

letra

o jornal do alfabetizador



MALA DIRETA
POSTAL
9912240297 DR MG
CEALE/UFMG



Belo Horizonte, março/abril de 2014 - Ano 10 - nº37 **EDIÇÃO ESPECIAL**



Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Edição especial analisa a implementação e a continuidade do programa

- 8** Balanço
Atores envolvidos avaliam o primeiro ano
- 12** Entrevista coletiva
O papel das universidades no programa
- 16** Bibliotecas de classe
Melhor utilização dos acervos literários

As repercussões e as perspectivas de um Pacto



ISABEL CRISTINA FRADE E GILCINEI CARVALHO - Professores da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadores do Ceale e editores pedagógicos do Letra A

Este número especial do *Jornal Letra A*, ao destacar as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pretende favorecer uma reflexão sobre diferentes aspectos envolvidos na definição e na implementação de uma política pública para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A ambição desse objetivo deve, no entanto, ser dimensionada pelas limitações impostas pelo número de páginas deste jornal e, principalmente, pelo caráter dinâmico de um programa ainda em execução. Isso significa assumir as lacunas inerentes aos julgamentos parciais e, ao mesmo tempo, potencializar um debate ainda preliminar. Nessa direção, as informações aqui apresentadas podem ser produtivas para a ratificação ou retificação dos percursos construídos. Assim, embora o tom de avaliação esteja presente em muitos dos textos, a intenção é a de criar horizontes de análise que ultrapassem o escopo do Pacto e permitam contextualizar um tema tão recorrente em nossas discussões: a alfabetização.

Fortemente destacadas em muitos dos textos, duas repercussões do Pacto mereceram destaque. Uma delas diz respeito ao direito à formação continuada. Se, em muitos momentos históricos da educação brasileira, a questão da formação inicial de professores ocupou quase que exclusivamente o direcionamento do debate sobre a qualificação da Educação Básica, hoje soma-se a importante reivindicação para a implementação de políticas públicas voltadas para a formação continuada. Esta formação passa a ser entendida não como uma ação que pretenda apenas suprir eventuais lacunas de formação, mas como direito profissional a ser exercido continuamente em diferentes momentos e em diferentes formatos. A inclusão de temas emergentes na agenda de discussão do Pacto, como a educação inclusiva e a educação do campo, é um exemplo claro da necessidade de atualização

sobre as políticas educacionais contemporâneas, o que reforça a tese de que a formação deve, de fato, ser contínua.

Outra repercussão destacada refere-se à positiva articulação entre várias ações desenvolvidas nas esferas do poder público, exatamente na tentativa de dar visibilidade a programas que ou são desconhecidos ou são ignorados pelas mais diversas razões. Nessa possível invisibilidade está (ou estava) situada, por exemplo, as iniciativas que visam à constituição de acervos de leitura nas escolas, já que muitas vezes professores e alunos desconheciam a existência de novas aquisições que sequer chegavam a esses destinatários pretendidos. Inúmeros relatos indicam o quanto as práticas de leitura foram potencializadas com a efetivação dos 'cantinhos de leitura' nas salas de aula.

Alguns pontos de tensão emergem com a proposta de articulação de políticas públicas e, seguramente, o debate sobre a avaliação, especialmente as sistêmicas, foi evidenciado nos encontros do Pacto. Para além dos argumentos favoráveis ou desfavoráveis, uma dimensão ressaltada pelos participantes foi a necessidade de não se atrelar os resultados de uma avaliação dessa natureza às ações do Pacto, exatamente por ser prematura uma vinculação que quer relacionar estratégias de formação continuada com o desempenho dos alunos. Na continuidade do Pacto, outros elementos serão incorporados à discussão, como a necessidade de melhoria das condições de trabalho, para que os professores tenham direito a uma formação como atividade computada em sua carga horária, e a emergência de outras ações que ultrapassem o modelo de curso formal e centralizado, o que vai favorecer a qualificação do debate.

Há, por fim, um forte desejo de que a continuidade dos trabalhos do Pacto fortaleça as políticas públicas para a formação continuada.



Assine o Letra A

Para assinar o Letra A, basta enviar e-mail para assinaturajornal@fae.ufmg.br ou ligar para (31) 3409 5334. Qualquer pessoa, escola ou empresa pode assinar o jornal, apresentar um amigo ou doar a uma instituição!

Assinatura anual (4 exemplares) R\$ 15
 Exemplar avulso R\$ 5
 Pacote de 50 assinaturas R\$ 12 (cada)

O jornal Letra A é uma publicação trimestral produzida pelo Ceale desde 2005. Seu principal objetivo é oferecer aos educadores o acesso permanente a materiais que alimentem seu processo de formação e que os mobilizem para responder aos desafios da alfabetização e do letramento.

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO LETRA A. ESCREVA PARA JORNALISMOCEALE@FAE.UFMG.BR OU LIGUE (31) 3409-5334.

EXPEDIENTE

Reitor da UFMG: Jaime Arturo Ramírez | Vice-reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida
 | Pró-reitora de Extensão: Benigna Maria de Oliveira | Pró-reitora adjunta de Extensão: Cláudia Mayorga
 Diretora da FaE: Samira Zaidan | Vice-diretora da FaE: Maria Cristina Soares Gouvêa
 | Diretora do Ceale: Isabel Cristina Frade | Vice-diretora do Ceale: Maria Zélia Versiani Machado
 Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho e Isabel Cristina Frade | Editor de Jornalismo: Vicente Cardoso Júnior (18707/MG)
 | Projeto Gráfico: Marco Severo | Diagramação e ilustrações: Daniella Salles
 Reportagem: Ana Carolina Marques Lage, Bruna Moreira, Jeisy Monteiro, João Vitor Marques, Marcella Boehrer, Natália Alves, Rodrigo Oliveira, Thaiane Bueno, Thiago Guedes | Revisão: Lúcia Helena Junqueira

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais.
 Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31 270 901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211 / 3409 5334
 Fax: (31) 3409 5335 - www.ceale.fae.ufmg.br



Qual deve ser o modelo para a formação continuada de professores alfabetizadores?



Foto: Acervo pessoal



MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA - Presidente do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Federais Brasileiras (Fornadi)

Os processos educativos que se desenvolvem na e a partir da escola ainda se constituem em elementos fundamentais na constituição dos sujeitos, na medida em que a escola continua tendo um papel central nos processos de formação escolar e de sociabilidade humana, especialmente no contexto de uma sociedade em permanente mudança, em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia são cada vez mais incorporados à nossa vida cotidiana. Entretanto, também reconhecemos que novas fontes e canais de acesso à informação nos são disponibilizados.

Pensar a alfabetização nesse contexto implica afirmar seu caráter curricular, contínuo, permanente, pois ela não pode ser reduzida ao cumprimento de determinadas metas em relação ao domínio de códigos linguísticos e de seus usos. Mais do que isso, ela deve contribuir na formação de sujeitos que, pelo domínio desses códigos e dos elementos que os sustentam, possam construir sua autonomia numa sociedade que se organiza a partir e em torno da leitura e da escrita.

Sendo assim, o/a professor/a alfabetizador/a tem um papel fundamental na organização, condução, orientação dos processos educativos e da alfabetização, de modo que as estruturas e elementos da língua e da linguagem constituam-se como espaços de construção de autonomia dos estudantes, favorecendo a valorização e a socialização dos saberes que carregam.

Considerada nesse contexto, a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as deve se orientar e organizar no sentido de possibilitar que esses/as professores/as possam pensar e repensar seu papel, sua atuação e o sentido, significado e dimensões que a escola e os processos educativos e de alfabetização assumem na escola e na sociedade contemporâneas. Portanto, essa formação deve possibilitar, além do estudo e da problematização de métodos e procedimentos pertinentes à alfabetização e ao letramento, também a reflexão sobre o trabalho que realizam, sobre os educandos - crianças, adolescentes, jovens e adultos - e sobre seu contexto.

O ponto de partida em qualquer discussão pedagógica está centrado no respeito a cada etapa do desenvolvimento do estudante e não na existência de um ou outro modelo. Há diretrizes curriculares nacionais para a educação brasileira que dialogam com o cotidiano e colaboram para a compreensão das transformações, cada vez mais frequentes, na vida das crianças que chegam todos os anos a nossas escolas. Está muito claro que não é mais possível apenas garantir a memorização das sílabas como estratégia para as crianças lerem e escreverem bem. É preciso transpor as práticas pedagógicas há muito tempo utilizadas e compreender que o estudante da atualidade desenvolve novas formas de processar informação e compreender a dinâmica do cotidiano escolar. Somado a esse fato, é necessário enfrentar, também, a realidade de que uma parcela importante da formação do professor começa no dia em que ele assume uma sala de aula.

