



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Cruz, Eliane Traversoli Parise; Martiniak, Vera Lucia  
O ensino da leitura e sua relação com a formação de  
alfabetizadores: apontamentos a partir da produção acadêmica  
Práxis Educativa, vol. 13, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril, pp. 67-84  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i1.0004>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89455414004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

**O ensino da leitura e sua relação com a formação de alfabetizadores:  
apontamentos a partir da produção acadêmica****Teaching reading and its relation with elementary school teachers'  
education: notes from the academic production****La enseñanza de la lectura y su relación con la formación de alfabetizadores:  
apuntes a partir de la producción académica**Eliane Travensoli Parise Cruz\*  
Vera Lucia Martiniak\*\*

**Resumo:** Este artigo apresenta reflexões tecidas a partir de uma revisão bibliográfica da produção acadêmica relacionada ao ensino da leitura, entre os anos de 2013 a 2016, referente às ações de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os procedimentos metodológicos foram norteados pela definição de categorias emergentes das investigações para explicitar os objetos de estudo que se delineiam quanto ao ensino da leitura. A análise permitiu constatar que os estudos relacionados ao PNAIC têm aumentado substancialmente em programas de pós-graduação, demonstrando a preocupação de pesquisadores em estudar e compreender como este tem se consolidado nas práticas de alfabetização. É perceptível, no entanto, nas propostas governamentais para a formação de alfabetizadores, a desarticulação entre teoria e prática e a valorização do conhecimento tácito.

**Palavras-chave:** Leitura. Produção acadêmica. Formação de alfabetizadores.

**Abstract:** This paper presents some reflections built from a bibliographic review of the academic production related to teaching reading from 2013 and 2016, related to the actions of implementation of the Right Age Literacy National Pact (PNAIC, Brazilian abbreviation). The methodological procedures were guided by the definition of categories which emerged during the investigations to explain the objects of study identified regarding teaching reading. The analysis revealed that the studies related to the PNAIC have increased significantly in post-graduation programs, demonstrating the researchers' concern with the study and understanding of how the pact has been made concrete in literacy practices. It is noticeable, however, that there is a gap between theory and practice and the valuation of tacit knowledge in the government proposal for elementary school teachers' education.

**Keywords:** Reading. Academic production. Elementary school teachers' education.

\* Professora da Rede Estadual de Ensino. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG). E-mail: <elianeparise@gmail.com>.

\*\* Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <veramartiniak07@yahoo.com.br>.

**Resumen:** Este artículo presenta reflexiones tejidas a partir de una revisión bibliográfica de la producción académica relacionada a la enseñanza de la lectura, entre los años de 2013 a 2016, referente a las acciones de implementación del “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Los procedimientos metodológicos fueron guiados por la definición de categorías emergentes de las investigaciones para explicitar los objetos de estudio que se delinearon en cuanto a la enseñanza de la lectura. El análisis permitió constatar que los estudios relacionados con el PNAIC han aumentado sustancialmente en programas de postgrado, demostrando la preocupación de investigadores en estudiar y comprender cómo éste se ha consolidado en las prácticas de alfabetización. Es perceptible, por lo tanto, en las propuestas gubernamentales para la formación de alfabetizadores, la desarticulación entre teoría y práctica y la valoración del conocimiento tácito.

**Palabras clave:** Lectura. Producción académica. Formación de alfabetizadores.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar as pesquisas que têm como foco o ensino da leitura e a sua relação com a formação continuada de alfabetizadores, no sentido de identificar as possíveis tendências e limites da produção acadêmica. A questão principal que se consolida na prática da alfabetização diz respeito à formação do aluno leitor e produtor de textos. Ler para aprender a ler, para compreender o que está dito ou como forma de estudo são ações cujas ferramentas iniciam e ganham relevância no processo de aquisição da leitura e escrita - ou seja - no processo da alfabetização. Para Soares,

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

68

Nesta perspectiva, a alfabetização deve contemplar o domínio do código linguístico e, para que isso ocorra, a ação pedagógica deve ser alicerçada na prática social que possibilite fornecer instrumentos para que o aluno alcance patamares mais elevados do conhecimento. Na medida em que o indivíduo apropria-se do conhecimento historicamente sistematizado, torna-se ativo no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2012). Entretanto, no contexto da sociedade capitalista o que se valoriza é um ensino espontaneísta e utilitário, que mascara e aliena as reais condições de exploração da classe trabalhadora.

