí-lo em suas atribuições. Também pode ter acontecido por insegurança ou medo do professor ter o seu trabalho observado e avaliado.

Quanto às melhorias que o programa trouxe para o processo de alfabetização das escolas da rede municipal, G1 destaca:

G1: Pensamos que tudo que é proposto para melhorar o processo é importante. Porém, não tivemos como avaliar se houve melhoria, pois foi um processo um pouco tumultuado. Em um espaço curto de tempo os alunos fizeram três avaliações. Não tivemos um consolidado dos resultados das avaliações.

Pelas rupturas e descontinuidades que são tão comuns nas políticas educacionais, a coordenadora evidenciou que não foi possível avaliar a iniciativa e que mesmo as avaliações previstas tendo sido aplicadas, conforme determinado pelas ações do programa, não houve retorno quando aos seus resultados. Para avaliar o desenvolvimento do programa, mostrando sua qualidade, devem ser executadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) a Avaliação Diagnóstica ou de Entrada, a Avaliação Formativa de Processo e a Avaliação Formativa de Saída. A proposta dessas avaliações seria contribuir com o processo educativo, oferecendo aos assistentes de

alfabetização, a partir dos resultados, a possibilidade de construir estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem (BRASIL, 2018). No entanto, como não houve divulgação dessas avaliações para as escolas, a equipe escolar não pôde refletir sobre os resultados para planejamento de suas ações.

Um ponto que merece destaque seria a importância de cada ator do programa incorporar os resultados das avaliações e replanejar as ações, dado que a escola se constitui como o principal ambiente onde devem ocorrer as transformações necessárias para efetivação da alfabetização. De nada adianta para as localidades a aplicação de avaliações que não retornam ao contexto local, servindo apenas como estatísticas nacionais, sem alterar a dinâmica das salas de aula.

Além das avaliações, integra-se ao processo de monitoramento do PMALFA o acompanhamento feito pelas diretoras e especialistas nas escolas. G1 não descreve como era realizado o monitoramento da execução do programa na escola, evidenciando apenas as responsabilidades desses agentes nesse processo.

No que se refere a articulação entre os atores que se integram ao PMALFA:

G1 - Reunimos primeiramente com as Gestoras e explicamos o que era o Programa, como funcionaria na escola e quais as funções dos atores: gestores da unidade escolar, professores alfabetizadores e assistentes de alfabetização. A Secretaria de Educação, por meio da coordenação do PMALFA no município, se responsabilizou pela orientação dos gestores, elaboração do edital para processo seletivo dos assistentes de alfabetização, convocação dos assistentes de alfabetização, encaminhamento deles para as escolas. No momento que os assistentes compareciam à Secretaria de Educação, explicávamos como funcionava o programa, que se tratava de um trabalho voluntário, que o assistente teria o apoio do professor regente. Após entender e aceitar as condições, o assistente assinava um termo de compromisso e era encaminhado à Escola. Os gestores ficaram responsáveis pela orientação, apoio e acompanhamento dos trabalhos dos professores e dos assistentes de alfabetização nas escolas juntamente com as especialistas, além de lançar os dados no sistema específico do programa. Os professores alfabetizadores ficaram responsáveis pela supervisão dos trabalhos do assistente de alfabetização e pelo planejamento das atividades na sala de aula. Os assistentes de alfabetização fizeram um acompanhamento pedagógico aos alunos sob a supervisão do professor alfabetizador colaborando para o processo de alfabetização.

Diante da resposta detalhada sobre as responsabilidades e o processo de participação de cada ator, verifica-se que o trabalho estava em consonância com o que foi definido pela Portaria 142/2018. Ficou explícito que G1 possui amplo conhecimento

sobre o programa e que sua execução exige o compromisso assumido pelas partes em face de promover a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental.

No contexto do PMALFA, a atuação do assistente de alfabetização ganha um papel de destaque. Uma das estratégias para fortalecer o processo de alfabetização consiste em seu apoio técnico, de outro ponto de vista, pedagógico, desenvolvido junto ao professor alfabetizador regente. É interessante retomar como era realizada a orientação para seu trabalho em sala de aula:

G1: Primeiramente, o assistente de alfabetização era convocado a comparecer na Secretaria de Educação e recebia as primeiras orientações e era encaminhado para a escola. Na escola, a assistente se apresentaria para a diretora e especialista. Optamos pelo trabalho da assistente com crianças que apresentavam uma certa dificuldade de aprendizagem. Todo o trabalho da assistente deveria ser acompanhado pela professora alfabetizadora