Este contexto define a necessidade urgente do permanente investimento em formação continuada dos professores, até porque a formação inicial, em grande medida, não consegue suprir todas as necessidades formativas do professor alfabetizador. Os alfabetizadores, em especial, são cada vez mais confrontados com a necessidade da reestruturação da prática pedagógica determinada pelo formato do Ensino Fundamental de nove anos. Sendo assim, a formação continuada, para além das questões teóricas e conceituais, pode ser interpretada como uma estratégia para realimentar o desejo do professor em adotar atividades cada vez mais criativas. Afinal, as práticas pedagógicas de outrora tiveram seu valor, mas para um outro tempo. Alfabetizar resulta em um processo de interação com a língua em que as crianças tornam-se produtoras de análises e reflexões. O permanente desafio dos gestores municipais, neste contexto, é garantir que os programas de formação continuada dos professores alfabetizadores estejam alicerçados na compreensão de que cada criança tem um tempo e um modo de aprender. Logo, o processo de ensino até pode ser padronizado, mas o de aprendizagem é impossível.

Por fim, é necessário focar em ações permanentes e não em projetos isolados. Além disso, a base para esta formação deve dialogar de maneira estreita com a avaliação diagnóstica produzida no interior de cada sala de aula e com os dados de avaliações externas.



Foto: Acervo pessoal



CLEIZA RODRIGUES RENUFO - Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

Formação Continuada

Os processos de formação continuada visam à atualização e ao aprofundamento de conhecimentos, como requisito do trabalho educacional em face dos avanços científicos, como também de novas formas de pensar questões pedagógicas e didáticas e novas formas de abordar aspectos dos fundamentos da educação escolar. As mudanças no campo das tecnologias educacionais, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais também acabam por criar demandas para essa formação, a qual pontua continuamente a vida de profissionais ativos.

A designação de formação continuada cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados, com duração prevista e organização formal, até iniciativas que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional dos educadores, ocupando as horas de trabalho coletivo na escola, ou se efetivando como trocas entre pares, oficinas, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. Cobre programas formativos realizados de modo presencial, semipresencial ou à distância.

Em geral, essas formações contam com suporte de material impresso, conjugado a modernas tecnologias de informação e comunicação, ou seja, são desenvolvidas com suporte em várias mídias (vídeos, internet, sites, blogs, etc). Em situações de formação profissional inicial insuficiente, processos de formação continuada de profissionais educadores em exercício podem ser utilizados para suprir lacunas formativas.

No mundo contemporâneo, não é possível aos profissionais da educação deixar de atualizar-se continuamente, pelas razões acima apontadas, mas também porque os processos socioculturais produzidos pelas novas gerações em emergência geram novas linguagens, formas de ver o mundo, comportamentos e hábitos que aos educadores é necessário compreender para que sua ação pedagógica tenha ressonância entre crianças e jovens que, de geração a geração, adentram o universo escolar.



BERNARDETE A. GATTI - Professora aposentada da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas



No contexto das aldeias

Professoras encontram nas tradições o caminho para levar o Pacto a comunidades indígenas

POR JOÃO VÍTOR MARQUES

Em comunidades indígenas do município de Oiapoque (AP), no extremo norte do país, os cantinhos de leitura indicados pelo Pacto não estão nas salas de aula, como de costume, mas ao ar livre, embaixo de árvores. Num contexto muito diferente do vivido na capital do estado, a ideia de adaptação marcou o trabalho das orientadoras do PNAIC Eloísa da Silva Nery, Maria do Socorro dos Passos e Maria Raimunda Lloren. A cada dois meses, elas saíam da capital Macapá rumo a Oiapoque para ministrar as formações do Pacto a 100 professores de oito aldeias. O contato com culturas, recursos e línguas tão particulares fez com que o programa ganhasse ali contornos próprios e se tornasse uma verdadeira troca de saberes.

O respeito às tradições locais foi fundamental para que a experiência adquirisse aplicabilidade. Sem contar com os mesmos costumes e instrumentos para desenvolver certas atividades propostas pelo material do Pacto, as orientadoras optaram por adequá-las às peculiaridades dos povos indígenas e do ambiente que as envolve. "O Pacto dá exemplos de jogos nos livros, usando materiais artificiais. Mas lá, não. Fomos buscar com eles um modo de fazer aqueles jogos usando materiais da natureza", conta Eloísa. Práticas não previstas

nos cadernos do Pacto também foram incorporadas às formações: "Eles nos mostraram que poderiam fazer atividades que não estão nos livros. Um dos exemplos são as danças, como a Dança do Turé", afirma.

Histórias indígenas presentes no material do Pacto serviram de ponte para conectar a cultura local e o trabalho com a língua portuguesa. A narrativa de *As Noivas da Estrela*, de Hernani Donato, ganhou uma versão nova pelos professores da comunidade de nome Estrela, incorporando ao enredo personagens reais da aldeia.

Eloísa destaca positivamente o aprendizado do português pelos indígenas, que serve como aparato tanto social quanto escolar – no acesso às universidades, por exemplo –, mas reafirma a necessidade de se respeitar as línguas maternas. Segundo a educadora, até os professores apresentam restrições no domínio da língua portuguesa, com dificuldades na construção e junção de frases ou mesmo na identificação de gêneros textuais. A receita, por exemplo, não fazia parte do contexto das aldeias. "Esse trabalho com os gêneros foi o mais difícil, por isso vamos reforçá-lo ao longo deste ano, ambientando mais ainda os professores a esses cenários da linguagem, do letramento e da alfabetização", explica.

Professor leitor

Orientadora de estudos aposta em criar uma comunidade de leitores em sua escola

POR THIAGO GUEDES

Estimular o apreço pela leitura em alunos é mais fácil quando o próprio educador também tem esse gosto e hábito desenvolvidos. Criar, então, uma comunidade de leitores entre os professores foi a tarefa da orientadora de estudos Nísia Moreira, da Escola Municipal Elvira Xavier de Melo, em Pará de Minas (MG), como parte dos trabalhos desenvolvidos no PNAIC.

O trabalho foi desenvolvido nas reuniões com os educadores. A professora fez leituras em dinâmicas variadas, promovendo, por exemplo, rodas fora da sala de aula e levando a cada encontro novas histórias. Ela relata que os professores se sentiram estimulados desde o início, participando intensamente do processo. Em pouco tempo, todos passaram a produzir suas próprias histórias e a fazer as leituras com adereços e brincadeiras, teatralizando as atividades. "Não foi somente 'ler o livro'. Eu lia o livro, mas buscava um retorno dos professores, estimulava a participação deles", relata. "A cada aula, levava um livro diferente e uma maneira diferente de fazer essa leitura, com dinâmicas de leitura deleite."

conta ela. Um exemplo utilizado foi a leitura protocolada – prática em que a leitura é suspensa em pontos estratégicos do texto para que os alunos façam reflexões e projeções sobre o que acontecerá no decorrer da história, testando e confrontando as expectativas.

A animação dos educadores tornou-se maior ao implementarem a leitura deleite na sala de aula e trocaram essas experiências entre si. De acordo com a orientadora, os professores relataram mudanças em suas práticas de leitura. Se no início a leitura deleite era feita pelo professor e os alunos ouviam passivamente às histórias, logo essa dinâmica mudou, e as crianças começaram a participar ativamente das leituras, ajudando na construção das histórias e encarnando personagens. Por sua parte, os professores que, no início, simplesmente liam o livro e se sentiam tímidos diante deles, começaram a adotar posturas diferentes, mudanças de voz, uso de linguagem gestual e outras interações mais lúdicas, para enriquecer suas performances. Certamente, muito dessa mudança se deveu aos professores terem tido, eles próprios, a experiência de participar dessas práticas na orientação de estudos.

PARTICIPE! ENVIE SEU CLASSIFICADO.

Se você é um professor alfabetizador e realizou recentemente um trabalho interessante com ensino da leitura e da escrita em escolas públicas de qualquer lugar do Brasil, entre em contato! Sua experiência pode aparecer na próxima edição do *Letra A!*

Mande um breve relato da proposta e dos resultados alcançados para jornalismoceale@fae.ufmg.br. Envie também seu número de telefone pessoal e o de sua escola.

Direitos de aprendizagem

Novo conceito expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa

por MARCELLA BOEHLER

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs novas diretrizes curriculares nacionais que previam o estabelecimento de "expectativas de aprendizagem" para todos os anos da Educação Básica. Mas logo esse conceito foi revisto e trocado pela noção de "direitos de aprendizagem", colocando-se outra perspectiva na relação ensino/aprendizagem. "Há quem diga que é só uma mudança de nome, mas acreditamos que a mudança conceitual demanda também uma mudança na nomenclatura. Esperar que o aluno aprenda é diferente de dizer que a sociedade e a escola devem garantir esse aprendizado", explica Alfredina Nery, professora, formadora de professores e consultora pedagógica de sistemas públicos de ensino.

Alfredina participou da elaboração de um documento que tratava dos direitos de aprendizagem no Ensino Fundamental, entregue no final de 2012 ao CNE. Atualmente, o documento está de volta ao MEC para ser complementado, de forma a abranger toda a Educação Básica, mas, enquanto isso, os direitos de aprendizagem já estão presentes no material de formação do Pacto pela Alfabetização Na Idade Certa.

Segundo Telma Ferraz Leal, professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que participou da elaboração desse material, o Pacto coloca os direitos como objeto de discussão entre os participantes, mas eles não aparecem como um documento oficial orientador. "É um documento de base, um material para formação", ela aponta. Ele serve para discutir com o professor quais são as prioridades em sala de aula, analisar e refletir se os direitos que estão lá têm sido viabilizados e pensar estratégias para dar conta dessas aprendizagens. Telma diz ainda que, como no Pacto há a defesa da não reprovação, entender que o aluno tem direito de aprender traz a ideia de que não se pode culpá-lo pela não aprendizagem.

