

Sentidos produzidos por professoras alfabetizadoras sobre a aprendizagem do ensino da leitura no contexto do PNAIC

Meanings produced by literacy teachers about teaching learning of reading in the context of PNAIC¹

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves²

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira³

Resumo: Pensa-se a leitura como uma prática constituída das dimensões social, cultural e histórica, que remete à produção de sentidos, a práticas variadas de leituras e à subjetividade do leitor. Aliando-se também à perspectiva sócio-histórica em psicologia, assume-se que a subjetividade do leitor é constituída na relação dialética sujeito-realidade social, produzida no processo histórico de constituição da vida social. Entende-se, então, que em um contexto em que ocorre a formação de alfabetizadores no território brasileiro mediada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), faz-se necessário apreender a significação dos professores sobre a formação no processo de ensino da leitura, concebido como um dos eixos que compõe o processo de alfabetização. Assim, tem-se como objetivo geral apreender os sentidos produzidos por professores sobre a formação para o ensino e aprendizagem da leitura na escola básica no contexto de formação profissional promovido pelo PNAIC. Como objetivos específicos pretendem-se: (i) analisar como os professores significam os processos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam o PNAIC e que engendram a sua formação como sujeito-leitor; (ii) entender como esses profissionais significam as atividades de leitura constituídas no contexto da escola e na sala de aula com o advento da formação promovida pelo PNAIC; (iii) interpretar como os professores pensam recriar na realidade escolar a proposta de ensino de leitura promovido pelo PNAIC. Assim, foi realizado um estudo tendo como delineamento de pesquisa o Estudo de Caso Múltiplos (YIN, 2001), no qual foi utilizada a entrevista semiestruturada com duas professoras alfabetizadoras e, para a análise, foi adotada a perspectiva dos núcleos de significação proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Em linhas gerais, evidenciaram-se os avanços e os pontos que necessitam de reformulações com vistas a construção do sujeito-leitor constituintes da realidade educacional do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem da leitura; Professor alfabetizador; PNAIC; Núcleos de significação.

Abstract: The reading is thought as a practice constitute for social, cultural and historical dimensions, which refers to the production of meanings, varied reading practices and the subjectivity of the reader. Allying with the socio-historical perspective in psychology, is assumed that the subjectivity of the reader is constituted in the dialect relation social subject-reality, and produced in the historical process of the constitution of social life. In a context that occur the formation of literacy teachers in Brazilian territory mediated by Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), it is necessary learn about the formation in the process of reading teaching, designed as one of the axes that composes the literacy process. The overall aim, is to seize the senses produced by teachers on the formation to the teaching and learning of reading in the basic school in the context of professional training promoted by PNAIC. As specific goals, we pretend: (i) analyze how the teachers signify the process of learning and development that substantiate the PNAIC and engender the formation as reader-subject; (ii) understand how the professional signify

1 National Pact for Literacy in the Right Age (NPLRG).

2 Universidade Estadual da Paraíba. Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: francesfabiola@gmail.com

3 Universidade Federal de Pernambuco

the activities of reading constituted in the context of the school and in classroom as the advent of the formation promoted by PNAIC; (iii) interpret how is recreate in the school reality the proposal of teaching reading by PNAIC. It was made a study having as delineation of research, study of multiple cases (YIN, 2001), which was used the semi structured interview with two literacy teachers and for the analyzes , was adopted the perspective of the core of propose of significance by Aguiar and Ozella (2006, 2013). The advances and points that need reformulations with a view to the construction of the subject-reader constituent of the educational reality of the literacy process.

Keywords: Teaching and learning of reading; Literacy teacher; PNAIC; Nuclei of signification.

Introdução

Na atualidade, nos contextos urbanos, nos quais circulam informações variadas, fluídas e de fluxo rápido, em uma perspectiva de armazenamento e de consumo, são também demandadas dos sujeitos leituras rápidas, mecânicas, imediatas e, muitas vezes, parciais e fragmentadas. Leituras que não permitem o questionamento do que parece normal e natural, e que não oferecem o redesenho e recriação de mundos sociais alternativos, como se espera de um projeto social de leitura voltado para a formação do cidadão (DIONÍSIO, 2005).

Assim, como reflete Dionísio (2005, p. 78), é necessário (e urgente) um projeto que promova o desenvolvimento de um leitor cosmopolita, “no sentido de que o mundo que habita não é apenas a rua onde mora”; um projeto que favoreça a participação ativa do sujeito nos diferentes eventos textuais e discursivos da contemporaneidade de maneira crítica e efetiva. Para tal, é importante que a escola, uma das principais agências de letramento, conforme defende Kleiman, (1995), favoreça a exposição e confrontação dos sujeitos a variados textos e diferentes práticas de leitura, no sentido de ir à contramão de processos de exclusão e de situações que favoreçam o desenvolvimento de gerações de agentes passivos, que tomem parte de situações de leitura na posição/papel de consumidores de informação.

É, então, em consonância com a perspectiva do letramento de abordagem sócio-histórica, que se assume a leitura como uma prática social constituída das dimensões social, cultural e histórica, que remete à produção de sentidos, a práticas variadas de leituras e à subjetividade do leitor (DIONÍSIO, 2005; OLIVEIRA; FONSECA, 2016). Aliando-se também à perspectiva sócio-histórica em psicologia, assume-se que a subjetividade do leitor é constituída na relação dialética sujeito-realidade social, produzida no processo histórico de constituição da vida social (BOCK; AGUIAR, 2016). Em suma, concebe-se a subjetividade como um fenômeno individual, mas socialmente constituída. Neste caso, busca-se a compreensão histórica do leitor, considerando o seu cenário de atuação, as suas relações sociais, suas experiências e seus significados sobre essa atividade humana.

Com a ideia de que a subjetividade do sujeito é historicamente constituída e que está em constante mudança, defende-se que o leitor não está pronto e acabado, a princípio, mas se constitui ao longo de sua história, na relação com diferentes instâncias e/ou instituições sociais (FERREIRA; LIMA; GONÇALVES, 2011). Portanto, como afirma Andrade (2004, p. 22), “o leitor está longe de ser um leitor estável e permanente”, pois ele se constitui a cada contexto de leitura, modificando-se de acordo com as situações históricas e sociais, no movimento dos grupos de leitores de que participa.

