

## O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na leitura de uma alfabetizadora

Edna Rosa Correia Neves<sup>1</sup>  
Sandra Maria Sawaya<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo analisa as apropriações de uma alfabetizadora, de uma escola pública de um município de São Paulo, do curso de formação PNAIC, mediante o estudo de suas leituras e práticas de reescrita da formação recebida. A pesquisa consistiu do exame conjunto da pesquisadora e da professora, das suas leituras do documento de formação do projeto federal Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e de suas anotações do curso de formação. O referencial teórico que orienta a pesquisa está baseado nas contribuições dos estudos etnográficos de Elsie Rockwell, nas contribuições de Michel de Certeau sobre práticas de leitura e nos estudos dos processos de aprendizagem docente, numa perspectiva crítica da psicologia. Os resultados apontam ser preciso relativizar as teses de que professores resistem às mudanças propostas por políticas educacionais. Os dados revelaram a leitura competente e minuciosa da alfabetizadora dos textos e proposições do PNAIC mediante processos de aprendizagem por ela mobilizados na reescrita de conteúdos do curso de formação. Revela a apropriação da proposta de formação que atende aos objetivos de uso de textos e atividades na sala de aula, mas também evidencia resistências em razão dos limites e da insuficiência da proposta que desconsidera necessidades de sala de aula e trabalho formativo com os alunos.

**Palavras Chave:** aprendizagem docente; formação docente; políticas educacionais.

**Abstract:** This article analyzes the appropriations of a literacy teacher from a public school in a city of São Paulo. From the PNAIC training course, through the study of reading and rewriting the training practices received. The research consisted of the joint examination of the researcher and the teacher, in the reading of the document of formation of the federal project National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) and in the notes of the training course. The theoretical framework that guides the research is based on the contributions of Elsie Rockwell's ethnographic studies, the contributions of Michel de Certeau on reading practices and the study of teacher learning processes, from a critical perspective on psychology. The results point out that it is necessary to relativize the theses that teachers resist to the changes proposed by educational policies. The data revealed the competent and meticulous reading of the literacy teacher of the texts and propositions of the PNAIC through the learning processes that she mobilized in the rewriting of the contents of the training course. It reveals the appropriation of the training proposal that meets the objectives of using texts and activities in the classroom, but also shows resistance due to the limits and insufficiencies of the proposal that disregards the needs of the classroom and the training work with the students.

**Keywords:** teacher learning; teacher training; educational policies.

### Introdução

O interesse deste estudo é contribuir a uma melhor compreensão do processo de apropriação de uma política educacional pela escola. O artigo examina leituras e percepções que uma das melhores alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de um município do interior de São Paulo, professora do 2º ano do Ensino Fundamental,

---

<sup>1</sup> Doutoranda pela FEUSP. Docente do Ensino Superior, na área de Psicologia do desenvolvimento humano, psicanálise e formação de professores. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e as Reformas na Alfabetização.

<sup>2</sup> Professora doutora FEUSP Área Psicologia e Educação. Pesquisadora e orientadora: reformas na alfabetização e a escolarização das crianças de camadas populares; políticas educacionais e a presença da psicologia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e as Reformas na Alfabetização.

construiu do projeto de formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), proposto pelo Ministério da Educação e pelas formas como tem interpretado suas aprendizagens no contexto de formação e uso na sua prática diária.

A pesquisa foi realizada na escola mediante estudo de longa duração e teve como objetivo ampliar e aprofundar a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação do programa, procurando entender os processos de apropriação dessa política educacional de alfabetização. A investigação de questões dessa ordem vai ao encontro das perspectivas apontadas nos escritos de Michel de Certeau, Maria Helena Souza Patto, Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell. Essas referências nos permitiram conduzir as análises acerca das estratégias por traz dos projetos e programas de formação docente.