Para elaborar o documento, foram montados grupos de especialistas nas áreas de linguagem, língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, convidando-se também gestores de secretarias municipais e estaduais para a discussão. O documento indica minuciosamente os direitos de aprendizagem, área por área, e, depois, nos eixos estruturantes, especifica o que é referente ao ciclo de alfabetização. Segundo Alfredina, os direitos que estão no documento dialogam muito com o material do Pacto. "É a concretização do que se discutiu a respeito do assunto, no sentido de que é possível ter um trabalho cotidiano na sala de aula, para que as crianças se alfabetizem dos seis aos oito anos".

INTRODUZIR, APROFUNDAR, CONSOLIDAR

Um aspecto importante dos direitos é a proposta de uma progressão de aprendizagem, que é traduzida em três verbos. "Na tabela com os direitos, em cada ano, há uma legenda que indica para o professor quando **introduzir**, quando **aprofundar** e quando **consolidar** cada direito. Não como uma determinação, mas como uma aproximação, para dar uma ideia dessa progressão", explica Alfredina Nery. Dessa maneira, garante-se que a criança esteja alfabetizada aos oito anos, pois o professor de uma etapa da alfabetização não vai pensar que o conteúdo é da etapa anterior, deixando o aluno sem aprender.

Na área de Língua Portuguesa, por exemplo, sugere-se que "Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal" deve ser introduzido apenas no segundo ano e aprofundado e consolidado no terceiro. "Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia", por sua vez, deve ser introduzido no primeiro ano, aprofundado no segundo e no terceiro deve continuar a ser aprofundado e então consolidado.

Só o começo

Carlos Jamil Cury, professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG e professor adjunto da PUC Minas, enfatiza o "direito à educação" e considera que, por mais que este não seja contraditório ao direito de aprender, o conceito não se resume a isso. "E muito menos a objetivos de aprendizagem, por melhores que eles possam ser. O direito à educação é muito mais amplo porque não se ancora somente naquilo que a escola propicia". Para ele, a experiência de vida da criança precisa ser considerada quando ela entra no espaço escolar, pois implica valores, expectativas, uma vez que o bairro ou a família também fornecem material para uma aprendizagem significativa. Mas pondera: "os direitos de aprendizagem são um bom ponto de partida e são mais pertinentes que a ideia anterior de expectativas de aprendizagem".

Os direitos de aprendizagem são uma organização do trabalho pedagógico e devem orientar o currículo, ou pelo menos levantar elementos para que este seja discutido localmente. "Há sempre um medo de que isso termine controlando demais o currículo das escolas e não dê liberdade a elas de pensarem sua própria forma de organização e prioridade", pondera Telma. No entanto, ela garante que os direitos trazem apenas aprendizagens básicas que são instrumentais para os alunos desenvolverem outras aprendizagens, enquanto o currículo da secretaria deve ser mais complexo, contendo as diretrizes pedagógicas combinadas entre si e as temáticas de aprofundamento. Por exemplo, o domínio do sistema de escrita e a capacidade de leitura e produção de texto são fundamentais para a apropriação de outros conceitos. Mas que conceitos são esses? Isso deve ser definido no documento curricular da secretaria e no projeto pedagógico da escola.

Segundo Lucia Couto, pedagoga e ex-coordenadora-geral de Ensino Fundamental do MEC, que conduziu o trabalho sobre o documento entregue ao CNE em 2012, os direitos de aprendizagem formam uma base mais sólida para a compreensão do que deve ser garantido na escola. "Você auxilia o trabalho do professor e também toda a sociedade, pois todo mundo passa a saber o que deve ser garantido naquele percurso. Hoje ninguém sabe ao certo", avalia Lucia.

Dez anos em rede

Formações do Pacto trazem como base ações realizadas já há dez anos pela Rede Nacional de Formação Continuada

por ANA CAROLINA MARQUES LAGE

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores é uma iniciativa voltada para melhorar a qualidade do trabalho dos educadores através da formação dos sistemas de ensino. As universidades participantes produzem o material que é distribuído aos cursistas e utilizado em cursos à distância e semipresenciais. Antes da criação da Rede, havia outras iniciativas relacionadas à formação continuada, mas nada que integrasse diversas regiões ou que trabalhasse diversas áreas de conhecimento. Quando a iniciativa completa dez anos, as formações proporcionadas pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa reforçam o modelo de rede e a interlocução entre universidades e sistemas de ensino.

Até o Pacto ser implantado, havia o Pró-Letramento, outro programa de formação continuada nos mesmos moldes. A demanda pela formação continuada cresceu e tornou-se necessário que a Rede articulasse mais universidades para cumprir o objetivo de qualificar o quadro de professores da educação básica no país. Segundo Mirna

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

Para a formadora do PNAIC Idalena Chaves, que também atuou nas formações do Pró-Letramento, o interesse dos cursistas pela formação foi mais intenso agora do que no programa anterior: "Acredito que os cursistas se identificaram mais com o Pacto, principalmente no que diz respeito ao material, que orientava o professor quanto à sua organização e métodos de ensino", avalia. As propostas que os cadernos traziam com relação à organização do professor, como a sequência didática, aproximaram os cursistas do programa. "O diálogo com a literatura também foi muito bom, principalmente explorando o acervo que o professor já tinha na escola, que vinha pelo PNBE", completa Idalena.

As experiências dos educadores que acompanharam o Pró-Letramento e o Pacto variam de acordo com a região e a própria intervenção dos municípios na proposta do programa. A orientadora de estudos de Florianópolis, Daniela Weber, relata que, para Santa Catarina, um estado que tem forte cultura de formação continuada, o PNAIC surgiu como a extensão de um trabalho em processo. Depois do Pró-Letramento, veio o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), em que foi trabalhada a alfabetização a partir das discussões já pautadas pelo programa anterior. "No PNAIC, o que achei de mais positivo foi trazer para o professor a oportunidade de analisar como ele se organiza para dar conta de todas as áreas de conhecimento, sem enfatizar somente uma delas", conta Daniela.

A autonomia das Universidades é essencial para que o caráter local não se perca diante da regulamentação do MEC. Nesse sentido, o Pacto ganhou em flexibilidade se comparado ao Pró-Letramento. Um exemplo disso é que, no programa anterior, os professores formadores eram convocados pelo governo; já no Pacto, eles se voluntariam.

Obstáculos e projeções

Cada região e cada município adaptam as diretrizes do Pacto de acordo com seu contexto, e assim os desafios a serem superados são também diversos. Como o PNAIC possui abrangência nacional, são muitas as instâncias envolvidas em sua realização. Segundo Mirna França, do MEC, estimular todas essas instituições e estabelecer o diálogo entre elas são os maiores desafios.

Isso se refletiu no momento de informar os orientadores sobre o Pacto no começo do ano passado. A orientadora Daniela Weber sentiu que, no contato inicial, o diálogo entre os formadores e os orientadores não foi muito claro: "Aprendemos meio que sozinhos o que é o Pacto", relata.

Outra dificuldade vivenciada pelos professores foi o curto tempo dedicado à formação, apesar da determinação do Piso Nacional Docente de que um terço da carga horária seja dedicado ao planejamento, formação e outras atividades extraclasses. O orientador Thiago Molina, de Salvador (BA), conta que esse conflito dificulta que se cumpra um dos principais pontos da formação do Pacto, que é a reflexão sobre a própria prática. "Nós sabemos da importância de refletir sobre os registros que fazemos, mas simplesmente não há tempo hábil." Daniela também sentiu que o tempo foi curto nos encontros com os professores. Cada caderno deveria ser trabalhado em uma aula, entretanto muitas vezes os cursistas voltavam com dúvidas com relação ao assunto do caderno anterior.

A experiência que o professor já possui com a alfabetização também precisa ser levada em conta, o que merece atenção para a pesquisadora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) Sônia Regina Mendes. "O Brasil ainda trata o professor cursista como se ele ainda fosse um espectador. Na teoria, o Pacto atenta para essas questões, mas, na prática, isso ainda precisa ser mais exercitado." Sônia também destaca que o professorado é heterogêneo, portanto o mesmo modelo de formação nunca atingirá igualmente a todos os cursistas.

Sônia encara este momento como uma oportunidade de observar o que o Pacto pode deixar para a criação de programas locais de formação continuada, o que estimularia a autonomia dos municípios e contribuiria para o fortalecimento dessa cultura de formação. "O maior legado do que o Brasil pode ter é garantir que esses municípios não só façam parte dos programas, mas que façam sua formação da maneira que acreditam, de acordo com suas especificidades locais", opina a pesquisadora.

Sequência didática

Acervo literário

Reflexão sobre a prática

Autonomia universitária

Interlocução

Especificidades locais

Formação continuada

Um ano de Pacto: apenas o começo

Após firmarem um importante compromisso para a qualidade da educação básica no Brasil, professores, gestores e representantes de universidades e governos fazem um balanço do primeiro ano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

POR BRUNA MOREIRA E RODRIGO OLIVEIRA

A primeira impressão é a que fica?