A ação pedagógica deve propiciar condições para que o aluno possa apropriar-se do sistema da escrita alfabética (SEA) e, a partir disso, atuar como sujeito de sua própria língua. Contudo, sem culpabilizar apenas o professor pelas falhas existentes, entende-se que, dentre os desafios postos à escola está, no mínimo, o de alfabetizar a maioria dos alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental sem o domínio pleno da língua.

Para que o aluno possa compreender o mundo e interferir na realidade social é necessário que ele saiba dar sentido às palavras. Para isso, é importante inserir o aluno nas práticas de leitura a fim de que ele possa desenvolver a compreensão leitora do contexto em que vive.

Vygotsky (1998, p. 155) defende que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças”. Assim, ler e escrever constantemente para compreender a prática social são condições necessárias para ação pedagógica do professor alfabetizador, portanto, neste contexto, há algumas questões a considerar:

- Que concepção de alfabetização tem o professor alfabetizador?

- Quais as diretrizes dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores?
- Quais são as práticas de leitura apontadas pelos programas de formação continuada, especificamente pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC?
- Quais estratégias são utilizadas na interação com os textos?
- Qual a contribuição das políticas públicas educacionais - especificamente no PNAIC - em relação à formação docente?

Estas são algumas indagações referentes ao universo da alfabetização: Há uma inquietude pela falta de sujeitos leitores e produtores de textos e essa preocupação é também confirmada pelas pesquisas científicas realizadas no que tange aos dados de leitura, letramento e analfabetismo<sup>1</sup>. Alguns dados deste cenário são registrados a seguir:

- 54% dos brasileiros (todas as faixas etárias) que estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental de 08 anos, atingiram, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo, sendo que 10% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, mesmo tendo cursado de um a quatro anos de ensino fundamental;
- Os brasileiros leem em média 1,8 livros por ano, incluindo os livros didáticos, os manuais de autoajuda e a Bíblia. A partir disso, pode-se estimar que quase a metade dos brasileiros maiores de 10 anos jamais leu livro literário ou técnico.
- O ato de ler algo (qualquer material impresso ou digital) em seu tempo livre é praticado por cerca de 35% dos brasileiros, destes 79% têm formação superior. Já 77% dos brasileiros afirmam que sua forma preferida de ocupar o tempo livre é assistir à televisão.
- O gênero mais lido no Brasil é a Bíblia (45% dos leitores) em suas diversas versões, seguida pelo livro didático (34%).
- Professores que buscam formar leitores afirmam que poderiam ser mais bem sucedidos se contassem com o comprometimento de todos ou de grande parte de seus colegas (também em outras disciplinas e não só em Língua Portuguesa).

Neste contexto, o incentivo à leitura na escola confirma-se como uma solução para a crise, principalmente diante dos índices que apresentam um elevado número de alunos que não conseguiram desenvolver as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Assim, a responsabilidade recai sobre as condições precárias do processo de ensino e aprendizagem. Uma das soluções emergentes nas políticas educacionais engendradas nas últimas décadas seriam a valorização e a formação continuada de professores, principalmente dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolvendo a alfabetização e o letramento.

Alfabetizar letrando é o grande desafio da escola, pois o que se verifica na prática cotidiana é a falta de metodologias para trabalhar com questões de leitura e escrita. Parece

---

<sup>1</sup> Tratam-se dos dados aquilatados e dados produzidos pelo INEP; pelo IPM, considerado braço educacional do IBOPE; pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) IBGE e, finalmente, pelo Instituto Pró-Livro e instituições parceiras, realizador das duas edições da pesquisa retratos da leitura no Brasil. Disponíveis in: PARANÁ. SEED/DEB. Leitura, livros e leitores: considerações sobre a leitura em geral e no universo escolar (Texto para discussão. Arias, V. et al. Curitiba, mar. 2012).

prevalecer, em muitos casos, um trabalho ainda espontaneísta na sala de aula, no qual as perguntas de leitura nascem muito mais da intuição do professor ou do livro didático do que do seu efetivo conhecimento sobre as teorias que subsidiam essa prática (HILA, 2009).