Neste sentido, ao refletir sobre a formação do professor-leitor, em uma perspectiva dialógica, Andrade

(2004) remete à constante transformação desse sujeito-leitor no contexto das relações que estabelece com o saber profissional, na interlocução que mantém com os textos que lê no processo de formação e que gera diálogos para além daqueles expressos nos enunciados materializados linguisticamente. Entende, então, a partir dessa perspectiva, que o impresso é parte integrante da constituição de autores e leitores, porque no processo de leitura e produção textual há a mediação do outro em um jogo de imagens e de posicionamentos entre interlocutores.

No que se refere à formação do professor-leitor, Silva (2009) corrobora com a visão de que a leitura é o cerne do desenvolvimento da identidade desse profissional porque “[...] além de conhecimento e/ou prática, ela é uma forma de ser e de existir” (p. 23). O autor defende, ainda, que a docência, um ofício construído através de um percurso profissional e pessoal dinâmico, contínuo, progressivo e não-linear, é fortalecida pelas porções constantes de leituras, uma vez que o trabalho e a atualização no magistério estão calcados nesse tipo de experiência. Deste modo, como salienta o próprio pesquisador, o ensino da leitura passa também pelas relações do professor com o livro, ou melhor, passa pelas relações dele com diferentes eventos textuais e discursivos.

É esse conhecimento e experiência docente com a leitura que lhe permite tomar decisões de como ensiná-la, no sentido de criar uma atmosfera de aprendizagem em que os sujeitos se posicionam como leitores capazes de questionar o normal e o natural, de modo a ter participação na criação de novos mundos alternativos. Assim, faz-se necessário que, em processo de formação inicial e continuada, o professor possa participar de práticas diversas de letramento. Primeiramente, para potencializar o seu desenvolvimento como leitor, depois, porque essas práticas configuram-se como um dos saberes necessários para que fundamente a sua ação pedagógica nas aulas de leitura e possa promover o desenvolvimento do leitor cosmopolita.

A partir de uma análise crítica das significações que circulam socialmente sobre o letramento do professor, em especial do alfabetizador, Kleiman (2001, p. 48-49), argumenta que, com o objetivo de “transformar os cursos de formação e educação continuada, a pesquisa crítica é essencial, isto é, uma pesquisa que examine as condições que produzem um determinado objeto e questione os pressupostos em que está baseado”, mantendo, sobretudo, o compromisso ético e político com os sujeitos participantes. No caso da constituição do professor-leitor, esse compromisso é com uma formação que potencialize as suas experiências de leitura e que possibilite a tomada de decisão nas situações de ensino da mesma, na sala de aula, com independência, considerando as práticas de letramento que são relevantes para a sua atuação profissional.

Na perspectiva sócio-histórica em psicologia, fundamentada em princípios do materialismo histórico dialético, ressalta-se que para compreender o homem, faz-se necessário entender sua história, apreender a gênese e o processo de sua constituição, porque se assume que a noção de processo, de movimento e de historicidade são essenciais para a apreensão da realidade e do humano. Deste modo, no processo de produção de conhecimento na dialética relação entre sujeito-realidade social, subjetividade-objetividade, a questão “o que é?” deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de “como surgiu, como se movimentou e se transformou?” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 47).

Então, no caso da formação do professor-leitor, o olhar deve voltar-se para a aprendizagem, entendida como mudança, transformação e, portanto, como favorecedora de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1991). Especificamente, é preciso visibilizar os múltiplos aspectos e determinações que concorrem para o ensino e aprendizagem da leitura na escola e para a formação do professor-leitor. É mister, como já mencionado, buscar a compreensão do leitor considerando seu cenário, suas relações, experiências e significados.

Para a compreensão do real em uma perspectiva sócio-histórica em psicologia, são utilizadas categorias teórico-metodológicas, dentre as quais, destaca-se aqui a categoria teórica da *dimensão subjetiva* que, de acordo com Bock e Aguiar (2016), é uma possibilidade de compreensão do processo educacional, que, neste trabalho, enfocará a compreensão da formação do professor alfabetizador como aquele que potencializa o desenvolvimento de novos sujeitos-leitores. A partir dessa categoria teórica, visa-se a superação da imediatividade dos fenômenos, a aparência do objeto, ou seja, busca-se ir além do vivido, que é apenas uma dimensão da realidade (CLOT, 2010), no sentido de acessar o movimento e a gênese. Cabe ressaltar que essa dimensão subjetiva, que se busca, “é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, mas é exatamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49)

Desse modo, o olhar volta-se para o sujeito histórico e da atividade, em sua apreensão do real e não na produção linguística ou no texto/discurso por ele produzido. É o humano que deve ser analisado e interpretado nas relações que o constituem; o que está em jogo é a “análise da subjetividade do sujeito historicamente constituído” (BOCK; AGUIAR, 2016; p. 50). No caso específico deste estudo, o olhar será dirigido para a subjetividade do professor-leitor, do professor alfabetizador.

Então, para a compreensão do sujeito, fundamentadas na discussão de Vigotski (2001) sobre a relação entre pensamento e linguagem, Bock e Aguiar (2016) postulam que é necessário apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra objetivada nas formas de significação, já que

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. [...] do ponto de vista psicológico, o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito [...] Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado como um fenômeno de pensamento (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

A discussão do fenômeno do significado transporta à consideração do sentido, acerca do qual o autor faz considerações no âmbito da semântica do pensamento interior, ressaltando que nesse domínio há predominância do sentido sobre o significado. Ao mesmo tempo, Bock e Aguiar (2016) demonstram que sentido e significado são unidades de contrários e concebidos no dialético movimento de mútua constituição: “um não é sem o outro, sem ser o outro” (p. 52), embora não sejam idênticos.

O significado refere-se às produções humanas e culturais que permitem a comunicação e a socialização de novas experiências. É mais estável e se materializa na generalização da palavra. Por outro lado, o sentido diz respeito a zonas mais instáveis, fluídas e profundas, que surgem quando o pensamento fracassa, possibilitando ultrapassar o imediato, porque expressa o movimento, a mudança, o que pode ser. É constituído de natureza individual, histórica e social e tem maior propriedade de expressar a síntese afetiva e cognitiva, individual e social. Expressa, portanto, a singularidade do sujeito (BOCK; AGUIAR, 2016; VIGOTSKI, 2001).

Logo, a dimensão subjetiva dos processos educacionais é apreendida por meio da análise dos sentidos e significados produzidos pelos sujeitos nas relações que os constituem. Dizendo de outro modo, é pela significação, que é a subjetivação do significado, que o sujeito transforma o social, a partir de uma atividade criadora, sendo a dimensão subjetiva uma interpretação do vivido pelos sujeitos, favorecendo a compreensão do processo educacional.