Ao optar pelo estudo da apropriação de uma política educacional por uma alfabetizadora e, principalmente, pelas formas como a interpreta no cotidiano da sua prática profissional, foi preciso considerar a necessidade de realizá-lo à medida que este fenômeno se desenvolve, ou seja, nas condições reais em que ocorre (na sala de aula e na sua prática diária). Assim, a pesquisa foi realizada na instituição de ensino, na sala de aula da professora e teve como referência metodológica as contribuições dos estudos etnográficos inspirados nos trabalhos de Elsie Rockwell e nos estudos da psicologia escolar e educacional no campo das políticas públicas.

### **A apropriação das políticas públicas pelos professores**

Considera-se necessário e oportuno examinar a apropriação de projetos de alfabetização sob a perspectiva de uma alfabetizadora porque, como cita Faria Filho (2004), é no interior da sala de aula que se decide o destino das políticas públicas e como são efetivadas, já que elas estão imersas num movimento histórico amplo e determinadas por lutas sociais e projetos políticos diversos. Além do mais, após tantos anos de sucessivas reformas na alfabetização, dos inúmeros cursos de formação docente e das diversas medidas educacionais no intuito de sanar os baixos resultados obtidos pelos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais é preciso ainda perguntar: *I) O que propõem os programas de alfabetização que têm orientado as ações nas escolas públicas?; II) Como um professor alfabetizador se apropria dessas propostas?*

Neste artigo vamos analisar a segunda questão, utilizando como material de análise parte dos dados da pesquisa de doutorado, isto é, respostas obtidas em entrevistas abertas e semiestruturadas e, principalmente, no trabalho de releituras de textos, anotações e apontamentos selecionados pela alfabetizadora, durante o processo de reconstrução de sua experiência formativa no Curso de Formação: PNAIC – realizado em 2016.

Há décadas, pesquisas demonstram que políticas implantadas sofrem múltiplas alterações desde a sua concepção até a sua efetiva chegada à escola, já que os diversos aspectos que compõem a vida da escola interferem na forma como os projetos são vistos, recebidos e postos em prática. Assim, Ambrosetti (1989) aponta como a política do Ciclo Básico foi compreendida por professores mediante retraduições e implicações nas práticas pedagógicas. E Silva (1990), ao analisar o nível de aceitação dos educadores atuantes na escola em relação ao Ciclo Básico, verifica a presença de alterações, reapropriações e até mesmo transformações da proposta original. Cruz (1994) averiguou a percepção que sujeitos que trabalham e estudam numa escola pública estadual têm acerca do Ciclo Básico e constata a não aceitação imediata dos professores que encararam a proposta como um esvaziamento da função docente. Outras duas pesquisas puseram o foco nas políticas educacionais e suas implicações.

Souza (1999) analisou as relações entre o projeto educacional implementado pelo governo estadual, no período entre 1995 e 1998, em São Paulo e a compreensão que professores das escolas públicas possuem acerca dessas políticas. A pesquisa, realizada em dez escolas públicas de cinco municípios diferentes, revelou que professores resistem às tentativas de reduzir a educação escolar à lógica da racionalidade econômica, de intensificação do trabalho docente e de expropriação do controle sobre o processo pedagógico. Essa resistência se expressa nos ressentimentos, constrangimentos, "mal-estar" dos professores e na busca do significado da docência a partir das relações afetivas com os alunos; e Kalmus e Souza num estudo realizado em 2016 com objetivo de identificar, caracterizar e comparar políticas em curso no Brasil e no México constatou que os professores dos dois países têm se recusado a frequentar cursos de formação repetitivos, que não representam uma efetiva contribuição à formação além de não melhorarem as condições de ensino e aprendizagem. No entanto, ainda assim, de acordo com as autoras “muitos professores inventam formas de apropriação desses cursos não previstas pelas políticas, construindo novas significações para o trabalho docente” (2016, p. 11).