Geraldi (2014) assevera que os baixos índices de leitura de estudantes estão atrelados a uma alfabetização inicial de baixa qualidade, com base na concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação sem associação com o mundo real. Sendo assim, além da necessidade de analisar as práticas de alfabetização é preciso estudar em que sentido a formação continuada dos professores alfabetizadores vem sendo contemplada pelas políticas educacionais.

Neste cenário, este artigo tem como objetivo principal mapear a produção acadêmica sobre a temática a fim de compreender o que os estudos realizados até o momento apontam como pesquisas preliminares no que concerne às práticas de alfabetização. Como metodologia, optou-se pela construção de categorias de subtemas emergentes das investigações para explicitar os objetos de estudo que vem se delineando nos programas de alfabetização que foram implantados e implementados nos últimos anos.

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

O processo de levantamento das produções tem se tornado uma atividade imprescindível para alunos da graduação e pós-graduação em suas pesquisas. O Estado da Arte ou do Conhecimento apresenta a trajetória das pesquisas de um determinado campo ou área, seus avanços, possibilidades e limites que impulsionam as produções posteriores (MARTINIAK, 2015).

Neste sentido, o levantamento da produção existente tem se constituído em um instrumento de avaliação e análise que permite direcionar as pesquisas e fortalecer a área de conhecimento, pois “[...] podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Para consecução deste objetivo, as discussões decorreram, inicialmente, da apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, bem como os números relativos à qualificação dos profissionais envolvidos. Na sequência, apresentam-se o levantamento e mapeamento das produções acadêmicas a partir da definição de categorias centrais que possibilitaram tecer considerações acerca destes trabalhos. Nesta direção, procurou-se analisar as pesquisas sobre o tema leitura, cujos objetivos foram reflexões sobre a prática dos professores alfabetizadores no que se refere à leitura enquanto deleite, à aquisição da leitura e escrita, à avaliação do nível de leitura e às estratégias de leitura alicerçadas na vivência dos sujeitos participantes e nas experiências do cotidiano escolar.

## **Apresentação do PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, a qual definiu ações e diretrizes para o Programa. Inicialmente, o programa, com duração de dois anos, era destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Essa formação acontecia em encontros de estudo e atividades práticas coordenadas pelos orientadores, também professores da rede pública de ensino.

Quanto aos objetivos propostos pelo PNAIC, encontram-se:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática;

II - reduzir a distorção idade/série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 2).

Em relação aos compromissos assumidos pelo PNAIC estão:

a) A promoção da alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática;

b) A realização de avaliações anuais por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;

c) O apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido ao PNAIC para a sua efetiva implementação (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016, p. 24-26).

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

O primeiro eixo de desenvolvimento diz respeito à formação continuada de professores alfabetizadores. Inicialmente, foi realizada a formação de um conjunto de professores orientadores de estudos, para o posterior desenvolvimento da formação dos professores alfabetizadores. A formação continuada constituiu-se em um curso presencial com duração de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. Esses encontros foram coordenados pelos orientadores de estudos, que receberam a formação teórica e metodológica em instituições de Ensino Superior. Os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participantes do PNAIC receberam bolsa de estudos financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

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

A avaliação é definida como o terceiro eixo do PNAIC. O processo avaliativo contempla a realização da análise do nível de alfabetização dos alunos a partir da qual se pretende acompanhar a eficácia, os resultados do Pacto e implementar soluções corretivas para as deficiências didáticas encontradas em cada localidade. A avaliação por meio da Provinha Brasil é

realizada anualmente pelas próprias redes de ensino, dirigida aos estudantes das escolas participantes, no início e no final do segundo ano do Ensino Fundamental.

Também foi prevista a realização pelo INEP de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização dos alunos ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. No que diz respeito à estrutura, envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas (BRASIL, 2014).

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

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

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

72

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

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

Salomão (2014) expõe que os cadernos de formação disponibilizados pelo MEC foram escritos por um grupo de pesquisadores das universidades federais e estaduais especializados em alfabetização. Os cadernos foram utilizados como suporte pelos formadores das IES na capacitação com os orientadores de estudo (professores das redes públicas) correspondente a 200 horas de formação. Depois desta etapa, os orientadores de estudo realizaram a formação diretamente com os professores de sala de aula: os alfabetizadores.