As questões apresentadas e discutidas até o momento contribuem para compreensão do processo de implementação e funcionamento do PMALFA. Mas, quais são os seus pontos positivos e negativos, na avaliação da SME? G1 dentre os pontos positivos evidencia que o programa:

G1: É uma oportunidade de entender quais são os caminhos que a educação e principalmente a alfabetização estão tomando, além de estarmos atentos às novas políticas do MEC. Além disso, é importante dar oportunidade para que pessoas que estão iniciando na educação, conheçam de verdade como funciona uma sala de aula de alfabetização, pois terão a oportunidade de colaborar com o trabalho do professor. É diferente do estágio, pois este colabora com o processo de alfabetização.

Podemos perceber que um dos pontos positivos do programa é a possibilidade de compreender a alfabetização atualmente, em especial no âmbito das políticas públicas voltadas para a área. Sob esta análise, o Brasil se insere num cenário de descontinuidade dessas políticas, sobretudo pela alternância no poder executivo federal. Lombardi e Saviani (2008) reforçam:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Desta forma, de fato é importante o conhecimento sobre as novas propostas do MEC para a alfabetização, levando em conta que estas direcionam a prática pedagógica

dos agentes envolvidos com o processo de alfabetização, principalmente do professor alfabetizador. As transições que ocorrem nas Secretarias de Educação, com a alternância de governo, também dificultam o desenvolvimento das políticas educacionais, em que se presencia um cenário de instabilidade.

Já a segunda parte da resposta G1 destaca que o PMALFA oferece oportunidades para as pessoas que estão iniciando na educação. Esse trecho nos permite deduzir que a participação dos assistentes de alfabetização no município inclui, especialmente, professores recém-formados ou estudantes de Pedagogia nos últimos períodos do curso. Mas de forma concomitante, tal participação também evidencia um ponto negativo do programa:

G1: Por ser um trabalho voluntário, a ajuda de custo era pequena. Isso colaborou para uma rotatividade muito grande de assistentes. No processo seletivo, a maioria dos candidatos não tinha experiência de sala de aula. Esse fato interferiu no desempenho do assistente. Alguns professores relataram que tinham que ensinar o assistente e isso acabava dificultando o trabalho.

Infelizmente, nas diretrizes do PMALFA, o trabalho do assistente de alfabetização é voluntário. Dessa maneira, não é ofertada nenhuma bolsa, apenas um ressarcimento para despesas de custeio (BRASIL 2018). Para Montañó (2010, p. 235) o trabalho voluntário assinala que o Estado é “subsidiador e promotor do processo ideológico, legal e financeiro de transferência da ação social para o terceiro setor ou voluntariado”. Assim, o Estado se exime de suas responsabilidades, de garantir os direitos trabalhistas para o exercício da profissão, permitindo o que G1 relata como rotatividade dos assistentes e falta de formação adequada para auxiliar de fato o professor junto ao processo de alfabetização das crianças.

Ainda, G1 acrescenta que a falta de experiência desses atores interferiu em seu desempenho na sala de aula e que por isso os professores regentes ainda precisam dividir sua atenção entre alfabetizar as crianças e ensinar o trabalho aos assistentes. Revela-se, além das alterações nas responsabilidades dos professores alfabetizadores definidas pelos documentos do PMALFA, a falta de experiência como uma das dificuldades enfrentadas pelos professores recém-formados para inserção no campo de trabalho.

Sobre o que considera serem os maiores desafios para a alfabetização no município, no contexto da pandemia de COVID-19, G1 destaca:

G1: Os desafios são muitos. Desde a suspensão das aulas, procuramos encontrar uma forma de chegar até as crianças. Enfrentamos muitos desafios. Optamos pelo Ensino Remoto Emergencial. Para isso, trabalhamos primeiramente com a formação de professores para

familiarização com tecnologias que colaborassem para o ensino remoto. A partir de agosto iniciamos o envio de atividades para os alunos. Em outubro iniciamos os Roteiros de Estudos Orientados - REO (impresso e virtual). Para o REO virtual utilizamos a plataforma do Google Classroom. No final de outubro, iniciamos as aulas virtuais utilizando o Google Meet.