Entende-se, então, que em um contexto em que ocorre a formação de alfabetizadores no território brasileiro mediada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), caracterizado como um “acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5); faz-se necessário e importante compreender a significação dos professores sobre essa formação que se materializa na escola. Interessa muito mais assimilar as significações desses profissionais sobre a formação no processo de ensino da leitura, concebido como um dos eixos que compõe o processo de alfabetização.

Como o PNAIC tem o compromisso de garantir o direito à alfabetização plena de crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012), é importante entender se ele tem favorecido uma formação de professores capazes de formar leitores que ultrapassem a perspectiva do consumo da informação para abraçar a noção de leitor cosmopolita (DIONÍSIO, 2005). Isso porque, em consonância com esse compromisso, o PNAIC defende que a leitura é atividade de compreensão textual, caracterizada pela polissemia. Além disso, também postula que a leitura não deve se restringir à compreensão de gêneros textuais, ou seja, textos materializados e encontrados na vida cotidiana com características sócio comunicativas (MARCUSCHI, 2003), mas contemplar também as diferentes modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala), que circulam nas sociedades contemporâneas, possibilitando a inserção do sujeito em diferentes contextos sociais e, conseqüentemente, como postula Vigotski (1991), em condições de desenvolvimento favorecidas pelos processos de aprendizagem produzidos pelas relações entre os seus participantes.

Porém, a formação de leitores cosmopolitas sugere a mediação de professores-leitores que se apropriaram de diferentes eventos textuais e discursivos, transformando artefatos socialmente construídos em instrumentos interiorizados, os quais orientam os sujeitos a se comportarem, ao menos em parte, nas situações que se encontram e nas quais devem agir (MACHADO, 2009). Assim, diante do exposto surgem as seguintes questões: de que maneira os professores alfabetizadores significam o ensino da leitura na escola básica no contexto de formação promovida pelo PNAIC? Como o professor significa a sua formação como sujeito-leitor no contexto de formação do PNAIC? Que significações esses profissionais produzem sobre a maneira como a formação promovida pelo PNAIC tem constituído a atividade de leitura na escola e na sala de aula? Que sentidos produzem sobre a recriação da proposta do PNAIC para o ensino da leitura na realidade escolar?

Assim, tem-se como objetivo geral apreender os sentidos produzidos por professores sobre a formação para o ensino e aprendizagem da leitura na escola básica, no contexto de formação profissional promovido pelo PNAIC. E como objetivos específicos pretendem-se: (i) analisar como os professores significam os processos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam o PNAIC e que engendram a sua formação como sujeito-leitor; (ii) entender como esses profissionais significam as atividades de leitura constituídas no contexto da escola e na sala de aula com o advento da formação promovida pela PNAIC; (iii) interpretar como os professores pensam recriar na realidade escolar a proposta de ensino de leitura promovido pelo PNAIC.

Deste modo, buscar-se-á contribuir com a discussão sobre o projeto de leitura que se pretende para as futuras gerações e para a formação inicial e continuada de professores-leitores, em especial, de professores alfabetizadores em um contexto sócio-histórico de rápidas transformações, no qual é demandado dos sujeitos o desenvolvimento de capacidades para atuar criticamente em um mundo povoado de textos e discursos diversos.

O estudo

Este artigo, recorte de uma investigação mais abrangente, caracteriza-se como um estudo qualitativo, de cunho exploratório, tendo como delineamento de pesquisa o Estudo de Caso Múltiplos, que, segundo Yin (2001), visa à investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, possibilitando um aprofundamento científico sobre o objeto de pesquisa.

Como técnica de construção de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada individual. Esta teve como objetivo conhecer as significações das professoras sobre o PNAIC, bem como sobre o ensino e aprendizagem da leitura na escola engendrada no contexto dessa formação e como pensam que poderiam mudar a proposta desse ensino, considerando a experiência que têm como professoras e como alfabetizadoras do PNAIC. As entrevistas, realizadas no primeiro semestre do ano de 2017, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Ressalta-se, ainda, que as entrevistas foram realizadas mediante a aceitação das participantes, assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O material analisado aqui faz parte de um projeto de pesquisa desenvolvido em rede por duas universidades públicas situadas em Recife/PE e em Campina Grande/PB, o qual possui cadastro na Plataforma Brasil - Ministério da Saúde com identificação nº 63681317.3.2001.5187 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE), tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa de uma instituição de ensino superior de Recife/PE e validado pelo Comitê de Ética e Pesquisa de uma instituição de ensino superior de Campina Grande/PB.

Dentre as professoras alfabetizadoras que colaboraram com a pesquisa, são apresentadas as análises aqui das significações de duas participantes nomeadas como Paloma e Bárbara (nomes fictícios), para a garantia do sigilo de suas identidades civis. Paloma é professora do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de ensino de Recife/PE. Já a professora Bárbara leciona em uma escola pública da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. Ambas participavam, até o momento da pesquisa, da formação continuada do PNAIC.

Paloma possui formação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco, além de especialização *online* à distância, na Faculdade Campus Elisium, de São Paulo/SP e atua na rede municipal de ensino de Recife/PE há quatro anos, como alfabetizadora. Bárbara, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba, fez Especialização em Educação Básica, na Faculdades Integradas de Patos e há dez anos atua na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, dentre os quais, possui seis anos de experiência docente como alfabetizadora.

Para a análise das entrevistas foi adotada a perspectiva dos núcleos de significação proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013), fundamentada na abordagem sócio-histórica de Vigotski (2001) e que visa à apreensão dos sentidos. Esta proposta está organizada em quadro momentos: a *pré-análise*, quando se realiza a leitura flutuante do material transcrito e organização desse material; a *identificação de pré-indicadores* (temas), que poderão aparecer em função de sua maior frequência, pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela emoção demonstrada, pelas contradições e ambivalências ou pelas insinuações; o *processo de aglutinação dos pré-indicadores* pela similaridade, complementaridade ou pela contradição, o que resultará num conjunto reduzido de indicadores e conteúdos temáticos. E, por fim, a

releitura do material para a organização em núcleos de significação, iniciando sua análise por um processo intranúcleo e, em seguida, avançando para uma articulação internúcleos. Nesse processo de análise, devem ser consideradas as falas dos participantes da pesquisa, articulando-as com o contexto social, cultural, político, econômico e histórico.