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

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

Já em 2015, os cadernos foram ampliados para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças no início do processo de escolarização, foram produzidos: um caderno para gestores e equipe pedagógica e ainda dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades. Foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

E, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.<sup>2</sup>

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

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

### **Mapeando os caminhos da produção acadêmica**

A produção acadêmico-científica, em relação às pesquisas sobre o PNAIC, vem se delineando e ganhando relevância substantiva. Em um levantamento realizado nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação e Mestrado Profissional - reconhecidos pela CAPES, foram registradas 8 teses e 122 dissertações defendidas entre os anos de 2013 a 2016, no Brasil, em diferentes instituições. Para a identificação e seleção das dissertações e teses foram consultados o Banco de dados de teses da CAPES, a Plataforma Sucupira e Bibliotecas digitais dos programas. Também foram consultados os periódicos sobre o PNAIC disponibilizados no Portal da CAPES; desta consulta foram encontrados 19 artigos nas Revistas: Práxis Educativa, Revista Diálogo Educacional, Cadernos Cedes e Revista Educação Especial.

O quadro 1 apresenta o número de trabalhos realizados por regiões no país possibilitando uma visualização do conjunto das pesquisas.

---

<sup>2</sup> Dados extraídos do Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017.



**Quadro 1** - Regiões com pesquisas sobre o Pnaic

| Região                  | Estado  | Total De Trabalhos | %           |
|-------------------------|---|--------------------|-------------|
| <b>Norte</b>            | Acre (1)<br>Amazonas (2)<br>Pará (2)<br>Rondônia (1)  | 6                  | 5%          |
| <b>Nordeste</b>         | Bahia (4)<br>Ceará (4)<br>Paraíba (10)<br>Pernambuco (3)<br>Piauí (1)<br>Rio Grande Do Norte (2)<br>Sergipe (1) | 25                 | 19%         |
| <b>Centro-Oeste</b>     | Goiás (2)<br>Mato Grosso (2)<br>Mato Grosso Do Sul (6)  | 10                 | 8%          |
| <b>Sudeste</b>          | Espírito Santo (5)<br>Minas Gerais (12)<br>Rio De Janeiro (5)<br>São Paulo (24)                                 | 46                 | 35%         |
| <b>Sul</b>              | Paraná (11)<br>Rio Grande Do Sul (24)<br>Santa Catarina (6)   | 41                 | 31%         |
| <b>Distrito Federal</b> | Brasília (2)  | 2                  | 2%          |
| <b>Total</b>            |   | <b>130</b>         | <b>100%</b> |

**Fonte:** Banco de dados CAPES (2017). Elaboração das autoras.

O quadro 1 apresenta o número de trabalhos realizados por regiões no país, a amostragem revelou que as pesquisas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul concentram maior número de trabalhos. O destaque na região Nordeste é o Estado da Paraíba, com 10 trabalhos.

As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam menos trabalhos porque são poucas as instituições, porém o Estado do Mato Grosso do Sul, vem aumentando o número de trabalhos, 6 no último ano.

As regiões Sudeste e Sul detêm o maior número de pesquisas, 87 trabalhos. Os estados de São Paulo e Rio Grande do Sul equiparam-se ao número de trabalhos (24), ambos os Estados concentram maior número de instituições. Também são destaques os Estados de Minas Gerais e Paraná com 12 e 11 trabalhos, respectivamente.

O quadro 2 compreende a quantidade de pesquisas realizadas desde a implantação do programa até o ano de 2016. A partir do segundo ano, os estudos foram crescendo substancialmente.

**Quadro 2** - Quantidade de trabalhos por ano (2013 a 2016)

| Ano   | Teses     | Dissertações | Periódicos | Número De Trabalhos |
|-------|-----------|--------------|------------|---------------------|
| 2013  | -         | 01           | -          | 01                  |
| 2014  | -         | 13           | -          | 13                  |
| 2015  | 03        | 51           | 8          | 62                  |
| 2016  | 05        | 57           | 11         | 73                  |
| Total | <b>08</b> | <b>122</b>   | <b>19</b>  | <b>149</b>          |

**Fonte:** Banco de dados CAPES (2017). Elaboração das autoras.

Percebe-se pelo quadro 2 que, após a implantação do programa em 2012, as pesquisas foram ganhando expressividade. No ano de 2013, segundo ano do programa, foi realizada apenas 1 pesquisa de mestrado. No ano de 2014, terceiro ano de implantação, esse número aumentou para 13 trabalhos de mestrado. Em 2015, as pesquisas tiveram maior expansão, foram escritas 3 teses, 51 dissertações e 8 periódicos. E no ano de 2016, foram computados 62 trabalhos, sendo: 5 teses, 57 dissertações e 11 periódicos somando, até o momento, 149 pesquisas.