O retorno, ainda que remoto, às aulas, conforme citado, teve como objetivo a continuidade da rotina de estudos das crianças durante o período de isolamento social. Não foram especificados quais foram os desafios para a alfabetização, apenas uma descrição de que houve formação de professores para uso das tecnologias digitais e as plataformas virtuais utilizadas no processo. Sabe-se que os prejuízos da pandemia para a Educação não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, serão enormes e ainda precisam ser mapeadas, uma vez que ainda não foi possível o retorno pleno das atividades presenciais. Nesse âmbito, vale destacar que a UFLA é uma referência para o município e, que diante do atual contexto educacional brasileiro, a discussão e adaptação do formato do ensino remoto que foi pensado para o Ensino superior na Universidade serviu de modelo e solução emergencial, sendo adaptado para o ensino municipal.

Contudo, existem dúvidas e notórios prejuízos sobre a efetividade da alfabetização na forma remota. Primeiramente, porque a mudança da modalidade do ensino presencial para a remota possui seus desafios, podendo ser caracterizada como uma proposta de ensino excludente em face da realidade social, econômica e cultural da maioria das famílias do país. O que se percebe é a ausência dos cuidados específicos para com o processo. Incluir um estudante não é somente integrá-lo ao ensino remoto, mas oferecer condições reais para sua permanência com aprendizagem, atentando-se para as dificuldades e necessidades específicas de cada um.

Soma-se a isso a expertise da escola nos processos de ensino, com profissionais qualificados para intervenções nas etapas de compreensão da leitura e da escrita. A prática docente é auxiliada por pressupostos teóricos que contribuem para a criação de propostas intencionadas e resultados satisfatórios no seu ensino. Logo, o ensino remoto, com auxílio das famílias, não garante o domínio sobre os conteúdos escolares. Atrelado a essa questão, Solé (1998) afirma:

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998, p.42)

É na escola que as intervenções são sistematizadas e adequadas com metodologias que contemplam o desenvolvimento dos estudantes. Sem a mediação do professor se atribui essa responsabilidade às famílias e a falta de conhecimentos necessários para o fazer pedagógico reflete na qualidade do processo. Nesse caso, o professor assume um papel de mediador para incentivo e criação de intenções diversas para o ensino da leitura e da escrita, principalmente como instrumento de aprendizagem. Portanto, na escola, o processo de alfabetização se apoia em pressupostos teóricos com intervenções apropriadas a cada idade e fase em que se encontra o estudante, não sendo possível se pensar na efetividade desse processo sendo realizado de forma emergencial, remota e despreparada.

O que dizem as professoras alfabetizadoras?

As categorias estabelecidas para apresentação e análise dos dados obtidos nos questionários voltados para as professoras foram: a) reflexões sobre o Programa, que englobam as respostas das perguntas 1, 2 e 3; b) práticas de alfabetização, que abordam as perguntas 3, 4 e 5 e c) perspectivas futuras sobre alfabetização, focada nas percepções apreendidas nas respostas à pergunta 6. A sinalização das perguntas em relação as categorias não se esgotam ou são fechadas em si, mas essa indicação ajudou a organizar os dados e as análises.

1) Reflexões sobre o Programa

Conforme depoimentos das professoras analisados para compreensão do PMALFA no contexto investigado, duas relatam a participação de sua escola, sendo que: a professora P1 informou a participação no programa no ano de 2018 e no ano de 2019, com a ausência do assistente de turma; a professora P2 participou em todos os anos, então, entende-se a adesão de sua escola ao programa desde o ano de sua criação, em 2018; P3 não respondeu a esta pergunta. As respostas corroboram o que a coordenadora local descreveu como implantação do programa no município.

Segundo a coordenadora G2 o município fez adesão ao programa nos anos de 2018, 2019 e início de 2020, porém ela não soube informar como foi feita essa adesão junto ao Governo Federal, apenas destacou que todas as escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental foram incluídas no programa. Como G1 destacou que duas escolas não integraram o programa, nota-se que essa não foi uma informação divulgada para todo

o sistema de ensino e ainda, infere-se que não houve reunião entre as escolas durante o desenvolvimento do programa.

Em relação ao apoio pedagógico do assistente de alfabetização vinculado ao programa, P1 destaca que o recebeu por aproximadamente sete meses em 2018, P2 expõe que esse assistente se dedicava ao trabalho com uma carga horária de cinco horas semanais e P3 indicou que teve a presença do assistente por aproximadamente um ano.