Análise e interpretação dos dados

Ao tomar os núcleos de significação como perspectiva analítica, assume-se a posição de que a relação dialética entre sentido e significado é constituída por múltiplas determinações sociais e históricas. Conforme esta abordagem, a criação dos núcleos de significação por parte do pesquisador é guiada pela base teórico-metodológica assumida, seguida dos objetivos da investigação, articulada a análise e interpretação dos modos como o sujeito significa a realidade social, histórica e cultural em que vive (AGUIAR, SOARES; MACHADO, 2015).

Desta feita, a partir do material de análise produzido nas entrevistas realizadas com a professora Paloma e com a professora Bárbara, foi conduzido o levantamento dos pré-indicadores; a aglutinação dos indicadores com base nos critérios estabelecidos por Aguiar e Ozella (2006, 2013) – similaridade, complementaridade e contradição, e; por último, a construção dos núcleos de significação como síntese da dialética objetividade/subjetividade constituídas por meio dos significados e sentidos produzidos acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura no contexto de formação continuada do PNAIC.

Nesta direção, o processo sucessivo de sistematização na entrevista da professora Paloma deu-se com o levantamento de sessenta e cinco (65) pré-indicadores, sendo em seguida organizados em vinte e um (21) indicadores, e sintetizados em três (3) núcleos de significação. Já na entrevista da professora Bárbara foram levantados setenta e quatro (74) pré-indicadores, organizados em vinte e quatro (24) indicadores, e por último, sintetizados em três (3) núcleos de significação.

Para tal, a produção dos dados deu-se, no primeiro momento, pela análise intranúcleo, melhor dizendo, pela análise da significação de cada professora em cada núcleo sistematizado, e no segundo momento, pela análise internúcleo, que se constituiu na articulação entre as similaridades, complementaridades e contradições interpretadas nas duas entrevistas.

Análise intranúcleos

As significações produzidas pela professora Paloma

Núcleo 1: “O que me chamou mais atenção no PNAIC eram as trocas de experiências”

A professora Paloma ponderou os aspectos relevantes e os aspectos limitantes vivenciados nas duas formações do PNAIC que participou relacionadas às áreas de Matemática, de Ciências e de Geografia. Como contribuição no seu processo de formação continuada, ela destaca a importância dos momentos de troca de experiência e aperfeiçoamento pessoal e profissional, assim como, o compromisso dos professores participantes da formação: “Para mim, um grande ponto do PNAIC era a socialização, a partilha do conhecimento das experiências das escolas”.

No entanto, ela também pontuou algumas fragilidades identificadas durante o segundo ano da

formação continuada, dentre elas, foram destacadas a existência de formações aligeiradas; experiências pedagógicas descontextualizadas; importância da continuação do mesmo formador do PNAIC durante os encontros da formação e a importância de conhecer presencialmente o seu orientador de estudo do PNAIC.

A passagem a seguir traz a reflexão da professora Paloma acerca da relação com os orientadores de estudo do PNAIC, quando compara o primeiro ano que participou da formação de Matemática com a do segundo ano que foi nas áreas de Ciências e Geografia.

A diferença do de Matemática é que a gente tinha essa coordenadora de perto e era uma turma que correspondia a ela, então assim, a gente ia todo o sábado quando tinha os encontros e a gente ficava com nossa turma, e com essa mediadora, e a desse ano passado a gente ia ficava em qualquer turma com qualquer mediador [...] nem criava nenhum tipo de vínculo porque eu teria que cumprir como atividade obrigatória participar de qualquer uma dessas turmas não necessariamente a minha turma [...]

Ao pensar a subjetividade e a objetividade como processo integrado em constante relação no campo educacional da formação continuada do professor, pensa-se também que a realidade educacional não é, em si, uma dimensão dos sujeitos, mas é por meio das significações coletivas e individuais dos sujeitos que participam da formação continuada, que são construídas esta realidade educacional (AGUIAR; BOCK, 2016; VIGOSTSKI, 2001).

Nesta direção, a dimensão subjetiva da realidade educacional relacionada à formação continuada do professor, no contexto do PNAIC, significada por Paloma em relação à experiência que ela teve durante os encontros, revela o movimento e a gênese desta atividade de atualização profissional. Ao mesmo tempo que se percebe avanços em consonância com uma proposta de formação profissional crítico-reflexiva, em que o sujeito é agente do processo formativo, pois sua voz e sua experiência profissional são valorizadas (KLEIMAN, 2001), identifica-se também uma prática formativa inspirada na perspectiva acrítica, de base liberal, positivista e generalista, que se materializa em ações aparentemente neutras, na qual se traz a reprodução de situações de ensino-aprendizagem sem vínculo algum com a atividade pedagógica realizada pelos professores nas suas salas de aula (CLOT, 2010).

Em termos da questão relacionada à continuação de um mesmo mediador nos encontros da formação continuada do PNAIC, bem como a necessidade de conhecer o orientador de estudo durante o desenvolvimento das atividades planejadas a partir dos encontros de formação, revela o pensar, o agir e o sentir da professora Paloma acerca do processo de aprendizagem numa perspectiva colaborativa, constituída com trocas de ideias e intervenções metodológicas que auxiliem o trabalho do professor frente às demandas singulares de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização de uma turma específica. Deste modo, a professora significa que, no segundo ano de sua participação no PNAIC, a formação continuada oferecida afasta-se da noção sociointeracionista de aprendizagem explicitamente defendida por esse Programa.

Desta maneira, a troca de conhecimento não se resume apenas aos momentos destinados aos grandes encontros da formação, mas se constitui num tempo contínuo e, por conseguinte, dinâmico e particular. Por outro lado, entra em jogo a dimensão afetiva em uma interação mais intensa (professor alfabetizador - orientador de estudo) na construção de conhecimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas com vistas a consolidar o processo de alfabetização em sala de aula.

O homem é um ser de relação fortalecida através dos vínculos construídos mutuamente com seus pares. Assim, a afetividade é uma construção social, portanto produzida no movimento objetividade-subjetividade, a partir de uma vivência sócio histórica comum a um grupo de sujeitos. Compartilhar experiências de conquistas e fracassos favorece o crescimento profissional, porque se descobre que essas experiências, aparentemente contraditórias e exclusivas, se constituem mutuamente, possibilitando ao professor ressignificar a importância da flexibilidade no planejamento de ensino em sua prática pedagógica, bem como potencializar a busca constante por metodologias que promovam a aprendizagem das crianças.