O quadro 3 traz a organização das pesquisas em subtemas, estas pesquisas foram organizadas em 8 (oito) categorias, cujos temas emergiram de acordo com a abordagem realizada por seus referidos autores.

**Quadro 3** - Categorização de dissertações e teses (2013 a 2016)

| CATEGORIAS |  | QUANTIDADE |
|------------|--|------------|
| 1          | Formação Continuada de Professores Alfabetizadores | 33         |
| 2          | Práticas da Ação Pedagógica                        | 24         |
| 3          | Leitura e Escrita                                  | 17         |
| 4          | Alfabetização Matemática                           | 22         |
| 5          | Políticas Públicas de Alfabetização                | 13         |
| 6          | Alfabetização e Letramento                         | 11         |
| 7          | Orientadores de Estudo                             | 5          |
| 8          | Diversidade e Inclusão                             | 5          |
|            | <b>Total</b>                                       | <b>130</b> |

**Fonte:** Banco de dados CAPES (2017). Elaboração das autoras.

Pela pesquisa aos bancos de consulta, foi possível verificar que há uma crescente preocupação em acompanhar, por meio de estudos investigativos, a implantação e implementação do PNAIC, visto que o programa configura-se como política pública de formação continuada. Em conformidade, a maioria das pesquisas tende a denunciar a formação continuada de professores - 33 trabalhos, a partir da análise do contexto da reforma educacional implementada a partir dos anos de 1995 - como uma ação da política neoliberal e redefinição tanto do papel do Estado quanto da escola.

Houve destaque para as investigações que abordaram a Alfabetização Matemática, 22 trabalhos, pois o PNAIC foi inicialmente implementado com ações direcionadas à Língua Portuguesa e Matemática. Também se faz importante mencionar as investigações sobre a Prática da Ação Pedagógica, 24 trabalhos, cujos resultados expõem uma preocupação com aprofundamento teórico para fundamentar a prática pedagógica, a troca de experiências entre os participantes do programa e a reflexividade da ação docente. Em relação aos trabalhos com leitura e escrita (17) serão explicitados os resultados na próxima seção.

Foram 5 trabalhos que discutiram sobre o papel dos Orientadores de Estudos (OE) no sentido de abordar as características do formador de professores, tais como: aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades dos professores mal capacitados; fornecer conhecimentos especializados em matérias em que se diagnosticam claras deficiências; facilitar a introdução de reformas educativas, de inovações ao currículo e de novas técnicas ou novos textos de estudo.

E ainda foram 5 trabalhos com pesquisas sobre Diversidade e Inclusão, destacando a importância de um olhar diferenciado para tais especificidades, porém são poucos trabalhos que retratam esta temática.

A preocupação com a formação continuada de professores tem sido uma tônica constante nos discursos e nas propostas de implementação de políticas educacionais. Dentre as justificativas para a precariedade da área educacional há aquelas propagadas pelo governo que, centralizadas nas problemáticas do interior da sala de aula e na figura do professor (FREITAS, 2000) enquanto profissional que possui a possibilidade de sanar as dificuldades de aprendizagem por meio da reflexão de sua prática pedagógica.

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

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

É possível observar que os baixos índices são apontados por meio de avaliações externas à escola, como Provinha Brasil – que se constitui em uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização dos alunos matriculados no segundo ano de escolarização das escolas públicas. Além da Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB disponibiliza os resultados atingidos pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

Ressalta-se que as avaliações externas têm demonstrado, em altos índices, o precário desempenho dos alunos em provas de leitura, escrita e interpretação de textos, denunciando a existência de contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados mesmo depois de anos de escolarização nas redes de ensino.