É importante destacar que o PMALFA foi um programa criado para o fortalecimento do processo de alfabetização de crianças do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental e uma das estratégias do MEC para alcançar esse objetivo foi oferecer apoio técnico a partir da atuação de um assistente de alfabetização, no sentido de auxiliar o professor alfabetizador em sala de aula. No entanto, esse auxílio não era obrigatório, podendo o professor alfabetizador decidir ou não pelo apoio do assistente de alfabetização. As informações permitem deduzir que as três professoras pesquisadas optaram pela presença do assistente de alfabetização em suas salas de aula. P1 relata que no ano de 2019 não recebeu assistente em sua sala e, confirma o relatado pela coordenadora do PMALFA no município pesquisado. Muitas vezes a quem está trabalhando em sala de aula não chegam as informações sobre os motivos de tais ações ou omissões em relação as iniciativas e, provavelmente não souberam que essa ausência decorreu do atraso do Governo Federal para destinar recursos ao município.

De acordo com a Portaria 142/2018 a decisão do professor alfabetizador pelo assistente de alfabetização deve ser registrada em ata, considerando que a participação no programa exige o registro de dados no PDDE Interativo, incluindo a quantidade de turmas para as quais serão destinados os recursos financeiros.

No tocante ao processo de aprendizagem dos estudantes no âmbito do programa, as professoras P1 e P2 destacam que,

Professora P1: Na verdade, não consigo fazer esta avaliação com precisão. De certa forma, penso que sim, afinal a assistente ajudou com atividades específicas e pontuais.

Professora P2: Claro que ajudou muito pois a aluna auxiliava de maneira criativa interagiu com os alunos possibilitando um grande crescimento principalmente nos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

De acordo com P1 não foi possível fazer uma avaliação precisa sobre o trabalho do assistente de alfabetização durante sua permanência, mas as duas professoras entendem e valorizam a presença de auxílio na etapa da alfabetização, evidenciando que

o apoio pontual a determinados alunos, sobretudo os com mais dificuldade, fazem diferença em sua aprendizagem. Esse relato reforça as funções dos assistentes no âmbito do programa

- pela realização das atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar;
- pelo apoio na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2018, p. 10).

Esse apoio pontual aos estudantes, sobretudo a partir de atividades diferenciadas e criativas, como indicado por P2 também foi reforçado pela coordenadora G2, que acentua que programa trouxe melhorias para o processo de alfabetização das escolas da rede municipal,

G2: principalmente nas escolas onde o índice de dificuldade era alto devido a vários fatores externos e a necessidade de atendimento individual e sistemático das crianças com dificuldade na alfabetização que chegavam no segundo ano sem ao menos decodificar.

Os depoimentos da professora P2 e coordenadora G2, apesar de atenderem a primeira diretriz do programa, referente ao compromisso do PMALFA com o fortalecimento do processo de alfabetização, não possuem clareza sobre as atividades que contribuíram neste processo.

2) Práticas de Alfabetização

A atuação do assistente de alfabetização, em parceria com as professoras regulares nas redes de ensino, constitui-se como a parte mais importante para o desenvolvimento do PMALFA. Nesse contexto, é importante observar o relato da professora P1 sobre o trabalho do assistente de alfabetização em sala de aula:

Professora P1: Não me lembro de ter sido orientada em como seria desenvolvido o trabalho da assistente, fui informada que ela estaria na sala para cumprir uma carga horária específica. Foi orientada por mim, para auxiliar duas crianças que demonstravam dificuldade para realizar atividades e dificuldades para manter a concentração. Também acompanhava pequenos grupos durante jogos, organizando a disposição das carteiras, colando atividades, acompanhando a classe durante lanche e recreio. Não havia tempo para planejamento.

Percebe-se que não há um conhecimento específico sobre o programa, principalmente em relação às atribuições dos atores envolvidos na sua execução. O

cumprimento do objetivo do PMALFA de melhorar a qualidade da alfabetização de estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental compreende o comprometimento e a atuação de forma articulada entre esses atores, a saber: professor alfabetizador, assistente de alfabetização, gestor da Unidade Escolar, coordenador da rede estadual ou municipal do PMALFA.

P1 não recebeu as orientações sobre as responsabilidades do assistente de alfabetização, sendo que é atribuição dos gestores das unidades escolares, conforme a Portaria 142/2018, orientar e acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes, considerando o trabalho exercido pelo professor alfabetizador com o apoio pedagógico do assistente de alfabetização (BRASIL, 2018).