Em consonância, as hipóteses que nortearam este trabalho são as de que as orientações normativas, os princípios e concepções presentes nos textos do PNAIC e nas atividades formativas são (re)traduzidas no cotidiano escolar e apropriadas de acordo com a realidade vivida pela alfabetizadora. A análise desses dois momentos no projeto mostra a relação do cotidiano da instituição escolar, suas normas e práticas apropriadas a partir da história da alfabetizadora e de sua experiência docente que marcam a “cultura escolar” na acepção que lhe dá Julia (2001), isto é, como momentos de assimilação e resistência entre o conjunto de normas, práticas instituídas e o que fazem delas a alfabetizadora na ação cotidiana. No centro da análise desse processo está o próprio conceito de apropriação: “como um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, a apropriação subjaz ao conjunto de práticas e saberes que observamos” (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 114).

Os instrumentos a partir dos quais a maior parte dos dados foi obtida foram entrevistas e uma releitura com a professora alfabetizadora dos livros do PNAIC (BRASIL, 2012). Cabe destacar que a releitura do material, assemelhou-se a uma “pesquisa em colaboração com o professor” (MATTOS, 2011), - livre de um roteiro rígido - guiado pelas próprias narrativas da alfabetizadora, tendo em mãos os livros do PNAIC e suas anotações realizadas durante o curso de formação e que se mostrou um caminho original e fértil para o entendimento da problemática de pesquisa.

### **O PNAIC na leitura da alfabetizadora**

Chamou-nos a atenção o fato de que a alfabetizadora, ao ser chamada a recordar sobre a chegada dessa política no município, refere-se somente à proposta de capacitação para os alfabetizadores e não referencia a proposta principal da política pública: conchamar os professores a um “PACTO”, isto é, a alfabetização das crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental:

*Alfabetizadora: O Pacto uma proposta - do governo e do município - de aprimoramento, revisão, capacitação para os alfabetizadores. Mas a maioria dos professores participou dos dois cursos. Eu só participei do primeiro. Mas vi o material (matemática) e achei interessante. Na verdade a maioria fez o 2º curso por medo. Eu não fiz e se me perguntassem eu diria a verdade: que não me ajudaria em nada.*

Perguntada sobre os motivos da implementação do Pacto e sua adoção, a alfabetizadora é assertiva ao afirmar que não sabia se tratar de curso obrigatório. Tal omissão no seu relato poderia ser atribuída à falta de divulgação dos objetivos do PNAIC. Mas a razão alegada por ela foi quanto à ênfase dada à formação do educador; e que o projeto não referenciava explicitamente as ações que deveriam ser desenvolvidas para alfabetizar as crianças de até os oito anos de idade. Ou seja, o próprio “PACTO”, como ação conjunta, algo que envolvesse a todos: escola, pais, professores, alunos e comunidade, não propunha, segundo ela, estratégias e planos de ações nesse sentido. Prova disso é que não houve, ainda de acordo com ela, divulgação realizada pelo município, escola e nem junto aos pais sobre o PNAIC, suas propostas, objetivos; conclui-se, portanto, que “não houve um pacto pela alfabetização”. Sobre a divulgação do programa e de suas ações afirma:

*Alfabetizadora: Não me lembro. Acho que nos informaram somente sobre o curso de capacitação. A informação nos foi passada pela coordenadora da escola. [...] A única divulgação veio da coordenação. Não me lembro de nenhuma divulgação da secretaria. Cartaz (por exemplo). Foi uma capacitação para os professores e isso não foi divulgado para os pais...!!!*

Na medida em que não houve um “PACTO” entendido pela alfabetizadora como uma ação conjunta mediante um trabalho que envolvesse a escola, os pais e o bairro, no sentido de promover essa alfabetização, ela concluiu que o projeto não promoveu aquilo a que se propôs: mudanças nas práticas escolares, na dinâmica da escola, nas relações dos pais, nem na participação do bairro em promover atividades que propiciassem a leitura e a escrita das crianças.