Tais avaliações corroboram a ideia de que as dificuldades estão centradas na necessidade do domínio da leitura e das capacidades básicas para a compreensão do sistema de escrita (letramento). Entretanto, diante dos resultados e dos interesses impostos pelo capital, várias estratégias e recursos são demandados para amenizar e solucionar os problemas educacionais e

melhorar a qualidade da aprendizagem, que tem como pano de fundo a justificativa na precária formação do professor.

O grande desafio para a melhoria da educação advém do entendimento de que a situação precária presente nos dias atuais advém do déficit histórico do país, que teve início no século XIX. O Brasil não implantou seu sistema nacional de ensino como fizeram alguns países da América Latina e, conseqüentemente, esta questão reflete-se no descaso com a educação pública, na falta de recursos financeiros, nas condições de trabalho precárias do professor e na estrutura deficiente das escolas (SAVIANI, 2012).

A análise das produções também revelou que a formação continuada é atualmente uma necessidade que se aponta no cenário nacional, tornando-se imprescindível devido à precariedade da formação inicial, baixo investimento nos cursos de licenciatura, em decorrência de uma formação aligeirada e precária.

Barbieri; Carvalho e Uhle (1995) já alertavam para o fato de que a formação inicial acontece num período de quatro a cinco anos e a prática profissional estende-se por vinte a trinta anos, então é condição *sine qua nom* a formação continuada para que os professores estejam atualizados quanto ao conhecimento que vem sendo produzido no espaço acadêmico.

De acordo com Salomão (2014, p. 61),

A implementação dos programas de formação de professores e profissionais da educação pela SEB/MEC, segue diretrizes gerais na promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública e contribuição para a redução das desigualdades educacionais, pretendendo valorizar o docente e o profissional da educação básica, mediante ações de formação que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira visando suprir a demanda dos sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais da educação e ampliar as oportunidades de formação e qualificação para atender às exigências ou apoiar e consolidar as políticas de educação básica, na promoção da atualização teórico-metodológica dos professores e demais profissionais da educação básica [...].

Neste sentido, é possível verificar preliminarmente um crescimento de pesquisas e estudos referentes às políticas de formação continuada, cujos objetos visam a analisar as condições desta formação e de seus possíveis avanços para a Educação Básica. Conseqüentemente, as discussões em torno da formação continuada geram críticas à formação inicial quanto a sua fragilidade e, assim, “[...] os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender” (SAVIANI, 2010, p. 448).

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

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

## **Análise das pesquisas sobre leitura no contexto do PNAIC**

A leitura ainda é um desafio para o processo de letramento dos alunos. Dados do INEP (2015) têm revelado que o desempenho de grande parte dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental mostrou-se ainda insatisfatório, pois somente 66% atingiu o nível 2 ou 3 da escala de leitura na Avaliação Nacional de Alfabetização. Outros instrumentos de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, têm demonstrado resultados baixos no domínio da leitura e consequentemente da escrita dos alunos brasileiros.

Os resultados alcançados nas avaliações promovidas pelo INEP deixam claros os limites impostos pelo capital à implementação das políticas educacionais. A situação precária materializa-se, primeiramente, na escassez dos recursos financeiros destinados à educação e, em segundo lugar, na sequência de reformas que prometem a solução dos problemas que se perpetuam historicamente na sociedade (SAVIANI, 2008).

As orientações do PNAIC, relativas às questões de leitura, trazem uma abordagem a respeito da concepção de alfabetização enquanto decifração do código escrito, cujos resultados insatisfatórios não asseguram a formação do estudante leitor. Não basta ensinar ao aluno a decodificar, trabalhar com textos que não condizem com os que circulam fora da escola.

Desta forma, não se cultiva no aluno o desejo de aprender a ler na escola. Em uma perspectiva mais enunciativa, evidencia-se a necessidade de apresentar textos variados. O trabalho do professor então é realizar o processo de mediação para que os alunos adquiram os modos de ler, que em nada se relacionam com a identificação automática dos grafemas e de suas correspondências sonoras.