Núcleo 2: “É muito um trabalho em particular do professor, muito mais do que da escola”

No tocante aos desafios enfrentados para a realização do trabalho pedagógico, a professora Paloma destaca a falta de apoio institucional, sobretudo por parte da gestão escolar e da coordenação pedagógica; o desenvolvimento do trabalho, que é centrado no professor, pois não se conta com a participação e valorização da aprendizagem da criança por parte da família, produzindo uma falta de integração entre a escola e a comunidade.

É muito um trabalho em particular do professor, muito mais do que da escola. [...] às vezes, a gente se junta enquanto professor faz um projeto, alguma coisa interessante, mas eu acho que poderia ter mais subsídios [...] Os professores fazem porque são comprometidos em si. Mas precisaria de uma estrutura mais voltada para amarrar mesmo isso e alguns momentos para a gente poder trabalhar [...]

Outro aspecto ressaltado pela referida professora, diz respeito a superlotação e ao espaço físico da sala de aula, que além do quantitativo acima do recomendado para o trabalho de alfabetização e para a ambientação de um espaço alfabetizador, apresenta, do ponto de vista qualitativo, crianças em diferentes níveis de aprendizagem, comprometendo o desenvolvimento do trabalho pedagógico na alfabetização.

[...] eu me preocupo muito com esses níveis de ver qual a fase que ela está, ver se ela está com algum processo de transição para fazer umas coisas diferenciadas. Aí eu tenho um trabalho muito grande, porque são vinte e quatro alunos e vinte e quatro cadernos e as tarefas não são as mesmas porque vai de acordo com os níveis [...] a questão da superlotação, porque são vinte e quatro crianças, o espaço é muito pequeno [...]

Como a meta principal do PNAIC é garantir meios para que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, que culmina com o final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012), as demais instâncias pedagógicas da escola e o compromisso da família para apoiar e auxiliar o trabalho do professor alfabetizador são fundamentais para que esta meta seja alcançada. Mas o que se identifica são condições de funcionamento adversas a um trabalho pedagógico integrado, pois a família não se implica no processo de aprendizagem das crianças, bem como a gestão e a coordenação pedagógica da escola se limita aos aspectos estruturais (como espaço físico, mobiliário e material didático) e organizacionais (como calendário letivo, horário dos turnos escolares e designação de professor para cada ano escolar).

O processo de alfabetização das crianças é uma realidade educacional que precisa de ações integradas entre a gestão escolar, a coordenação pedagógica, a família e o professor, para que se obtenha êxito. Uma gestão escolar e uma coordenação pedagógica engajadas com práticas sociais de leituras e eventos de letramentos que articulem a participação da família e da comunidade escolar, que sensibilizem e incentivem o protagonismo estudantil no desenvolvimento das atividades planejadas em parceria com o professor

alfabetizador é fundamental para a consolidação da alfabetização das crianças na idade certa. Esse é um compromisso social coletivo e não uma atribuição exclusiva do professor, é uma realidade educacional, logo uma atividade de construção colaborativa. Desta maneira, a partir do posicionamento da professora frente as condições de ensino da leitura durante o processo de alfabetização, é preciso que a escola atue de modo integrado para garantir a aprendizagem plena da criança.

Núcleo 3: “o ensino da leitura em minha prática pedagógica eu tento fazer o máximo que eu posso”

Este núcleo foi criado a partir da verbalização da professora Paloma sobre o trabalho com eixo de ensino da leitura que ela desenvolve na sua sala de aula. Esta professora em sua prática de ensino se apoia nos eventos de letramentos vivenciados pelas crianças nos contextos sociais que elas participam situadas no entorno da localização de suas residências, como padarias; leituras de placas; nome de ruas; solicita as crianças para colherem depoimentos de vizinhos e pessoas mais velhas sobre a infância delas; proporciona à turma o compartilhamento das descobertas; propõe leituras curtas para casa a fim de que a família se envolva com a aprendizagem das crianças; desenvolve situações de aprendizagem em que se coloca como referência de leitor para a criança em sala de aula em momentos reservados à leitura deleite. No entanto, retoma os obstáculos que enfrenta para a construção do leitor autônomo e crítico defendido pelo PNAIC, como a superlotação da sala de aula, os diferentes níveis de alfabetização existente na turma e o não envolvimento da família.

A partir do relato das atividades de leitura que a professora Paloma realiza com sua turma, apesar da falta de apoio da família e da gestão da escola, evidencia-se o compromisso assumido com a formação do leitor cosmopolita (DIONÍSIO, 2005), pois planeja situações de aprendizagem para as crianças que favorecem múltiplas leituras que se realizam para além do gênero textual, por meio de atividades que exploram variadas formas de linguagem circulantes nas práticas culturais contemporâneas, inserindo estas crianças em diferentes processos de interação social, e por conseguinte, favorecendo a proliferação de sentidos, nas situações de leitura que participam, melhor dizendo, construindo novos processos de mediação cultural (VIGOTSKI, 1991). Assim, identifica-se o trabalho com diferentes gêneros de textos e modalidades de linguagem, no contexto de ensino da leitura, que é reafirmado pelo PNAIC em diálogo com outros documentos oficiais voltados para a formação de professores, a exemplo do Pró-letramento (2010).

Outro elemento que chama atenção é o fato da professora não desistir de criar situações de aprendizagem que envolva a família, quando ela recomenda leituras curtas para casa, pois é uma atividade que pode favorecer engajamento entre pais e filhos com atividades de leitura, sobretudo para aquelas crianças que ainda não conseguem realizar suas leituras com autonomia, que precisam de alguém que as ajude com esta tarefa.

[...] tem vez que a tarefa de casa é ler alguma coisa interessante no jornal, revista, qualquer veículo e trazer para mim no outro dia dizendo o que você leu de interessante [...] porque o livro eles tem aqui comigo quatro horas de experiência com a leitura de livros, mas na família não tem essa vivência [...] a família joga no lixo não valoriza então eles não vão ler em casa não vão parar para sentar estou aqui lendo um livro para minha mãe e meu pai, eles não têm essa prática. Então tem que ser coisa prática, tem que ler uma placa, uma informação, tem que assistir um programa de televisão, tem que ser um jornal.