Como veremos a seguir, quando não há definições claras e consistentes, ou que os sentidos e objetivos da política não são objeto de explicitação, análise e construção de significados e estratégias de ação entre todos os envolvidos para que deles se apropriem, isto é, “façam-no também seus”, abre-se o espaço para que a proposta seja transformada pelos sujeitos a partir de motivações e desejos particulares. Isto é, se utilizem de “táticas e astúcias” (CERTEAU, 1998) no sentido de transformar o pouco que lhe é transmitido, de acordo com os seus interesses e naquilo que já é conhecido. Assim, ao ser indagada sobre a implantação do PACTO e as contribuições à sua prática diária, a professora alfabetizadora relata que “não mudou nada”, que o projeto não trouxe novidades, já que se tratava de temas e textos já conhecidos. Ao que parece, assimilou o novo projeto a partir do que já havia aprendido com um projeto anterior o LETRA e VIDA; se novidades, elas foram relidas como repetitivas e já conhecidas. Realizando uma comparação entre os dois programas, revelou se tratar da mesma proposta que havia sido melhor trabalhada e aproveitada no curso de formação do LETRA e VIDA:

*Alfabetizadora: São as formadoras de sempre; duas delas nos deu a formação no LETRA E VIDA. Elas são excelentes. O LETRA E VIDA foi ótimo, tinha muita prática mas o PNAIC não foi assim. Tínhamos somente releitura dos textos... sem atividades práticas... sem propostas lúdicas.*

Mas ao analisar as apropriações que a alfabetizadora fez da proposta do PNAIC e buscar compreender suas críticas, para além da denúncia da repetição de textos já conhecidos, lidos e relidos nas várias propostas formativas, e que, como

apontada pela alfabetizadora em seu relato, algo que torna enfadonha e desinteressante a formação; suas críticas revelam uma compreensão aguçada dos problemas que se repetem nas propostas de formação docente. Isto é, que elas estão distantes das necessidades e demandas exigidas pela ação cotidiana e que não podem ser vistas como se tratasse da aplicação prática de teorias, princípios e concepções transmitidos nos cursos de formação e nem mesmo de modelos de práticas a serem implementadas.

É possível, portanto, identificar no relato da alfabetizadora, como assinala Patto, (2015), não apenas desconhecimento das próprias políticas por parte daqueles que as implementam, como também por parte de quem as recebe. Isto é, trata-se de um pressuposto que se repete: a visão alienada, abstrata, do trabalho pedagógico realizado por parte daqueles que as recebem, por aqueles que as formulam. Mas não se trata apenas de informar os objetivos, a proposta, justificar intenções e metas e convencer o professor a “vestir a camisa”. Trata-se da repetição de um modelo de formação que aposta que seja possível definir modelos teóricos e práticos de atuação alheios às relações, à cultura escolar que constitui a trama cotidiana na qual as propostas serão assimiladas, rejeitadas, revistas ou transformadas e, portanto, em que não há nenhuma garantia de que conduzirão aos resultados esperados.

O depoimento da professora é eloquente acerca da inadequação dessas propostas que são implantadas sem que os educadores sejam consultados:

*Alfabetizadora: Preciso lembrar a proposta. Vou trazer os livros e minhas anotações, e assim podemos avaliar. Bom: Não usei, ou não uso porque parece é um “repeteco” do LETRA E VIDA e eu já conheço. Em minha opinião o mais interessante seria o seguinte: cada escola tem sua dificuldade e a capacitação deveria ser de acordo com a dificuldade de cada uma. Sem muita teoria e com mais prática. Trazer para os professores propostas para ajudá-los efetivamente nas suas aulas, algo significante.*

O depoimento revela que a alfabetizadora situa sua narrativa, suas queixas, em um contexto concreto, no tempo e no espaço da sua experiência de formação e de docente. É desse lugar que localiza seus problemas e limites e aponta saídas:

*Alfabetizadora: A capacitação deveria ser de acordo com a dificuldade de cada escola. Propostas para realmente ajudar os professores, principalmente os novos, que ficam completamente perdidos. Fazer um levantamento do que os professores precisam e aí montar os cursos...*