Deste modo, Leal e Rosa (2015b) defendem a ideia de que para se ensinar a ler é preciso selecionar os textos a serem lidos, considerando os interesses infantis e a necessidade de ampliação cultural dos estudantes. Explicitam quatro dimensões no ensino de leitura:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O quadro 4 aborda, em específico, os 17 trabalhos que realizaram estudos sobre as questões de como a leitura vem sendo aplicada no contexto escolar, revelando a necessidade de se encontrar caminhos para a formação do aluno leitor. Tal análise na produção científica a respeito da leitura aponta indicativos importantes e necessários para a compreensão de como a alfabetização vem se desenhando nos municípios brasileiros.

**Quadro 4** - Dissertações e teses sobre leitura no contexto do Pnaic

| Temas                          | Total de trabalhos |
|--------------------------------|--------------------|
| Leitura (deleite)              | 7                  |
| Aquisição de leitura e escrita | 4                  |
| Avaliação do nível de leitura  | 3                  |
| Estratégias de leitura         | 3                  |
| <b>Total</b>                   | <b>17</b>          |

**Fonte:** Banco de dados CAPES (2017). Elaboração das autoras.

O quadro 4 sinaliza os temas que emergiram de 15 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado sobre a leitura no contexto do PNAIC mostrando que foram estudados 17 trabalhos em específico. Tais investigações revelaram que a Leitura é trabalhada como deleite (7), ou seja, com o objetivo de criar no aluno o hábito e o gosto pelo ato de ler, para encantar-se com as histórias e cultivar essa prática.

As pesquisas revelaram que os alunos constituíram-se como leitores à medida que, na interlocução com o texto literário, construíram sentido e significado sobre a leitura, considerando a mediação do professor.

Utilizando a literatura como fio condutor da prática educativa, aspetos como planejamento adequado, mediação e intervenção, vivência coletiva com os alunos promovem o progresso dos estudantes rumo à alfabetização e ao letramento.

Os resultados ainda apontaram para mudanças na postura do alfabetizador advindas da formação. Existe um espaço para o trabalho com literatura como fruição, mas esse espaço não é delimitado e por vezes é bastante fragmentado, pois o livro literário tem sido um suporte utilizado para a aquisição da leitura e da escrita numa prática oscilante entre o tradicional e a inovação.

Em se tratando da aquisição da leitura e escrita (4) evidenciaram-se as reflexões sobre a concepção de alfabetização e leitura compreendendo que a leitura implica um processo discursivo para produzir sentidos. Os sentidos não estão no texto, muito menos no autor, mas no leitor, sendo ele o responsável por determinar o sentido. O trabalho com os jogos lúdicos e a com uma variedade de gêneros textuais contribui com o processo de aquisição da leitura e escrita desenvolvendo, inclusive, a consciência fonológica.

Em relação à escrita, as pesquisas tratam sobre as possibilidades de aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) e revelam as dificuldades desta aquisição, tanto no nível da leitura, quanto da escrita. É preciso investir no aprofundamento de estudos linguísticos e no aprofundamento e reflexão sobre a produção textual escrita, tais trabalhos indicam que há preocupação dos pesquisados em relatar a falta de domínio para trabalhar com a escrita. Ainda há muito por avançar em termos de reflexão sobre os mecanismos linguísticos e a compreensão por parte dos docentes em garantir essa aprendizagem.

No que se refere às avaliações do nível (3) de leitura, os trabalhos confirmam a necessidade de o professor inicialmente compreender os instrumentais da avaliação em larga escala, uma vez que os objetivos desta avaliação seja o de acompanhar a qualidade da educação por meio dos resultados sobre o desempenho dos alunos submetidos aos testes. As pesquisas pontuam que os instrumentos precisam de uma fundamentação teórica, de orientações sobre a

aplicação e sobre a interpretação dos resultados para que sejam considerados retratos da realidade.

O professor tem papel essencial nas pesquisas, uma vez que é considerado como mediador de leituras. Entretanto, é preciso destacar que a mediação ganha relevância se o professor for leitor e souber trabalhar com as estratégias (3) de leitura, indicação presente nos Cadernos do PNAIC, para formar alunos leitores, que não só compreendam o que está escrito, mas ultrapassem os limites da palavra.

É necessário destacar que tais pesquisas apontaram à implementação do programa - inferindo que, ao indicar novas experiências, conhecimentos, teorias, reflexão e diferentes atividades sobre a alfabetização, em referência à contribuição do curso - evidências, pelo menos discursivas, de que as ações desenvolvidas propiciaram um aperfeiçoamento da prática pedagógica trabalhada em sala de aula com os alunos.