Além disso, a professora promove situações de ensino da leitura, em que ela ler com e para as crianças, é um trabalho carregado de afetividade pelo objeto de conhecimento mediatizado com a turma (BOCK; AGUIAR, 2016; VIGOTSKI, 2001), portanto gestos múltiplos de afetividade com a leitura, do prazer de

ler com e para alguém impacta significativamente na formação do leitor cosmopolita (DIONÍSIO, 2005).

Olhe o ensino da leitura em minha prática pedagógica eu tento fazer o máximo que eu posso, se eu não fizer, por exemplo, por semana três vezes a leitura deleite para eles assim tanto eu lendo como para eles terem o prazer de pegar o livro manusear momentos deles com o livro e momentos de troca [...]

É possível inferir que a professora Paloma recria o ensino e aprendizagem da leitura na escola e na sala de aula, indo além delas, buscando a família como aliada desse processo a partir da mediação do próprio estudante-leitor em formação, este compreendido como sujeito ativo e construtor de uma história de leitura tecida em sua comunidade, mas reelaborada em sala de aula. Além disso, na sua relação com o livro, nas situações de leitura deleite, uma atividade ressaltada pelo PNAIC, a professora se reinventa e se reconstrói continuamente como leitora nas trocas dialógicas que estabelece com os autores dos textos e com seus alunos.

As significações produzidas pela professora Bárbara

Núcleo 1: “De haver troca de experiência entre um professor e outro”

A professora Bárbara, assim como a professora Paloma, aponta elementos considerados por ela importantes que acontecem nos encontros destinados à formação continuada do PNAIC. A oportunidade de compartilhamento de saberes, momentos de reflexão da prática pedagógica, a socialização de materiais, articulação entre a teoria e a prática e a revisão dos conhecimentos teóricos.

[...] é tudo que eu já sei, mas é sempre bom você ficar lembrando, você vai refrescando a mente, você vai revendo, é uma forma de rever a prática também, coisas que você vai ficando esquecida, coisa que eu fazia e não faço mais, é muito bom. [...] o primeiro e o segundo ano aqui em Campina Grande foi muito bom, porque a gente não ficou só no campo da teoria, a gente fazia a teoria e a prática. De haver troca de experiência entre um professor e outro [...]

Contudo, foram apontados a não participação do gestor escolar e do supervisor pedagógico durante o processo formativo e da relação entre o modismo da proposta e a não continuidade da formação com vista ao aperfeiçoamento da atuação profissional do professor.

[...] devia ser um programa que fosse estendido ao professor, ao gestor, ao supervisor, mais assim não acontece. [...] então quando a gente ia fazer as coisas que a gente estava propondo, e ia construir um canto da leitura, a diretora não permitiu. Então essa conversa do gestor não saber o que está se passando, do supervisor dificultar, e também a questão de ser uma coisa constante.

A significação da professora Bárbara acerca da formação continuada que participou, embora vivenciada em outra cidade, em outro contexto social, cultural e histórico, se assemelha em alguns pontos às colocações da professora Paloma. Pontos de semelhanças estes que evidenciam a relação indissociável entre subjetividade-objetividade em relação à realidade educacional (BOCK; AGUIAR; 2016; VIGOSTSKI, 2001) da formação continuada do professor alfabetizador no contexto do PNAIC.

A realidade educacional do processo de alfabetização é constituída por acontecimentos pedagógicos que se voltam para a sistematização escolar inicial da criança no mundo letrado, comprometida com a formação do leitor cosmopolita (DIONÍSIO, 2005). Em sendo a atividade alfabetizadora uma prática social e cultural, o compartilhamento de experiências entre os professores alfabetizadores tende a favorecer significativamente

o desenvolvimento das crianças, já que as interações estabelecidas nos momentos de compartilhamento de experiências entre a equipe pedagógica, não apenas entre o corpo docente, mas também com a gestão escolar e a supervisão escolar, permitem que se ampliem as possibilidades metodológicas e, conseqüentemente, as situações de aprendizagem em sala de aula para promover o desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 1991).

A professora Bárbara significa a noção de aprendizagem sociointeracionista explícita no documento do PNAIC, o qual defende a participação de todos os atores da escola e da comunidade para favorecer a alfabetização dos alunos na idade certa (BRASIL, 2012), mas percebe a limitação desse Programa para favorecer essa integração pelo menos em termos daqueles que participam diretamente da organização da escola.

Núcleo 2: “Eu estou começando a alfabetizar agora, no segundo ano”

A professora Bárbara caracteriza como é difícil a realidade da escola, por conta da escassez de material didático diversificado, evidenciando a discrepância entre a intencionalidade da formação continuada e as condições da ação pedagógica na unidade escolar, ressaltando a distância entre o material didático sugerido e material didático real que o professor disponibiliza para desenvolver seu trabalho. Ao mesmo tempo destaca que em função da escassez de material didático, o professor vai construindo material alternativo com a finalidade de auxiliar o trabalho pedagógico.

[...] a gente sabe que a prática da leitura deve ser constante, mas a gente sabe que a realidade da escola é difícil, não é? A gente sabe que ter objeto para trabalhar Matemática, objeto concreto na sala, no dia a dia é difícil. Então a interação às vezes não acontece [...]. Foi bom porque surgiu assim ideias de como a gente ir produzindo e ter no ambiente assim materiais, lá a proposta é que a gente tenha material em todo lugar, que a sala tenha uma mesinha com objetos letrados, outro canto de leitura, mas a gente não pode fazer isso porque tem outros turnos [...]

Além disso, aponta questões ligadas à relação entre a concretização do trabalho e sua permanência na rotina da sala de aula, em termos das ambiências de recursos didáticos para o trabalho da alfabetização em função da sala ser um espaço compartilhado com outras turmas que nem sempre são do ciclo da alfabetização.

Outros aspectos refletidos pela professora Bárbara dizem respeito à culpabilidade do professor e do aluno diante das dificuldades de aprendizagem; a falta de colaboração da família, os diferentes níveis de leitores com mais da metade sem reconhecer e diferenciar letras do seu próprio nome numa turma de segundo ano e a superlotação da sala de aula.

[...] tenho 28 alunos, tenho 13 que não leem, mas não é só lê, são 13 que não reconhecem letra nenhuma. Não sabem identificar a letra do nome [...] porque é difícil viu a família não contribui. O professor não tem culpa, embora se pregue que a culpa é da gente e do aluno coitado pior né.