Não há, portanto, uma recusa ou resistência ao novo e à mudança, mas um uso das propostas a partir do que o próprio material de formação propôs: a aplicação dos modelos de atuação de acordo com os pressupostos teóricos defendidos nas propostas, cuja aposta é a de que levariam à reconstrução da prática pedagógica. Assim, afirma,

*Alfabetizadora: Não mudou nada (nem ajudou nem atrapalhou)... Não abandonei uma proposta e adotei outra. Uso o que a Prefeitura utiliza nas capacitações das formadoras LETRA E VIDA E O MATERIAL DA PREFEITURA<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> De acordo com a própria Professora Alfabetizadora, ela utiliza, na sua rotina diária, dois materiais: as suas Folhinhas (que organiza mediante formação do município) e o Material de Prefeitura (material didático adotado pela prefeitura no município).

*Pesquisadora: O que você acha do material da PREFEITURA?*

*Alfabetizadora: Eu não gosto... Eu uso né, menina!!! O que as formadoras nos falam: MATERIAL PREFEITURA é carro chefe; tem que usar 100%.*

*Pesquisadora: Eu percebi observando sua aula que você usa o "MATERIAL PREFEITURA" e usa seu material (folhinhas).*

*Alfabetizadora: Sim. Uso o "MATERIAL PREFEITURA" - e não é de forma linear e também não é 100%. Por exemplo, essa semana eu nem usei. Bom! Eu uso somente para fechamento das minhas aulas preparadas. Terminei um conteúdo - material que eu preparei -, então aplico alguma atividade do "MATERIAL PREFEITURA", mas somente para constar que usei.*

*[...] Tem que usar o MATERIAL PREFEITURA porque a prefeitura comprou o material e desse modo precisamos usar e pronto!!!*

*[...] Mas os alunos não estão prontos para esse método. Porque tem atividades que para eles agora: maio/junho não "daria" certo; eles não estão preparados.*

Poder-se-ia argumentar em face desses depoimentos que a divisão entre quem planeja e quem executa e as consequências dessa divisão, já apontada na literatura, parece persistir nos programas que vêm orientando a reforma das práticas e concepções de alfabetização na escola. A percepção dos entraves produzidos pelas políticas por parte dos próprios professores não tem encontrado canais de expressão e reconhecimento, uma vez que a deslegitimação do seu saber-fazer e a sua culpabilização pelos males da educação, o tem desautorizado frente a si mesmo e aos outros. No entanto, como diz Certeau (1998), os sujeitos não são passivos, disciplinados pela indústria cultural ou por mecanismos de poder, mas produtores: "esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante" e assim "o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (1998, p.38-39).

### **Apropriações do material do PNAIC: o caderno de anotações do curso de formação**

Neste ponto, vale descrever os usos que a professora alfabetizadora fez do material de formação do PNAIC. Um desses usos foi à produção de um caderno de anotações, reordenando suas propostas, suas estratégias formativas mediante a produção da sua reescrita, ordenando textos, excertos e as atividades propostas pelo curso de formação. Solicitada a falar sobre o impacto do curso de formação PNAIC na sua prática e para avaliar a formação recebida, a alfabetizadora escolheu recorrer à releitura dos textos e atividades mais significativas ao seu ponto de vista e que foram "organizadas para o uso em sala de aula" em suas anotações. Escolheu recorrer à sua atividade "leitora do material proposto", ou seja, aquilo que criou como produto da formação. Para ela, falar do PNAIC era falar do que havia se apropriado, isto é, das escolhas que fez e do que havia selecionado para compor o seu caderno. Valendo-se das suas "táticas leituras" (idem, CERTEAU, 1998), isto é, dos recursos do sujeito diante do jogo que se apresenta pelas normatizações impostas, buscou romper esquemas demasiadamente formais, propondo "maneiras de fazer" enquanto professora alfabetizadora diante do "poder" dos cursos de formação. Assim, participa dos cursos de formação: LETRA E VIDA, PNAIC, PREFEITURA, se apropria e se (re)apropria de materiais apresentados, mas astuciosamente cria o seu próprio material. São as

novas formas de apropriação de cursos de formação, citadas por Kalmus e Souza (2016), que não são previstas pelas políticas e que acabam construindo novas significações ao trabalho docente.