Ao comparar com o depoimento da coordenadora G2, podemos observar discordâncias, já que ela menciona que: “nós especialistas e gestoras acompanhávamos o desempenho das monitoras e professoras e o desenvolvimento dos discentes durante o programa.” E, que “todo trabalho era orientado e avaliado pela supervisora Pedagógica.” Cumpre ressaltar que essa coordenadora não atua na escola onde leciona a professora P1, o que pode nos levar a entender que as ações de acompanhamento e orientação variaram de escola para escola.

Ainda, de acordo com P1 as atividades do programa eram desenvolvidas sem planejamento. Com base no que propõe Luckesi (2005), o ato de planejar dispõe-se de intencionalidade e parte de uma perspectiva ideológica que, no contexto escolar, fundamenta toda ação educacional. Para o autor, “não pode ser uma ação qualquer, mas sim uma ação que conduza a resultados satisfatórios para o ser humano, dentro de uma perspectiva de totalidade, ou seja, levando em conta o máximo possível das determinações reconhecíveis dessa ação” (LUCKESI, 2005, p.104).

Desse modo, o planejamento torna-se uma ferramenta essencial para a efetividade do processo de ensino e de aprendizagem. Ao planejar o professor assume uma postura reflexiva e conscientizadora sobre a sua prática pedagógica, visando a realização de objetivos e a modificação da realidade, a partir de intervenções adequadas às necessidades dos estudantes.

No entanto, as atividades promovidas pela assistente de alfabetização, embora com orientação da professora alfabetizadora, não seguiam nenhum planejamento maior. Percebemos que as funções que lhe eram atribuídas decorriam das necessidades cotidianas apresentadas em sala de aula. Podemos afirmar que o planejamento é uma necessidade que subsidia a atuação docente, sobretudo em sua relação com a avaliação,

numa perspectiva de redirecionamento do processo de ensino e de aprendizagem. Essa relação permite compreender e reorganizar a prática pedagógica para alcance de resultados satisfatórios e precisa ser realizada em um contínuo de ações, não de forma improvisada e pontual.

Com relação às respostas das professoras P2 e P3 à pergunta: Como era desenvolvido o trabalho do Assistente de alfabetização em sala de aula?

P2: Auxiliando com as atividades proposta em sala de aula, utilizando jogos...

P3:O trabalho era desenvolvido de forma a levar as crianças a ter contato com diversos materiais como jogos brincadeiras músicas material impresso momentos lúdicos...

As respostas se assemelham e não foram aprofundadas. Ainda assim, o trabalho pedagógico realizado atende a atribuição do assistente de alfabetização, “por auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele” (BRASIL, 2018, p. 10). E, ainda, evidenciam a proposta de atividades diferenciadas que podem atingir formas de aprender diferentes de cadaestudante.

No caso das maiores dificuldades encontradas no processo de alfabetização das crianças, P1 destaca que “é um processo complexo que se inicia antes da chegada da criança ao ensino fundamental”. No mesmo sentido, Soares (2009) aborda:

[...] nos contextos grafocêntricos em que vivemos, as crianças convivem com a escrita – umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social a que pertençam, mas todas convivem, e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil, e nessa convivência vão construindo sua alfabetização e seu letramento: seu conceito de língua escrita, das funções do ler e do escrever, seu conhecimento de letras e números, a diferenciação entre gêneros e portadores de textos – as informações que veem os adultos buscarem em rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro, em uma revista, os bilhetes que as pessoas escrevem ou lêem... Além de conceitos e conhecimentos, as crianças vão também construindo, em seu contexto social e familiar, interesse pela leitura e pela escrita e desejo de acesso ao mundo da escrita. (SOARES, 2009, p. 39)

De acordo com a autora o acesso às práticas de alfabetização e letramento precede a inserção da criança no ambiente escolar em razão da influência do contexto social e familiar. Ao discutir sobre essas práticas na Educação Infantil, Soares (2009) entende como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica, proporcionado pelas atividades e brincadeiras sistematizadas pelo professor. Isso significa a contribuição para a interação da criança e aperfeiçoamento no processo de aprendizagem da língua oral e escrita.

O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado – o que é outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador - e que nesse contexto sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil. (SOARES, 2009, p. 144)

Soma-se a isso, como fator influente aos processos de alfabetização e letramento, a antecipação da escolaridade obrigatória que, segundo a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, abrangendo a Educação Infantil. É interessante destacar que essa expansão da obrigatoriedade sinaliza o acesso da população à educação, mas não oferece garantias quanto à qualidade dessa oferta.