Novamente recorre-se à meta do PNAIC em alfabetizar as crianças até os oito anos de idade para refletir, a partir do depoimento da professora Bárbara, as condições de funcionamento do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Tratar o fenômeno da heterogeneidade na sala de aula, na acepção aqui defendida, é considerar a subjetividade dentro da realidade educacional de uma turma de alfabetização. Contudo, não se trata de desconsiderar a importância da objetividade, pois cada ano da escolarização possui objetivos educacionais que pressupõem aprendizagens já consolidadas ou em fase de consolidação para que os avanços no desenvolvimento sejam efetivos (BRASIL, 2012). Daí a relevância de se pensar

a realidade educacional como uma constituição indissociável entre subjetividade e objetividade (BOCK; AGUIAR, 2016; KLEIMAN, 2001).

Conforme apontado pela professora Bárbara, fica evidente os desafios enfrentados na prática pedagógica da alfabetização em relação às condições de produção do trabalho do professor alfabetizador no cotidiano da sala de aula. Assim, observam-se os muitos desafios que constituem a realidade circundante do trabalho pedagógico do professor para que sejam efetivadas atividades de leitura que favoreçam processo de ensino-aprendizagem das crianças, propostas pela formação continuada do PNAIC.

Núcleo 3: “o professor vai nessa metodologia ai de repente muda”

A professora Bárbara ao refletir sobre os pontos a serem reformulados na formação continuada do PNAIC, trouxe novamente a necessidade de articulação entre a concretização e a permanência do trabalho pedagógico de alfabetização. Além disso identificou problemas de organização do PNAIC a nível local; a importância do gestor participar da formação; não há constância na formação; mudanças constantes de perspectiva teórica e metodológica quanto ao processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

Não é nem no PNAIC, teria que ser no MEC, ele decidir o que é que ele quer pra educação, assim: qual é, o que é que o município quer... porque assim é moda, quando eu fazia universidade [...] todas as secretarias do Brasil vamos trabalhar Piaget... ai tem que ver o que é que quer, porque se ficar nesse pula pra lá, pula pra cá, ai não vai ter resultado nunca.

Ademais, reflete sobre a preocupação do sistema educacional com as estatísticas de desempenho do aluno e não com a qualidade da aprendizagem das crianças, destacando que faltam pesquisas para diagnosticar a realidade de cada município, necessitando de um alinhamento entre as diretrizes nacionais e a realidade local, pois na visão desta professora falta a efetivação de metas para firmar linhas de atuação do professor a longo prazo e reforça a relação que se estabelece entre os modismos educacionais e a formação continuada do professor.

O caderno do PNAIC trabalha com [...]. Por exemplo, vamos ver uma coisa bem básica, reconhecer letras, reconhecer números, era para estar consolidado, mas não está. Então não há uma pesquisa para realizar mesmo, pois cada município tem sua realidade. Ai coloca um projeto nacional, a nível de Brasil só que cada município tem sua realidade, e cada escola de cada região é diferente entendeu? [...] O problema é que não há efetivação no que se quer. Então seria isso, firmar uma linha de programa a longo prazo, eu acho que o problema é isso aí.

Ao conceber a leitura como uma atividade dialógica que se constitui na realidade social em que os interlocutores estão situados, pensa-se que o professor que interpreta a realidade educacional que vivencia a partir das relações que estabelece com as leituras realizadas no seu processo de formação produz significações que vão além da materialidade linguística (ANDRADE, 2004). Melhor dizendo, o professor-leitor reflete acerca das determinações sociais, culturais e históricas que implicam no desenvolvimento do trabalho pedagógico que desenvolve no processo de alfabetização das crianças, a fragmentação e as descontinuidades na prática pedagógica do professor alfabetizador em função da disritmia existente entre as diretrizes educacionais nacionais para a alfabetização na idade certa e concretização do trabalho pedagógico na escola. (SILVA, 2009; CLOT, 2010).

Nesse contexto, a professora Bárbara pensa que a recriação da proposta de alfabetizar na idade certa prevista pelo PNAIC, que também prevê a formação de um leitor capaz de compreender criticamente

textos que circulam em diferentes contextos, passaria por uma abordagem que levasse em conta a realidade educacional e escolar dos municípios das diferentes regiões do país. Nesse sentido, destaca a necessidade de um processo de formação de professores mais estável em efetivo diálogo com a realidade dos alunos para que a aprendizagem de leitura se apresente como um salto e não como processo linear de desenvolvimento do sujeito.

Análise internúcleos

Conforme Aranha e Aguiar (2016), a interpretação internúcleos promove possibilidades para uma compreensão mais integrada entre as partes, gerando um movimento mais totalizante, emergindo novas compreensões, novas articulações, imprimindo nova qualidade ao trabalho interpretativo.

Com isso, a partir da análise intranúcleos foi possível apreender as significações de cada professora alfabetizadora em cada um dos núcleos construídos pela mediação entre as condições subjetivas e objetivas constitutivas na realidade educacional que vivenciam ou vivenciaram, no contexto da formação continuada do PNAIC.

Sendo assim, em primeiro lugar, ressalta-se a importância da formação continuada do professor alfabetizador como um acontecimento pedagógico que favorece momentos e espaços de troca de conhecimentos entre os professores que atuam neste segmento educacional, no sentido de poderem compartilhar suas experiências exitosas, bem como aquelas mais desafiadoras. Este ponto foi considerado pelas professoras Bárbara e Paloma como significativo, pois possibilita uma prática pedagógica pautada na reflexão crítica, (KLEIMAN, 2001; SILVA, 2009), mas que é significado como pouco consistente ao longo dos anos de formação oferecida pelo PNAIC.

Em segundo lugar, outro ponto em comum observado nas significações das professoras, está relacionado ao fato de que os demais agentes educacionais que compõem a instituição de ensino não participam da formação continuada, como no caso da gestão escolar, da supervisão e da coordenação pedagógica. É recorrente na literatura a importância do desenvolvimento do trabalho pedagógico colaborativo. A dimensão pedagógica não se limita ao ensino, função esta do professor, mas, na mesma proporção do trabalho de planejamento pedagógico participativo com vistas a assegurar o direito de aprendizagem. Um trabalho pedagógico compartilhado proporciona melhores condições de desenvolvimento integral das crianças, pois todos os profissionais que fazem a equipe pedagógica da escola, irão pensar e agir com vistas a impulsionar o processo de aprendizagem no processo de alfabetização para a promoção do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1991). Significações essas, aliás, que apontam para a não efetivação na prática da noção de aprendizagem explicitada na proposta do PNAIC, a qual se fundamenta em uma perspectiva interacionista e sócio construtivista desse processo

Além disso, as professoras pontuaram a não valorização da família em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da alfabetização de seus filhos. O processo de alfabetização é uma realidade educacional que necessita de integração entre a escola e a comunidade na qual a escola atende, pois é o tipo de trabalho pedagógico que prescinde do acompanhamento e do incentivo da família, afinal as crianças necessitam de apoio dos adultos para realizarem suas atividades pedagógicas, já que a sistematização do mundo letrado tem início nessa fase da escolarização. Esta lacuna, no entanto, reverte-se, para a professora Paloma, em uma possibilidade de recriação das atividades de leitura, que se mostram como mediadora das relações entre o aluno, a família e a escola, representada pela professora.