Em uma sociedade letrada, a alfabetização tem um papel primordial para que as pessoas possam adquirir conhecimentos socialmente valorizados. Nesse contexto, a escola é determinante, já que, formalmente, é uma instituição centrada nas práticas de ensino de leitura e de escrita. Entretanto, o Censo de 2010 mostrou que 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar de até oito anos de idade ainda não sabiam ler e escrever. Se comparada por regiões, essa taxa é ainda mais elevada no Norte (27,3%) e no Nordeste (25,4%), evidenciando a necessidade de desenvolvimento de ações que tornem o processo de alfabetização mais eficiente e universal.

Cercado de expectativas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu em 2012 como medida do governo federal para que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, até a idade de oito anos. Como metodologia, o programa previa ações voltadas para a formação de professores, distribuição de materiais, avaliações sistemáticas e mobilização social em prol da alfabetização.

Um ano depois de firmado o compromisso entre as esferas municipais, estaduais e federal, a ação adquire novos questionamentos: o que deu certo neste primeiro ano? Quais os ajustes necessários? O que esperar do futuro do programa?

Quando se trata de processos de aprendizagem, nenhum tipo de mudança acontece de imediato. Leva tempo para o professor repensar suas práticas em sala de aula e experimentar novas práticas pedagógicas. Com o surgimento PNAIC, não poderia ser diferente. Além de novos materiais didáticos de formação e do incremento para o uso de acervos de obras didáticas, literárias e de materiais complementares, o Pacto trouxe, desde o primeiro momento, a necessidade do trabalho em equipe entre todos os atores envolvidos – desde os educadores primários até as autoridades do Ministério da Educação. Trazendo ainda novas avaliações e propostas de otimização de desempenho, a novidade gerou desconflança e houve muito professor preocupado com o que realmente mudaria na realidade da sala de aula.

É o que relata, por exemplo, a coordenadora do Pacto em Ipatinga (MG), Olga Mendes. Segundo ela, no princípio houve certa resistência por parte dos professores, provocada principalmente pela falta de informações. "Os educadores brasileiros estão acostumados a se virarem sozinhos, a terem seus próprios projetos, então muitos achavam que trabalhar em grupo seria uma tarefa difícil. Eles tinham medo de que o trabalho em grupo acabasse se transformando em bagunça ou interferindo em suas rotinas", explica. Segundo Olga, a demora para a entrega dos materiais também colaborou para gerar um clima de desconforto. "Quando recebemos o material, algum tempo depois de já termos começado o trabalho, todos nós – orientadores, coordenadores e professores – ainda tínhamos muitas dúvidas."

Outro ponto de conflito foram as avaliações previstas para acompanhar a implementação do programa. "Esse tipo de exame normalmente passa aos professores a impressão de que eles estão sendo investigados e avaliados, e não o desenvolvimento das habilidades dos alunos" aponta Josiany Rodrigues, coordenadora do programa em Itabira (MG).

Troca que enriquece

Apesar de grande em muitos municípios, a resistência ao PNAIC foi quebrada aos poucos por um dos pontos mais fortes do programa: a formação continuada. Se, em um primeiro momento, trabalhar em grupo parecia algo desafiador, os encontros se revelaram uma troca de experiências riquíssima, contagiando até mesmo aqueles que se mostraram resistentes no início. "Muitos professores têm o costume de registrar para eles mesmos as práticas utilizadas. Com a troca de vivências no grupo durante os encontros, vieram à tona práticas das quais mesmo as secretarias municipais não tinham conhecimento. Foi através dos encontros de formação que conseguimos a segurança necessária para seguir em frente e passar isso adiante", afirma Olga Mendes.

A pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Nilcéa Lemos Pelandré, destaca que, pela primeira vez, é feito um trabalho de formação especificamente de

alfabetizadores em que há um retorno aos professores. "As formações têm sido estanques, os formadores oferecem uma espécie de curso, aquilo termina e fica por si só. O Pacto trouxe a formação continuada de forma mais efetiva, porque permite que o professor aprenda a teoria, exercite a sua prática, faça um planejamento de ações, execute e retorne para uma reflexão do que foi feito", explica a pesquisadora.

Coordenadora do Pacto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Denise Maria de Carvalho Lopes afirma que a formação continuada contribui principalmente para que o professor entenda melhor o que ele pratica dentro de sala de aula. "Os educadores passaram a trabalhar com a criança concreta e a perceber suas reais necessidades, compreenderam melhor o trabalho de alfabetização e sua relação com outros trabalhos".

Além da formação continuada, Denise defende ainda que o professor deve ter acesso a outros recursos básicos para que sua atuação melhore ainda mais. "As condições de trabalho dadas aos educadores influenciam fortemente nos processos e resultados que serão obtidos. É necessário haver mais infraestrutura, estabilidade para o professor e melhores salários."

Nilcéa Lemos Pelandré acredita que o Pacto agregou prestígio ao papel de alfabetizador nas escolas. "As classes de alfabetização geralmente são dadas a professores inexperientes, pois ninguém quer pegá-las. Com o PNAIC, o alfabetizador passou a ter visibilidade na escola", diz.



Didática para todos

Outro ponto fundamental para que houvesse a aceitação ao Pacto foi a qualidade dos materiais. Tendo como base um pré-projeto de formação para professores alfabetizadores organizado por pesquisadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e convidados de outras universidades, todo o material levou cerca de um ano para ficar pronto, de 2011 a 2012. O resultado foram cadernos de formação, jogos pedagógicos e demais materiais de linguagem acessível, sem deixar a desejar quanto à conceitualização teórica.

Segundo Telma Ferraz Leal, pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a maior dificuldade na elaboração dos materiais para formação continuada é definir os princípios pedagógicos fundamentais e as concepções e os conceitos de alfabetização que guiarão todo o percurso. Envolvida na produção dos materiais desde o início do programa, Telma aponta o sistema de aprendizagem cumulativa em etapas como uma das qualidades principais dos cadernos de formação. "Os conceitos introduzidos não aparecem uma única vez no material. Eles vão sendo retomados nas unidades seguintes e somados a outros novos, para que o professor vá revisitando esses conceitos", explica.

Para a professora formadora e coordenadora pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, Edneide da Conceição Bezerra, um dos grandes trunfos do PNAIC é não cobrar que o orientador de estudo use os cadernos de formação como único referencial, dando autonomia ao educador para que ele adapte o material da melhor maneira possível. Para ela, "esse caráter não obrigatório dá liberdade ao professor de criar, complementar pontos que faltam e dar personalidade ao uso do material".

Adelma Barros Mendes, pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Federal do Amapá (Unifap), também envolvida na elaboração do material, aponta a construção coletiva do programa como característica de extrema importância. "É a primeira vez que uma instituição do Norte participa da elaboração de um material para um programa de alfabetização. Estarmos presentes desde o início acabou provocando uma receptividade ao Pacto muito grande."

Mas não só os cadernos de formação fazem sucesso: o uso dos livros literários também ganha destaque na avaliação dos professores. "Com o PNAIC, os livros deixaram as bibliotecas para ganhar espaço dentro e fora das salas de aula. Muitos professores tinham até medo de deixar livros nas mãos das crianças e agora temos livros espalhados

em todos os cantos das escolas", conta Olga Mendes, de Ipatinga.

De acordo com Regina Aparecida Marques de Souza, pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), o PNAIC ajuda a pensar não só na formação da criança alfabetizada e letrada, mas também em uma criança leitora e produtora de textos. "Nesse sentido, o cantinho da leitura é fundamental. A escola geralmente não tem esse espaço e o Pacto trouxe consigo essa obrigatoriedade, o que foi muito positivo", afirma.

Além do material enviado pelo MEC, o Pacto também abriu os olhos dos educadores para o que já existia nas escolas, como constata a pesquisadora Denise Maria Lopes. "O Pacto mudou até mesmo a relação do professor com as bibliotecas. O professor não sabia o que fazer com os livros que existiam ali, então foi dado a ele o conhecimento para trabalhar com o material de que dispunha." Entretanto, ela ressalta que não é suficiente que haja apenas professores e o material didático — deve haver também recursos que permitam ao educador saber como fazer uso desse material, extraindo dele todo o seu potencial. "A interação dos professores com os recursos não é imediata, ela é mediada. Eles precisam saber o que fazer com o material e com que frequência fazer, para que haja resultados", pondera.

Mais diálogo

Compromisso assumido entre as várias esferas de governo, o PNAIC exige que haja diálogo pleno e constante entre todos os atores envolvidos, para que as metas sejam cumpridas em seu tempo certo. A relação entre todos os setores, no entanto, varia conforme a região e as políticas educacionais já existentes, além do engajamento e da disposição das autoridades locais.

Para a pesquisadora e coordenadora do Pacto na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Ana Lúcia Guedes-Pinto, a comunicação é apenas atrapalhada por questões políticas. "A relação entre município e universidade é a que flui melhor. A relação com o MEC vem de outros programas e tem melhorado cada vez mais. O que atrapalha muitas vezes são as trocas de cargos políticos que afetam os cargos de chefia e isso repercute diretamente no programa".