Outras dificuldades citadas por P1, P2 e P3, importantes para destacar e que se assemelham compreendem:

Professora P1: o pouco envolvimento e acompanhamento das famílias; crianças com muitas dificuldades de receber-processar-armazenar informações, indicando que precisam de diagnóstico acompanhamento psicopedagógico ou médico; quantidade de alunos em sala.

Professora P2: Imaturidade, problemas externos que dificultam o processo de alfabetização, entre outros.

Professora P3: Na minha opinião na maioria das vezes a falta de apoio e incentivo familiar uma das causas principais dos alunos terem maior dificuldades de aprender;

Ao longo da história da alfabetização no Brasil o fracasso neste processo era atribuído a diferentes fatores. Alguns deles referem-se aos métodos de alfabetização, à qualidade da formação de professores alfabetizadores ou ainda aos alunos e suas famílias. No entanto, o fracasso escolar envolve um conjunto de fatores que devem ser analisados coletivamente e não devem servir para culpabilizar a escola, os professores e as famílias. Muito mais que achar culpados é promover o trabalho coletivo para ultrapassar as dificuldades e cobrar do poder público os investimentos para a oferta de uma escola de qualidade para todos.

Tratando-se aqui especificamente do papel da família no processo de alfabetização, devido a presença em mais de uma resposta nesse sentido, vale ressaltar que, segundo a CF/88 a educação é dever do Estado e da família. Certamente, diante da obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, a realização das matrículas nas redes municipais e estaduais de ensino é responsabilidade dos pais ou

responsáveis, bem como realizar o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o trabalho em parceria é o melhor caminho, onde cada ator assume suas responsabilidades para com a Educação.

Cumpramos ressaltar que, de acordo com o caderno da atual PNA o papel da família possui um enfoque para a promoção da alfabetização, emergindo o conceito de literacia familiar. Além disso, integra-se a nova política o programa Conta pra mim, o qual disponibiliza materiais para o ambiente familiar visando o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita. Queremos compreender essa política como o estabelecimento dessa parceria necessária, e não como a transferência de responsabilidades educacionais. No entanto, algumas ações propostas pelo Governo Federal, pelo alto grau de divergência entre si, sinalizam que não há um encaminhamento comum e coordenado para a área da Educação no país, desconsiderando o seu papel fundamental na constituição dos sujeitos em formação. Nessa perspectiva, Vygotsky (2000) defende que

A educação (recebida na família, na escola, e na sociedade de um modo geral) cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos. A atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, conseqüentemente, influenciam o comportamento da criança na escola. (VYGOTSKY, 2000, p.87).

Em vista disso, reconhece-se que a família possui um papel importante na educação da criança, evidenciando a necessidade de uma relação constante com a escola, no sentido de cooperação. A culpabilização pelas dificuldades na aprendizagem, todavia, não deve ser atribuída somente à ausência deste contexto, pelo fato de envolver causas e atores diversos.

Ainda pensando sobre essas dificuldades, P1 dá continuidade ao seu relato, acrescentando a “dificuldade das escolas em alinhar as propostas e práticas dentro de um planejamento coletivo e cooperativo, inclusive com as etapas da educação infantil”. O que se nota é um estranhamento para realização do planejamento escolar, especialmente de forma coletiva. Essa realidade possibilita reflexões acerca dos fatores que influenciam na elaboração do planejamento, dentre eles as divergências de informações nas políticas públicas voltadas para a promoção da alfabetização, tal como o tempo e a concepção adotada para a efetivação deste processo. Desta forma, qual política educacional deve ser utilizada para orientar o ensino e a aprendizagem na etapa da alfabetização?

Além de contraditórias, tais políticas também são marcadas pela descontinuidade, principalmente em razão da alternância de poder nas esferas políticas. Nesse sentido DOURADO (2007)

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (BRASIL, 2007, p. 925-926).

Assim sendo, com a alternância no poder público e atendendo a interesses políticos e econômicos, as políticas educacionais têm sido marcadas pela descontinuidade e pela ausência de políticas de Estado para a Educação. Este cenário interfere diretamente na escola, principal local em que essas políticas são executadas.

3) Perspectivas futuras sobre a alfabetização

A alfabetização no Brasil apresenta-se com muitos desafios. Dessa maneira, consideramos importante refletir sobre as percepções e as experiências das professoras alfabetizadoras em relação ao que entendem ser o papel do poder público no processo de alfabetização. É importante destacar que os programas e ações voltados para a área se apresentam como alternativas, como também esforços do Governo Federal para melhorar a aprendizagem e elevar a sua qualidade no país; no entanto, essas iniciativas não duram o tempo necessário para impactar favoravelmente as realidades das escolas.