Outra questão destacada nas significações das professoras, diz respeito às considerações que realizaram em torno da possibilidade de reformulação da proposta de formação continuada do professor alfabetizador no contexto do PNAIC. A professora Paloma traz a necessidade da permanência do mesmo mediador durante os encontros gerais da formação, bem como a necessidade do contato presencial do orientador de estudo no percurso do desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Já a professora Bárbara, coloca a necessidade de se assumir uma da linha teórica e metodológica para a concretização do trabalho do professor alfabetizador com vistas à superação dos modismos educacionais. Embora abordem a questão da continuidade no processo de formação por caminhos diferentes, ambas significam a importância de se manter alguns elementos constantes para que o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças na idade certa seja alcançado.

Em meio às adversidades, observou-se o compromisso social e pedagógico das professoras alfabetizadoras em respeitar o nível de aprendizagem das crianças em relação à alfabetização, e nos desafios que enfrentam para atender às necessidades educacionais de cada criança individualmente com turmas superlotadas, compostas por um espectro de alfabetização bem amplo, configurado por aquelas crianças que não reconhecem as letras até aquelas que já consolidaram algumas capacidades básicas que constituem o eixo do ensino da leitura. Com isso, evidencia-se a complexidade existente no processo de desenvolvimento do leitor autônomo preconizado pelo PNAIC (BRASIL, 2012), e do leitor cosmopolita (DIONÍSIO, 2005).

Considerações finais

Ao analisar como as professoras alfabetizadora, participantes deste estudo, significam os processos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto de formação continuada do PNAIC relacionados ao ensino da leitura, foram evidenciados os avanços e os pontos que necessitam de reformulações com vistas à construção do sujeito-leitor constituinte da realidade educacional do processo de alfabetização.

Assim, ao se retomar os objetivos específicos propostos nesse trabalho, evidencia-se que a professora Paloma se constitui leitora no processo de ensino e aprendizagem engendrado pelo PNAIC a partir da relação com uma variedade de livros, proporcionada pela atividade de leitura deleite, fomentada na proposta de formação desse Programa. Por outro lado, a professora Bárbara depara-se com a falta de recursos e com as condições adversas para construir espaços de letramento e de leitura na escola, que seriam também espaços para a sua constituição enquanto professora-leitora que tem o livro como material de construção da própria identidade, como defende Silva (2009). Algo, aliás, que reflete a pouca integração dos diferentes setores externos e internos à escola para efetivar o projeto do PNAIC de alfabetizar todas as crianças ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, embora essa integração seja um dos princípios de base que sustenta o Programa (BRASIL, 2012).

As duas professoras entrevistadas significam que ainda existem barreiras para o ensino e aprendizagem da leitura na sala de aula e na escola, ora provocadas pela falta de participação e de valorização da família sobre essa atividade ora pela heterogeneidade dos alunos no que se refere à apropriação da língua, bem como pela escassez de material pedagógico. No que se refere a esse último ponto, embora o PNAIC tenha como um dos objetivos a disponibilização de livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais para os professores e alunos (BRASIL, 2012), fica evidenciado

que o acesso a esses materiais não aconteceu de forma equitativa pelas escolas do território nacional dos municípios que aderiram a esse Programa como objetivaram seus idealizadores.

No que se refere a como as professoras pensam em recriar na realidade escolar a proposta de ensino e aprendizagem de leitura promovida pelo PNAIC, percebe-se que isto acontece a partir das dificuldades e lacunas que o Programa não conseguiu superar ao longo dos cinco anos de existência, como é o caso da participação da família no processo de aprendizagem de leitura dos alunos e dos altos índices de analfabetismo identificado ao longo da história, no Brasil, o qual é identificado especialmente no Nordeste, com diferenças nos distintos municípios, como é ressaltado pela professora Bárbara.

Essa possibilidade de lidar com as lacunas, por sua vez, indica a capacidade criativa e adaptativa das docentes investigadas para gerar situações de leitura na sala de aula e na escola tendo como base um Programa de formação que as possibilita (re)elaborar propostas didático-pedagógicas por meio das relações entre teoria e prática, como propõe o PNAIC, embora este não tenha efetivado a noção interacionista e sócio construtivista de ensino e aprendizado nele proposta, garantindo, portanto, ao longo dos anos de formação continuada, a ação dialogada de todos os participantes do processo de formação, como bem significam as professoras entrevistadas.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.
- AGUIAR, W. M.; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Uma proposta histórico-dialética da apreensão de significados. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 155, p. 56-75, jan/mar., 2015.
- ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimento e de saberes. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- ARANHA, E. G.; A dimensão subjetiva da gestão escolar: uma análise a partir dos sentidos e significados de participantes de equipes gestoras sobre a atividade desenvolvida. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 181-205.
- BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.
- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB. 2012. p. 40.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia geral do Pró Letramento**. Brasília: MEC, SEB. 2010.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. De Guilherme João de Freitas Texeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DIONÍSIO, M. de L. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 71-84.

FERREIRA, S. P. A.; LIMA, M. P. T. N.; GONÇALVES, F. M. da S. A interlocução entre aluno-leitor/autor em sala de aula e a mediação do docente universitário. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 1, p. 62-74, 2011.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita**. Campinas, SP: mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 13-35.

MACHADO, A. R. Diários de leituras a construção de diferentes diálogos na sala de aula. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Linguagem e Educação o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP Mercado das Letras, 2009. p. 71-91.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (ORGs). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

OLIVEIRA, A. R.; FONSECA, H. O. Leitura, concepções, práticas e representações. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos e uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2016. p. 307-329.

SILVA, E. T. O professor leitor. In: SANTOS, F.; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (Orgs). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. p. 23-36.

VIGOTSKI, S. L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, S. L. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VYGOTSKI, S. L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 53-61.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2001.