A Secretaria de Educação Básica do MEC, por meio de sua assessoria de comunicação, afirmou que, "para atender a demanda foi estabelecido um fluxo de comunicação, divulgado amplamente no ano de 2013. A comunicação dos municípios é feita com a universidade formadora em cada estado. A Universidade por sua vez estabelece sua comunicação com o MEC para resolver as demandas dos municípios a que atende."

BALANÇO DE 2013

317 MIL professores alfabetizadores participaram das formações

15 MIL orientadores de estudo

5.420 municípios

38 universidades públicas envolvidas nos 26 estados e DF

35 cadernos de formação

Fonte: Secretaria de Educação Básica - MEC

Problemas administrativos

Como todo programa em fase de implementação e com uma abrangência bem ampla, o Pacto também apresenta lacunas que carecem de mais cuidado e controle. O excesso da carga de trabalho para os professores, por exemplo, é um dos motivos de maiores queixas. "Os professores, em sua maioria, acabam ficando muito sobrecarregados. Eles têm suas turmas e seus horários de trabalho e ainda têm que dar conta da formação, geralmente à noite ou nos fim de semana", avalia Nilcéa Pelandré.

Outro problema apontado por ela é a falta de tempo para acompanhamento das atividades em classe. "Os orientadores de estudo acabaram superocupados, muitos deles têm turmas de alunos também. O ideal é que eles tenham tempo não só para fazer os encontros de formação, como também acompanhar os professores em suas salas de aula", afirma.

Segundo Nilcéa, houve casos em que professores tiveram até mesmo que arcar com as despesas decorrentes da formação.

"Algumas prefeituras não quiseram pagar por diárias nos hotéis e os professores tiveram que arcar do próprio bolso. O que é errado, pois os prefeitos assinaram o documento do Pacto e nele já está previsto que o município deve arcar com os gastos para que os professores possam participar das atividades programadas", denuncia.

No Amapá, a distribuição dos materiais teve outros problemas, além do atraso. "Foi firmado que o material seria distribuído nominalmente. Isso não aconteceu e ainda veio em menor número, o que causou conflito na hora da distribuição e muitos professores tiveram que dividir seus materiais", conta Adelma Barros.

Para este ano, a distribuição do material para as secretarias estaduais e municipais está prevista, de acordo com o MEC, para o período de 25 de março a 17 de abril. Segundo afirmou a Secretaria de Educação Básica, por meio de sua assessoria: "No âmbito do eixo da formação, destacamos como um desafio a entrega dos kits e materiais, a tempo de garantir o cronograma previsto pelas

universidades, pelos estados e municípios, de modo que os encontros de formação possam acontecer em um espaço temporal viável, tanto do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista operacional".

Ana Lúcia Guedes-Pinto também destaca que o uso do Sis Pacto, sistema de informática para avaliação mensal que envolve todos os participantes do PNAIC, apresentou muitos problemas no início. "Hoje estamos mais bem informados, mas isso ocupou um tempo que poderia ser usado para outras questões conceituais. Existe uma questão de ordem administrativa, mas que afeta a prática pedagógica e todos os seus atores, desde o alfabetizador até o MEC", avalia.

Para Regina Aparecida de Souza, da UFMS, apesar de complexo, o Sis Pacto é uma excelente ferramenta de análise que merece ser melhor aproveitada. "Hoje o Ministério da Educação tem, através do Sis Pacto, a radiografia das salas de alfabetização do país. Quem tem acesso ao quadro completo tem uma ferramenta muito útil de trabalho em mãos."

Imprevistos e novas demandas

Enquanto as falhas do PNAIC vão aos poucos sendo corrigidas, novas demandas aparecem. No caso de Olga Mendes, de Ipatinga, o maior problema é a inflexibilidade nos cadastros de professores integrantes do Pacto, já que o sistema se baseia no Censo Escolar do ano anterior. "As redes municipais passam por muitas mudanças no quadro de funcionários; estamos contratando novos profissionais sempre. Não podemos ficar presos a números retroativos quando há vagas em aberto e turmas sem professores", explica.

Denise Maria Lopes aponta que, pelo menos na região Nordeste, é preciso avançar na criação de conselhos. Segundo ela, é fundamental envolver toda a sociedade em torno da alfabetização infantil e fazer com que isso se transforme em uma prática constante. "Lutar por esses conselhos é dever dos coordenadores locais e secretários. Em janeiro fizemos uma reunião com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), aqui no Rio Grande do Norte, para tentar mobilizar os secretários acerca do Pacto, e abordamos a questão da criação desse conselho, que faz parte do documento do Pacto. Mas a criação ainda não aconteceu", reclama Denise.

Outro problema, para Edneide da Conceição Bezerra, foi não ter incluído os coordenadores pedagógicos das escolas nas formações. "Se quem coordena o trabalho em uma escola não participa da formação, como vai existir um diálogo interessante entre eles e os professores?" Embora o coordenador pedagógico da escola não esteja incluído no público visado pelo PNAIC, este ano os coordenadores locais nos municípios e estados participarão de encontros voltados especificamente para eles, organizados pelas universidades e com carga horária total de 40 horas.

ANTES DO PACTO

Políticas públicas anteriores ao PNAIC também voltadas para a formação continuada de alfabetizadores

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)

Implementado entre 2001 e 2002 pela então Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, tinha como objetivo estabelecer referências para um modelo de formação continuada de alfabetizadores, partindo da resolução de situações-problema relacionadas à prática em sala de aula. A formação se baseou em três módulos e em programas da TV Escola, trabalhados pelos formadores de grupo. Dezoito estados e o Distrito Federal aderiram ao programa, que envolveu 89 mil alfabetizadores espalhados por 1.473 redes municipais de ensino.

Fontes: MEC / Dissertação "O Ensino da Leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores [Profa]", de Fernanda Zanetti Becalli (UFES, 2007)

Muitos programas, um objetivo

Desde que entrou em vigor, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem trazido à tona programas que já existiam nas escolas, mas estavam desconectados, como, por exemplo, o Trilhas (projeto de distribuição de livros de literatura e jogos infantis) e o Mais Educação (programa de ampliação da jornada escolar). "O material do Trilhas estava lá, mas não sabíamos o que fazer com ele. Agora os professores sabem aproveitá-lo e todas as salas dos municípios que visitei ganharam um cantinho de leitura", revela Denise.

Em outros casos, o PNAIC serviu de ponte para novos projetos, inclusive com o setor privado. "Com a visibilidade das ações do Pacto em Itabira, foi feita uma parceria com uma empresa, que ajudou na realização de eventos do PNAIC, na doação de livros para as escolas e na promoção de tardes de contação de histórias em vários lugares da nossa cidade", conta a coordenadora Josiany Rodrigues.

Para Ana Lúcia, essa integração de programas é fundamental para o desenvolvimento da educação. "Antes havia a dicotomia de que, se existisse um programa educacional na escola, outros não poderiam dar certo. Acho que atualmente já superamos isso.

Procuramos convergências e onde cada um pode se complementar", ressalta a pesquisadora da Unicamp.

Para Edneide da Conceição Bezerra, no entanto, ainda é um desafio articular o Pacto com outros programas. "O Mais Educação deveria ser o grande programa nas escolas, pois ele traz a proposta de educação integral. Mas ele ainda é muito frágil e um dos motivos é a contratação de profissionais temporários. Esse programa poderia ser um grande aliado do Pacto, no sentido de oferecer um reforço às crianças que não estão conseguindo cumprir os objetivos do PNAIC, por exemplo. Falta um articulador na escola", avalia a professora.

Mas se, por um lado, o Pacto não é o primeiro programa voltado para a alfabetização (ver box Antes do Pacto), por outro, ele tem se mostrado o mais eficiente em mobilizar o maior número de profissionais envolvidos com educação e gerar resultados concretos no processo de ensino. "Fazia tempo que eu não via algo que mexesse tanto com a escola. Percebi que os professores passaram a conversar muito sobre o programa e a torná-lo parte do dia a dia na sala de aula", constata Edneide.

Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação

Considerado uma das bases para a estruturação do Pacto, ofereceu formação continuada a professores nas áreas de leitura e escrita e de matemática dos anos iniciais (1º ao 5º ano), no modelo semipresencial. Durante oito meses de atividades, baseadas em materiais impressos e em vídeos, os professores foram orientados por tutores, que receberam instruções em universidades formadoras ligadas à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Em 2014, 29.360 professores cursistas estão finalizando a formação e 5.403 foram certificados. Aproximadamente 180 mil professores, entre orientadores de estudos e cursistas, participaram do Pró-Letramento desde 2005, ano de lançamento do programa.

O que vem por aí

Se o primeiro ano do Pacto foi de adaptação e experimentação, o segundo ano vem para expandir e reafirmar o compromisso firmado com a alfabetização. Com a experiência adquirida em 2013, Edneide acredita que, neste ano, os professores estarão mais conscientes de suas práticas em sala de aula. "O Pacto preparou o professor para realizar um diagnóstico do que os alunos já sabem, o que ainda precisa ser trabalhado e preparar melhor a rotina em sala de aula."

No escopo das ações para 2014, além do ensino de Língua Portuguesa, o PNAIC dará início ao ensino de Matemática. "Ensinar essas duas disciplinas separadamente é como se, em cada ano, a gente abrisse uma gavetinha. Acho muito mais saudável pensar no ensino conjunto das matérias e trabalhar a tão falada interdisciplinaridade", explica Regina Aparecida.