Muitos trabalhos destacaram que houve mudanças nas práticas relacionadas à leitura e ao planejamento das aulas em termos de leitura deleite, sequências didáticas, com jogos e livros de literatura, gêneros, projetos e interdisciplinaridade (CARDOSO; CARDOSO, 2016).

Ficou evidente “a prática da reflexividade acerca das ações em sala de aula, sinalizando a necessidade de mobilização dos saberes docentes entre os diversos grupos de professores participantes do processo. Há uma intensa preocupação de uma docência capaz de atender aos desafios da alfabetização no século XXI. Tal lógica associa-se a uma busca por práticas inovadoras e diferenciadas aos perfis dos diferentes públicos, regidas pela melhoria do desempenho” (SILVA; CARVALHO; SILVA, 2016, p.31).

## Considerações finais

No discurso oficial, a educação se mostra como uma solução para a crise da sociedade, principalmente, diante dos índices elevados do número de alunos que não conseguiram desenvolver os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, a responsabilidade recai sobre as condições precárias do processo de ensino-aprendizagem. Uma das soluções presente nas políticas educacionais engendradas nas últimas décadas é a formação continuada de professores, principalmente os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, o que se tem presenciado em termos de programas de governo para a formação de professores alfabetizadores é: a desarticulação entre a teoria e a prática e a valorização do conhecimento tácito (DUARTE, 2010).

No contexto do neoliberalismo a formação continuada de professores assume um caráter compensatório, pois o professor não está preparado para enfrentar os desafios impostos pela sociedade capitalista.

A partir da análise preliminar das pesquisas estudadas, pôde-se pressupor, pelas palavras de Cardoso e Cardoso (2016) que o PNAIC apresentou características de socialização de conhecimentos, experiências, práticas, saberes, além de estruturar as ações por meio do engajamento dos seus diferentes atores buscando desenvolver um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, respeitando limitações geográficas, culturais, sociais e econômicas para o alcance de um objetivo comum e desafiador: a alfabetização das crianças.



Por fim, inferiu-se ainda que os professores valorizam os usos e funções da língua escrita, entretanto, a concepção de alfabetização e letramento, na maioria dos casos, é bastante limitada. Os estudos sobre repetência e evasão no Brasil são incisivos e, muitas vezes, culpabiliza-se o professor e a escola, atribuindo o desconhecimento de que ler significa interpretar, reagir e integrar mensagens escritas. Assim, só se pode pensar em trabalhar com contextos significativos porque se deseja reação pronta a estruturas linguísticas e não a partes não significativas dessas mesmas estruturas. A ausência desse conhecimento conduz a uma prática descontextualizada que pode ser identificada pela falta de clareza e objetividade ao tratar conceitos sobre alfabetização e letramento.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.(Org.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANSILEIRO, J. B.; ROSA, R. F de. Alfabetização e letramento: percorrendo o caminho até o pacto nacional da alfabetização na idade certa. **Unesco & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 191-202, jun./dez., 2014.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, n. 36, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA - **Guia do Formador** - módulo 1. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 jul., 2012.

BRASIL. Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008: Políticas, Programas e Ações do Governo Federal**. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. Estabelece a sistemática para a realização da edição 2014 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 set., 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Caderno 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2015b.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr., 2016 DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0004.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 151-170, jan./abr. 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0007.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FRANGELLA, R de C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr., 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREITAS, L. C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, 3., 2000, Jundiaí. **Anais...** Jundiaí, 2000.

GERALDI, J. W. Prefácio. In: GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**. v. 6, n. 31, p. 17-27, jan./fev., 2000.

MARTINIAC, V. L. A produção científica sobre imigração e educação no Brasil: análise historiográfica das instituições escolares étnicas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 64, p. 147-158, nov., 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i64.8641933

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SALOMÃO, R. **A Formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, R. D. da; CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. M. D. da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0001

84

SHIMAZAKI, E. M; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr., 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i1.0009

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: CEALE, 1998.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização**. Brasília: MEC; Inep; Comped, 2000.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. [et al] (Orgs.): Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Recebido em 30/07/2017*

*Versão corrigida recebida em 08/10/2017*

*Aceito em 10/10/2017*

*Publicado online em 24/10/2017*