Nesse contexto, segundo P1, o poder público pode auxiliar o processo de alfabetização “investindo em formação continuada de qualidade, remuneração adequada, investimento em materiais pedagógicos, mobilização para revisão dos projetos políticos das escolas;”. O primeiro aspecto citado diz respeito à formação continuada de professores. Ao falar deste aspecto é necessário também analisar a formação inicial, a qual influencia e delimita diretamente a atuação docente. Libâneo (2004) considera que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Entende-se que há contradições entre os conhecimentos recebidos durante a formação e a realidade escolar, bem como a imitação e naturalização de modelos de

ensino, como sendo suficientes para responder às questões do cotidiano de sala de aula. A modificação deste cenário direciona-se para a importância da formação continuada e da análise crítica entre formação e campo de trabalho e a promoção de estratégias para o desenvolvimento de boas práticas. Sabemos que a formação inicial não dá conta de subsidiar o futuro professor com todos os conhecimentos e habilidades necessários a sua atuação, por isso a noção da formação continuada que deve se estender ao longo de toda a vida profissional e se modifica com base nas etapas da carreira e interesses dos professores. E, essas questões devem ser levadas em conta nas propostas e iniciativas realizadas pelos entes federados. Logo, a reconstrução e aperfeiçoamento da prática pedagógica são necessidades da profissão para acompanhamento das transformações sociais, posto também que os professores estão submetidos a diferentes situações cotidianas e a variadas experiências.

Nesse contexto, vale ainda destacar o que traz G2:

G2: A docência é um aprendizado constante, penso que a formação na área de alfabetização seja imprescindível, o perfil também. Estamos caminhando para uma consciência do processo mais reflexiva, porém é um processo para médio e longo prazo.

Na legislação, a formação continuada é assegurada pela LDB/96, sendo apresentada por diferentes terminologias. Em seu art. 61, inciso II, ela é apontada como capacitação em serviço; no art. 67, inciso II, como aperfeiçoamento profissional; e, por fim, no art. 87 como treinamento em serviço. Entendemos que esses termos mostram concepções diferentes sobre a continuidade formativa do professor e reforçamos o entendimento da formação ao longo da vida profissional, como mobilizadora de saberes que fundamentam a prática pedagógica.

No que concerne a formação de professores alfabetizadores, como já exposto anteriormente nesta pesquisa, foram desenvolvidos diversos programas no país, caracterizados pela descontinuidade, são eles: Parâmetros em Ação (PCN em Ação), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Todos eles tiveram os seus pontos positivos e negativos e refletiram as políticas e direcionamentos do governo da época. Defendemos a formação para além de iniciativas pontuais e governamentais, mas como uma continuidade de ações do Estado democrático, que tem a Educação como um direito social, público e subjetivo.

No PMALFA, a formação tangencia as orientações do programa e ocorre mediante um curso de desenvolvimento profissional, oferecido na modalidade à distância

no sistema de monitoramento do programa. Além disso, ele é direcionado a todos os seus atores, os quais possuem como compromisso o acompanhamento e participação nas formações indicadas pelo MEC no contexto do programa (BRASIL, 2018). Não se trata de uma ação que promove as discussões, apreensão de conceitos e troca entre os pares, funcionando mais como um direcionamento das funções e atribuições dos atores sobre a iniciativa.

P1 aponta questões sobre condições de trabalho, responsabilidades de cada ente federado (União, Distrito Federal, estados e municípios) e evidencia a necessidade de políticas educacionais robustas. Também, diz respeito à mobilização para revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento sobre o qual o inciso I do art. 12 da LDB/96 afirma que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica;”. Sendo assim, as instituições de ensino possuem autonomia para sua elaboração, devendo ser pensado para implementação de melhorias. Trata-se de um instrumento para aperfeiçoamento da prática pedagógica, pois oferece ao professor e a toda equipe escolar estratégias para elaboração de ações para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, devendo, portanto, ser revisado periodicamente.