Há, também, o desejo de que o MEC tenha uma participação mais efetiva no programa. "Espero que o Ministério da Educação ande próximo às prefeituras, no sentido de acompanhar e cobrar dos prefeitos a parte que lhes cabe no programa. Percebemos que os municípios que avançaram mais tiveram a adesão das prefeituras e secretarias, então isso faz toda a diferença", observa Denise Maria Lopes.

Estamos chegando lá?

Por ser um programa recente e ainda em fase de implementação, não é possível medir estatisticamente os resultados do primeiro ano do Pacto, apesar das avaliações das ações do programa. Todavia, para muitos educadores, mais importante do que uma grande avaliação final são as avaliações diárias feitas pela experiência em sala de aula. Para Edneide da Conceição, a avaliação mútua foi uma ótima opção para aferir os resultados iniciais do programa. "Tivemos o professor avaliando o aluno, como ele chega à sala de aula, como está seu desempenho e o que ele pode fazer para que o aluno avance. E também os próprios professores avaliando uns aos outros", comenta.

A professora Regina Aparecida afirma que a universidade precisa estar envolvida no processo de acompanhamento e avaliação, ampliando seu papel na formação. "Não adianta dar cursos esporádicos; é fundamental existir o acompanhamento do trabalho e esse é um dos pontos positivos do Pacto", conclui.

Mesmo sem as avaliações oficiais ou bancos de dados provando os avanços alcançados com o PNAIC, em alguns casos, já é possível perceber a melhora no desenvolvimento das crianças. "Em Ipatinga já aconteceu de dois professores me procurarem para dizer que a turma deste ano está lendo e escrevendo bem melhor que a do ano passado. A gente não espera colher os frutos neste ano, ou no ano que vem, mas sabe que eles virão e serão muito bons", projeta Olga Mendes.



O Pacto no contexto das universidades

POR ANA CAROLINA MARQUES LAGE E THAIANE BUENO

Ao longo de 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tomou uma cara própria em cada região do país. Universidades locais assumiram, em cada estado, a formação dos orientadores de estudo, contando com bastante autonomia nesse processo. Para falar da participação das universidades no programa, o jornal *Letra A* conversou com três coordenadoras do Pacto em suas instituições: Elaine Constant Pereira de Souza, da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), Isabel Cristina Alves da Silva Frade, da UFMG, e Leila Chalub-Martins, da Universidade de Brasília (UnB). Nessa entrevista coletiva, elas discutem e avaliam o primeiro ano do PNAIC e seus possíveis desdobramentos para a educação básica no país.

De que forma o Pacto se distancia e de que forma se aproxima de outras políticas públicas relacionadas à alfabetização?

ELAINE CONSTANT

Há duas coisas importantes: primeiro, essa política se distancia quando ganha o benefício da bolsa. A bolsa ajuda bastante o professorado, porque mostra a valorização do que ele faz. Além disso, diferentemente de outros programas, com o Pacto as universidades conquistaram diálogo com o MEC e, embora tenham tido orientações gerais, cada região foi dando suas características ao programa, levando em conta especificidades locais. O Pacto tornou-se mais independente do material proposto pelo MEC, que é utilizado e trabalhado, mas as universidades procuraram autonomia para dar a cara da região e dos professores locais.

ISABEL FRADE

Não se pode dizer que não havia iniciativas públicas para formar professores alfabetizadores. Num formato não tão orgânico, havia minicursos, conferências, e a Rede Nacional de Formação Continuada produziu materiais específicos. O Pacto se aproxima da última política direcionada a alfabetizadores, o Pró-Letramento, que teve um modelo parecido, trabalhando com um orientador que ia formar os seus colegas. A diferença é que o Pacto está atingindo a maior parte dos alfabetizadores dos municípios que fizeram adesão. O Pró-Letramento era por amostragem, não pretendia chegar a todas as salas de aula do Brasil. Existe uma linha de continuidade também em relação à proposta de conteúdo, porque o material do Pró-Letramento tentou contribuir para o diagnóstico da alfabetização, apresentando capacidades que os alunos deveriam atingir até o final do terceiro ano. No Pacto, há efeitos diferenciados, relacionados ao conteúdo da formação do professor, uma vez que o material dos cadernos é bastante relacionado aos direitos de aprendizagem. Portanto, o material do Pacto acaba sendo quase um currículo de alfabetização nacional, na ausência de outro material. Além disso, o Pacto integra mais as políticas de alfabetização.

ELIANE CONSTANT PEREIRA DE SOUZA
Professora e coordenadora do PNAIC na UFRJ, pesquisadora do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC)



Foto: Arquivo pessoal

ISABEL CRISTINA FRADE
Professora e coordenadora do PNAIC na UFMG, pesquisadora e diretora do Ceale



Foto: Arquivo Ceale



Foto: Mariana Costa/Agência UnB

LEILA CHALUB-MARTINS
Professora e coordenadora do PNAIC na UnB, pesquisadora do Laboratório de Complexidade

LEILA CHALUB

No entendimento da UnB, o Pacto avança em relação às outras políticas – especialmente quanto ao Pró-Letramento – no sentido da inclusão de duas áreas que não estavam sendo tratadas diretamente: a educação no campo e a educação inclusiva. Há uma expectativa por parte do Pacto de que o trabalho seja, na verdade, o retrato do acúmulo de experiência e massa crítica que essas outras políticas provocaram. Mas, se formos atentar diretamente aos documentos, vemos que existem algumas lacunas, corrigidas pela própria experiência dos formadores e coordenadores, que estão fazendo essa experiência valer de fato.

Como avaliam a participação das universidades nesse programa?

ISABEL FRADE

Acho que o impacto nas universidades que não estavam voltadas para a formação é muito grande, pois não dá mais para ignorar a demanda quando se trabalha com formação continuada. É importantíssimo garantir esse direito, e as prefeituras dos municípios continuam, depois dos cursos, demandando formação. As universidades acabaram tendo que criar competências para trabalhar com o Pacto.

Além disso, as universidades não são simples executoras do projeto do MEC, porque cada uma entra com suas pesquisas, com suas críticas para melhoria e alteração de rumo do projeto. Acho que o Brasil inteiro está se movimentando para além do material que foi feito – que é de qualidade – para ampliar e aprofundar em áreas em que a universidade tem tradição. Não se pode dizer que o Pacto é igual no Brasil inteiro. Ele depende de como cada universidade trabalha o que foi pensado inicialmente.

ELAINE CONSTANT

As universidades estão muito unidas. Foi estabelecido um Fórum para observar o andamento do Pacto, em que há a presença praticamente integral de todas as 38 universidades participantes. Ou seja, independentemente do MEC, as universidades estão tentando intervir para não perder o que chamamos de autonomia universitária.

LEILA CHALUB

Há uma característica muito interessante: cada estado, com suas universidades, está assumindo diretamente a execução dessa política. Em 2013, somente a UFPE e a UnB estavam ligadas a outro estado que não o seu. E as universidades estão claramente valorizando bastante a constituição da comissão coordenadora de

cada estado. Nós temos um comitê local de organização e de gestão do trabalho que demorou a acontecer. Em 2013, basicamente duas universidades tiveram esse comitê atuante. No Distrito Federal, estamos consolidando agora a formação desse comitê, com a participação de setores da Secretaria de Educação, da universidade, do conselho de educação e da sociedade.

Acredito que esse comitê de gestão vai poder, de fato, lidar diretamente com algumas omissões que aconteceram no ano passado. Tivemos um atraso muito significativo na produção do material; tivemos também uma dificuldade muito grande por parte das prefeituras, especialmente no Tocantins, em apoiar os professores no seu deslocamento para o processo de formação, e isso prejudicou demais. A partir de agora, acredito que tenhamos meios de contornar esses problemas mais diretamente, sem envolver o MEC, com uma autonomia de gestão muito maior.

Como avaliam esse primeiro ano de Pacto?

LEILA CHALUB

O primeiro ano do Pacto começou de forma muito atribulada. Tivemos situações extremas, como o atraso na distribuição do material, sendo que em julho ainda não o tínhamos recebido, e os professores ficaram muito irritados com isso. Mas o que foi interessante é que, ao longo do ano, essas críticas, essas dificuldades, essa irritação foram se arrefecendo, e nós tivemos condição de chegar ao seminário final com um nível de satisfação bastante interessante. Não há nada extraordinário, mas é uma mudança de tom importante do início do ano para agora. Ainda são resultados muito preliminares. Estamos bem distantes de apurar o que de fato vai decorrer dessa política.

ISABEL FRADE

Geralmente não tendo a pensar que os efeitos de uma formação sejam imediatos. Acho que existem vários níveis de apropriação de conhecimentos. Às vezes, o professor se apropria do conhecimento na ordem do pessoal, do crescimento literário,

ou no aprofundamento em algum tema que ele esteja estudando, mas nem sempre há repercussão direta na sala de aula. Mas como o Pacto está muito ligado às ações que o alfabetizador tem que desenvolver na sala de aula para aplicar os conhecimentos, inclusive trabalhar com os acervos, todos os professores que fazem parte montaram suas salas de leitura e tiveram que postar isso numa plataforma, demonstrando o que realmente implementaram. Esse monitoramento da formação no momento em que ela está ocorrendo, com os relatos de experiência, tende a ser mais orgânico no sentido dos resultados, considerando ainda que a articulação com as outras políticas é maior. Penso que a tendência é que esse clima coletivo crie mais condição de o professor ser reconhecido e ter o amparo dos colegas, porque muitas vezes o professor faz uma formação, chega à escola e não tem aquele clima da gestão e dos colegas para acompanhar as mudanças. Não que eu acredite que só a participação de todos resolva a questão, é preciso ter qualidade de formação, é preciso entender o ponto de vista do professor, falar a linguagem dele para produzir melhores efeitos.

ELAINE CONSTANT

A parte pedagógica foi muito boa. A universidade começou a olhar também para a alfabetização, e aumentou o diálogo com as cidades, que historicamente é difícil; o professor sempre vê a universidade com certo distanciamento, já que recebe uma teoria pronta que não dá conta da sala de aula. A escola e a universidade se aproximaram, e isso pedagogicamente foi um grande ganho para a universidade se reaproximar da alfabetização.

Administrativamente, há muitos problemas, como o atraso das bolsas. A estruturação do Pacto ainda é muito difícil, porque não há uma estrutura nas cidades para fazer cursos de formação. Tudo está acontecendo em escolas emprestadas, muitas vezes, privadas. Muitas vezes, o tempo é inábil: para algumas prefeituras, não é vantajoso que o professor fique três dias ausente de sua sala de aula, já que não há substitutos. Estamos, pedagogicamente, um sucesso, mas administrativamente estamos nos aperfeiçoando.

Quais são os principais desafios e conquistas do Pacto?

ISABEL FRADE

O desafio é criar uma cultura de formação para que os municípios consigam prosseguir depois que o Pacto encerrar suas ações específicas. Quando ele acabar, será que vai ser necessária outra política nacional? Ou os municípios vão dar conta de eles mesmos promoverem suas ações de formação? Seria positivo que se instaurasse nos gestores e nas escolas a ideia de formação como um direito do professor, e que isso tem que constar na carga horária dele. Nós temos atualmente orientadores de estudo que têm que fazer hora extra, trabalhar em fim de semana.

Por outro lado, temos o fato de que os professores agora conhecem as outras políticas e sabem criticá-las e potencializá-las. Antes eles nem sabiam, porque estava tudo disperso. O gestor está na secretaria, recebe um acervo, e nem sabe o que fazer com esse material, que fica parado na biblioteca. É importante perceber que há uma maior sintonia com os anseios, porque a política acaba sendo também uma resposta às demandas das escolas e dos professores. Mas quando elas chegam, parece que vêm de fora. É preciso criar essa sintonia, para que o professor se reconheça nessa política e a política reconheça que tem que ser modificada em função do professor.

LEILA CHALUB

Eu ainda acho que nós estamos devendo algumas coisas, por exemplo, encarar de fato a realidade da maioria das escolas nas regiões Norte e Nordeste: 67% das escolas do Norte e 56% das escolas do Nordeste são rurais, mas a gente ainda lida com essa realidade como se ela fosse uma grande totalidade da mesma coisa.

Outro grande desafio é começar a pensar nessa integração da linguagem com a matemática. A gente não está falando de outra formação, mas de uma continuidade da formação de linguagem e matemática. Então, construir processo interdisciplinar com grupos que historicamente são tão distintos é um grande desafio.

ELAINE CONSTANT

O diálogo com a escola e com as cidades foi uma grande conquista. No Rio de Janeiro, historicamente essa sempre foi uma relação tensa; percebemos que a universidade parecia estar afastada do cotidiano. Depois de várias reuniões com o professorado, precisávamos dar a voz ao professor e, assim, foram feitos fóruns e seminários paralelos aos encontros presenciais. Nós conseguimos estabelecer um vínculo muito bom. Nosso desafio é o local e o tempo de formação, que são categorias a serem aperfeiçoadas em 2014.

Qual o desdobramento do Pacto para as avaliações sistêmicas?

LEILA CHALUB

O Pacto vai inaugurar uma nova circunstância em relação à Provinha Brasil, pois ela vai ter uma repercussão muito maior do que tinha até então. Eu fico com o receio de que nós tenhamos o dissabor de fazer com que todo o trabalho se perca no sentido de preparar os meninos para fazer o exame, esquecendo toda a contextualização, todas as características que os meninos têm, tudo aquilo que a gente trabalhou no sentido de uma educação mais popular e mais voltada para os interesses de cada grupo. É preciso dar um tempo para que essa realidade amadureça e de fato você consiga apurar o que alterou de concreto nessa realidade, sob o ponto de vista da qualidade do trabalho e do resultado. Então, a gente, como educador, precisa sossegar um pouco as expectativas de resultados e se contentar em fazer um trabalho bastante consolidado e comprometido, além de controlar esse uso das avaliações como sendo mais um vestibularzinho que todo mundo tem que fazer e que os meninos ficam sufocados por conta disso.

ISABEL FRADE

As avaliações de alunos não podem avaliar o Pacto, principalmente porque uma ação de formação não é um botão que você aperta para modificar uma realidade imediatamente. Uma avaliação tem que cumprir sua função de monitoramento, de saber o que as crianças brasileiras estão sabendo. Eu acho que temos, sim, que avaliar o Pacto, mas com outros mecanismos. Como o Pacto é uma mobilização social, temos que avaliar como os municípios passaram a conceber a organização da alfabetização, a formação de professores, como é que modificou a relação deles com os acervos que chegam, como se modificou a criação de bibliotecas e salas de leitura.

ELAINE CONSTANT

Uma das discussões que tive com coordenadores do Pacto é o quanto é contraditório para nós uma perspectiva em que as universidades estão lutando para debater a identidade do professor alfabetizador, e então surge uma avaliação em larga escala, a ANA. Isso, para nós, é contraditório, porque você está trabalhando com o professor uma ideia de autoria docente, mais democrática, respeitando o ritmo do aluno. Com a ANA, trata-se de uma proposta censitária. Aqui no Rio temos o cuidado de não fazer da ANA uma proposta curricular porque, para nós, é importante manter o debate com o professor e ampliar ideias com ele de formação continuada e apropriação da língua.

Quais as expectativas para a continuidade das ações neste segundo ano do programa?

ELAINE CONSTANT

Embora janeiro seja mês de férias [época em que foi realizada a entrevista], minha caixa de e-mails já está cheia de pedidos para começar o Pacto de matemática em fevereiro, quando ainda não terminou o de língua portuguesa. Outras universidades que criticavam a UFRJ por aceitar a política do Pacto agora nos mandam e-mails querendo participar. Eu tenho medo de que a procura por

formadores seja muito acima do que damos conta. Eu tenho um excedente de 3 mil professores ouvintes (não bolsistas), porque as cidades resolveram criar cursos de extensão. Se eu pensar na avaliação geral, a universidade tem um grande ganho pedagógico.

ISABEL FRADE

A minha perspectiva é positiva, especialmente quando vimos todas as universidades fazendo seminários no final do ano, com levantamentos de experiências dos professores. Na UFMG, quase 80 municípios apresentaram suas experiências de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Se mantivermos o mesmo público e um trabalho de mais um ano com a alfabetização e letramento, projetando esses efeitos para a matemática, a tendência é ir aprimorando o modelo do Pacto. Não que esse seja o único modelo. As escolas poderiam ter suas propostas de formação continuada, de forma que não houvesse modelos somente do MEC para as escolas, mas também das escolas para o MEC.

LEILA CHALUB

Este ano nós vamos trabalhar com a etnomatemática, com jogos de uma forma muito efetiva no aprendizado da matemática. Há um empenho muito grande por parte dos produtores desse material de fazer algo na mesma linha do que aconteceu com a linguagem, sem divergir do ponto de vista da estruturação básica do programa, e recheado de coisas muito surpreendentes para que nós professores – sejamos formadores, coordenadores ou orientadores de estudo – estejamos de novo "reencantados" pela matemática.

O Pacto pode auxiliar numa estratégia para a construção de uma política de formação continuada?

LEILA CHALUB

Se a gente conseguir que seja uma política que não se restrinja a esse momento de formação e "pronto, acabou", de fato vai dar um passo muito importante na política de formação continuada. O que eu entendo por formação continuada? Acho que é processo de construção do conhecimento com uma interlocução muito mais clara com a experiência. O professor já está formado. O que acontece hoje, no meu modo de ver, é que a gente ainda está numa fase de pensar a formação continuada como um remendo da formação inicial. "Ah, os professores não viram isso, então eles veem agora". A tendência é a gente sair disso, porque você na verdade constrói outro conhecimento pela integração com a prática e pelo diálogo. O Pacto tem essa vocação e pode alavancar essa perspectiva.

ELAINE CONSTANT

Estamos muito motivados. No Rio de Janeiro, era só a Faculdade de Educação da UFRJ que estava com o Pacto, agora o Projeto Fundão de Matemática também veio trabalhar conosco. Muitos outros grupos da universidade também já se ofereceram para integrar o trabalho, então os grupos estão dialogando dentro da instituição sobre a escola básica, em especial, o Ensino Fundamental. A expectativa é manter esse mesmo trabalho de diálogo e continuidade com as cidades e fazer com que os professores queiram continuar. Temos uma proposta de que, se por ventura não houver Pacto em 2015, a UFRJ monte uma proposta igual e assuma isso de alguma forma.