Ainda sobre o papel do poder público na alfabetização, P2 não respondeu a essa pergunta, apenas apresentou dificuldades enfrentadas na aprendizagem das crianças. P3, por sua vez, destacou a necessidade de programas voltados para a aproximação entre a família e a escola, no sentido de compreender os diversos atores que participam e contribuem para o processo de aprendizagem das crianças, o que se assemelha ao questionamento sobre as dificuldades encontradas no ato de alfabetizar. Compreende-se a necessidade da participação familiar no processo de alfabetização, pois como já exposto, de acordo com Soares (2009) a criança já está inserida em um contexto de uso da leitura e da escrita, mesmo que indiretamente, o que precede o seu acesso à escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mais Alfabetização em escolas municipais de um município do sul de Minas Gerais foi o foco deste trabalho, que buscou compreender os processos de implantação da iniciativa nas percepções de professoras e gestoras envolvidas com o programa. O PMALFA foi criado a partir da necessidade de melhorar a qualidade da alfabetização no país, oferecendo apoio técnico e financeiro as unidades escolares que

possuem estudantes regularmente matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como metodologia realizamos uma pesquisa qualitativa, com aplicação de questionários em duas escolas da rede municipal, bem como para duas gestoras – uma que atua em escola e outra que coordenou o programa no âmbito da SME. A análise de conteúdo fundamentou o tratamento dos dados coletados e a construção de categorias para análise das percepções dos sujeitos da pesquisa, que se organizaram em a) reflexões sobre o Programa; b) práticas de alfabetização e c) perspectivas futuras sobre alfabetização.

Os pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento, ancorados em Soares (2002; 2003; 2004; 2006; 2009; 2016) e Morais (2012) e a análise de documentos oficiais trouxeram reflexões sobre a história da alfabetização no Brasil, os conceitos que fundamentam as propostas e iniciativas para a área de forma articulada as experiências proporcionadas por essas políticas públicas.

O caráter exploratório da pesquisa permitiu conhecer as percepções dos sujeitos sobre a execução do PMALFA e os pontos de maior destaque recaem sobre as descontinuidades e rupturas nas ações para a área da educação, o que dificulta a avaliação da efetividade dessas políticas, como foi o caso do PMALFA; a necessidade de se garantir ações integradas entre famílias, poder público e escolas para um trabalho coletivo de valorização da educação, bem como a garantia de investimentos e recursos para o cumprimento desse direito social. Ainda, verifica-se que o programa merecia ser reconfigurado em suas diretrizes para contemplar a presença de assistentes de alfabetização remunerados, qualificados e formados em Pedagogia ou Normal superior, aptos a desempenhar o seu papel junto ao professor regente, auxiliando as crianças e contribuindo para o planejamento das ações. Ainda, que os repasses estivessem garantidos nos orçamentos municipais no início de cada ano, para a execução das ações, sem a espera de repasses do Governo Federal, que podem acontecer tardiamente ao ano letivo.

Enfim, em sua essência e mesmo com o pouco tempo de execução do PMALFA, ele demonstra potencial para favorecer o processo de alfabetização nas escolas, sobretudo se ele for associado a outras iniciativas que garantam melhores condições de trabalho nas escolas, formação continuada dos profissionais e articulação de todos os membros da equipe escolar.

Pretende-se que esse trabalho contribua para a reflexão sobre as ações voltadas para a área da Educação, sobretudo no âmbito da alfabetização no município pesquisado, no sentido de buscar identificar as dificuldades e desafios buscando sua superação.

7 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação: passo-a-passo**, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 142, de 22 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa Mais Alfabetização**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 155, n. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018b. Seção 1.

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério de Educação, 2012.

BRASIL. **PCN's em ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: coletânea de textos. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais alfabetização**: manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília: MEC, 2018c.

CENSO ESCOLAR. **Qedu**, 2018. Disponível em:
<<https://www.qedu.org.br/escola/150793-em-paulo-menicucci/censo-escolar>> Acesso em: 25 jan. 2021.

CENSO ESCOLAR. **Qedu**, 2018. Disponível em:
<<https://www.qedu.org.br/escola/155419-caic-em-italia-cautiero-franco/censo-escolar>> Acesso em: 25 jan. 2021.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.102-119.

MONTÃO, C. **Terceiro Setor e Questão Social. Crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, A. **Sistema de escrita acadêmica**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio n.29, 2004.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica, v.9, n°52, jul./ago.2003.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Caxambu: ANPEd, 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Manual de Normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos: TCCS, monografias, dissertações e teses**. 3 ed. revista, atualizada e ampliada. Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/41282>. Acesso em: 04 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamentos e linguagens**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.