ISABEL FRADE

Pode auxiliar como um modelo que pretendeu articular mais as políticas específicas da alfabetização, que possibilitou um atendimento quase universalizado dos professores. Eu não conheço nenhuma política de alfabetização que tenha atingido esse número ou que tenha contado com uma participação tão ampla das universidades e de todos os municípios brasileiros. Existem críticas, mas é um bom modelo a ser avaliado para se pensar em novas estratégias.

DICIONÁRIO DA ALFABETIZAÇÃO

Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década – Bernadete Angelina Gatti. 2008. - De cursos formais oferecidos após a graduação a ações mais amplas, como seminários e reuniões pedagógicas, Bernadete A. Gatti discute o cenário da formação continuada no Brasil. A autora lista uma série de características das políticas públicas que têm promovido o aumento da quantidade de programas de educação continuada e os diversos desafios enfrentados na implementação desses programas em um país de extensão territorial tão grande.

CLASSIFICADOS



Viviana, a Rainha do Pijama – Steve Webb. Ed. Salamandra. 2006. - Encucada com a pergunta "Quando os animais vão pra cama dormir, que tipo de pijama costumam vestir?", a garota Viviana convida vários deles para sua Festa Mundial do Pijama. Os gêneros carta e convite são recorrentes no texto, que é acompanhado de ilustrações divertidas e coloridas.

EM DESTAQUE

pacto.mec.gov.br - Site do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, onde estão disponíveis documentos com os princípios fundamentais do programa, cadernos utilizados na formação dos professores, webconferências e o Manual do Pacto, além de uma série de relatos de atividades práticas promovidas no primeiro ano do Pacto, em blogs de diferentes redes de ensino.

O TEMA É

Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental – SEB/MEC. 2012. - Propõe uma definição para os direitos de aprendizagem dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O texto foi elaborado por especialistas nas seguintes áreas do conhecimento: linguagem, língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Foi entregue no final de 2012 ao Conselho Nacional de Educação, mas atualmente está de volta ao MEC para ser complementado, de forma a abranger toda a educação básica.

AULA EXTRA



pacto.mec.gov.br > Cadernos de Formação - No site do Pacto, estão disponíveis em PDF todos os cadernos utilizados na formação dos professores alfabetizadores, separados por ano e unidade, além de bibliografia de apoio em áreas como currículo, planejamento, organização da rotina, entre outras.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de “formar” os professores – Sônia Regina Mendes dos Santos. 2008. - A construção da autonomia profissional dos alfabetizadores é analisada e discutida em entrevistas com gestores do Pró-letramento. Neste artigo, a pesquisadora conclui que o programa segue um caráter aplicacionista, em que desempenho e capacidades práticas são mais estimulados do que a teoria.

CEALE NA INTERNET

SITE
www.ceale.fae.ufmg.br

FACEBOOK
www.facebook.com/cealeufmg

TWITTER
www.twitter.com/cealefae

LIVRO NA RODA



O Herói de Damião em A Descoberta da Capoeira – Iza Lotito. Ed. Girafinha. 2006. - Em busca de uma figura com a qual consiga se identificar, o menino Damião encontra na ginga da capoeira a resposta para o questionamento que fizera a si mesmo: "Não existe herói da minha cor?". Envolvido pelos movimentos da arte tipicamente negra – ensinados ao longo do livro –, o personagem de sete anos percebe que, independentemente da cor, todos podem ser heróis.



Pretinho Meu Boneco Querido – Maria Cristina Furtado. Ed. Editora do Brasil. 2008. - O boneco Pretinho é o favorito de Nininha, mas se torna alvo de discriminação dos outros brinquedos. Presente de aniversário da menina, Pretinho percebe, então, que os problemas de convívio e as diferenças de tratamento são causados pela cor de sua pele. A comvente história desperta a reflexão acerca do infundado preconceito racial, sendo uma boa porta de entrada para esse tipo de discussão entre as crianças.

Ao alcance das mãos

Com as bibliotecas de classe, política de distribuição de livros do Pacto fortalece o contato das crianças com o acervo literário da escola

POR NATÁLIA ALVES

No ano passado, a chegada das obras literárias para o ciclo de alfabetização no município de Onça de Pitangui (MG) gerou bastante entusiasmo entre gestores, professores e alunos. A equipe do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa no município organizou um "trenzinho do saber", em que cada escola era uma estação. "Eles chegavam com contadores de história e entregavam os livros para cada turma de alfabetização. Os alunos ficaram maravilhados", conta Elenice Aurora Viegas, professora do 1º ano da Escola Municipal José Ribeiro. Para Elenice, os livros serviram para incrementar o cantinho de leitura das salas, projeto já desenvolvido no município. Somados aos livros novos, foram adquiridas novas mesas e cadeiras para as salas.

Os cantinhos da leitura de Onça de Pitangui se articulam a uma das diretrizes do Pacto mais comemoradas pelos professores: a criação das bibliotecas de classe. A ideia é que em cada sala de aula se construa uma biblioteca acessível às crianças, aproveitando a chegada de novas obras literárias entregues às escolas através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Para Kátia Aparecida Nascimento, professora do 2º ano na Escola Municipal Cláudio Pinheiro de Lima, localizada no município de Moeda (MG), a criação das bibliotecas de classe permite que os livros fiquem ao alcance dos alunos a qualquer momento, e não apenas nas bibliotecas da escola. "Sempre que algum aluno termina uma atividade, ele escolhe um livro que quer ler de forma espontânea. Isso vai se tornando um hábito", afirma Kátia.

Além de possibilitar a criação das bibliotecas de classe, o Pacto tem estimulado a chamada "leitura deleite", em que os professores estimulam a leitura como um hábito divertido e prazeroso, apresentando os livros para as crianças, mostrando as ilustrações e realizando dramatizações. As dinâmicas são discutidas e preparadas nas reuniões entre professores e as equipes de orientação e formação do Pacto.

Interdisciplinaridade

A leitura das obras tem possibilitado desenvolver debates que a princípio seriam difíceis para alunos tão jovens. O racismo é um desses temas, e a inclusão entre as obras distribuídas do livro *Pretinho Meu Boneco Querido*, de Maria Cristina Furtado, tem gerado importantes debates. Na história, Pretinho é o brinquedo preferido da menina Nininha, mas é discriminado pelos outros brinquedos por ser negro. Janete Gouveia, professora da Escola Municipal Maria da Glória Tavares Chamonge, em Barão de Cocais (MG), conta que a leitura da obra auxiliou bastante o combate ao preconceito em sala de aula. "Eu ia lendo o livro para os alunos e perguntando o que eles viam de relação entre a história e o cotidiano deles", afirma Janete, que desenvolveu a partir do livro um trabalho de seis meses sobre diversidade cultural, trabalhando temas como costumes, culinária, música, língua e dança. No final, os alunos apresentaram uma peça de teatro para a comunidade.

O trabalho com as obras de literatura e a leitura deleite possibilitam o desenvolvimento de trabalhos utilizando um conceito fundamental da educação na atualidade: a interdisciplinaridade. Elenice Viegas conta que, ao trabalhar também com a obra *Pretinho Meu Boneco Querido*, foi possível explorar todas as disciplinas com os alunos, estabelecendo um encadeamento dos assuntos passo a passo, por meio de uma sequência didática elaborada junto às orientações do PNAIC. Primeiro, a professora contou a história toda, sem deixar que os alunos manuseassem o livro, para provocar a curiosidade. Depois, voltava à obra página por página, relendo aos poucos a obra e explorando a cada aula conteúdos de diferentes disciplinas.

Em Português, a professora introduziu encontro consonantal, selecionando palavras com NH e LH na história. Noções de quantidade

eram trabalhadas em Matemática, em que os alunos eram convidados a contar quantos bonecos havia na estante da menina. Já em História, a professora contou sobre a chegada dos negros vindos da África para o Brasil. "Cada dia abordávamos um assunto e os meninos ficavam ansiosos para saber qual o assunto do dia seguinte", afirma Elenice.

A interdisciplinaridade também foi explorada por Kátia Nascimento com sua turma. A partir do livro *O Herói de Damião em a Descoberta da Capoeira*, de Iza Lotito, a professora realizou um trabalho conjunto com o professor de Educação Física da escola. Enquanto Kátia contava a história e repetia a ladainha presente no texto (uma espécie de canto da roda de capoeira), o professor de Educação Física ensinava os passos da dança.

Experiências de roda de leitura, reconto e dramatização têm se intensificado a partir do recebimento das novas obras literárias pelas escolas e são apontadas como um importante suporte para o processo de alfabetização e letramento. "Nada como colocar um livro na mão dos alunos para que eles despertem a vontade de ler e de aprender. Até aqueles que ainda estão engatinhando no processo de leitura fazem, ao olhar as ilustrações, uma leitura da história", resume Kátia Nascimento.



Ilustração de Paulo Ite enfeitadamente publicada no livro *O Herói de Damião em a Descoberta da Capoeira*



Ilustração de Elenice Viegas originalmente publicada no livro *Pretinho Meu Boneco Querido*