A análise do caderno revela a prioridade dada aos temas do Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012). A alfabetizadora selecionou inicialmente do material, no caderno de anotações, uma das atividades constantes do impresso do PNAIC e que nos permite compreender a sua releitura do livro PNAIC e que foi por ela xerocada e colada no seu caderno:

Realizar a leitura (em grupo) do texto Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - língua portuguesa. Analisar os quadros de direitos gerais de aprendizagem (Leitura; Produção de textos escritos; Oralidade; Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade; Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética) e responder a seguinte questão: Em sua opinião, a proposta curricular do município, atende aos direitos de aprendizagem descritos no material do PACTO? Justifique (Caderno de anotações, alfabetizadora, cf. Brasil, 2012).

Da leitura conjunta do trecho do caderno e ao ser questionada sobre qual era a proposta, foi interessante notar que a alfabetizadora escolheu aquela que definia uma ação, um direcionamento claro à prática pedagógica com a leitura e a escrita:

***Pesquisadora:** Qual era a proposta desse 3º encontro?*

***Alfabetizadora:** No meu ponto de vista é uma coisa que a gente já fazia... Uma coisa que não teve tanta mudança. Ó! Olhando tudo aqui que está escrito... Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros; Apreciar e compreender textos do universo literário; Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários. A gente faz tudo isso... (silêncio... ...olhando o material).*

Não desconsidera a proposta, mas também revela haver entendido que o objetivo da atividade proposta era determinar práticas que deveriam ser executadas na sala de aula pelos professores. Constrangida ao ter que afirmar que o que se propunha era uma repetição das exigências da secretaria da educação, passou a justificar por que nem sempre cumpria essas determinações. Em outro momento do caderno reafirma que as atividades propostas e os objetivos da formação eram mesmo monitorar e dirigir o trabalho do professor àquilo que se queria ver cumprir na sala de aula.

***Alfabetizadora:** É como nosso APL (Atividade Permanente de Leitura) que realizamos com as crianças. Momento de leitura. É escolhido um texto para ler naquele dia. No dia a gente foi cobrada principalmente para fazer uma análise; uma comparação do MAPA que a gente usa com as tabelas apresentadas no material do PNAIC.*

*[...] Aqui queriam saber o que a gente faz; a realidade da sala de aula... Com o que está no material do PACTO... Comparar... Vamos ver. Aqui ó!*

Na sequência proposta no caderno de anotações é possível verificar que colou a Figura 1 da Unidade 2, intitulada “Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p.25) e o respectivo mapa de atividades. Mas, apesar de atender e acatar ao objetivo da atividade que era o de direcionar a organização das modalidades do trabalho pedagógico do professor, conforme o quadro proposto revela, reproduzindo-o em seu caderno, faz dele apropriações diversas, como a comparação entre os dois quadros revela:

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>Atividade permanente (todas as crianças)</b> (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
<b>Atividade permanente (todas as crianças)</b> (leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.				
<b>Atividade permanente</b> (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)				
<b>Atividade permanente</b> (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana)  Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)  Jogos de Alfabetização na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)	<b>Sequência didática</b> Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares  Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares)  Jogos de alfabetização na sala (grupo A – atividade/ jogos envolvendo a apropriação da ortografia)	<b>Sequência didática</b> Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.
Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)				
<b>Sequência didática</b> (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).  Em dupla e/ou individual	<b>Atividade sequencial</b> Exploração de atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.	<b>Projeto didático</b> (depende da temática)	<b>Sequência didática</b> (uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático).  Em dupla e/ou individual	
<b>Atividade permanente</b> Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno				

Fonte: BRASIL (2012, p. 25: Figura 1 da Unidade 2).



E apontando no próprio texto do PNAIC ao folhear o material, compara-o ao seu próprio mapa das atividades, que deve realizar e prestar conta semanalmente em Língua Portuguesa e Matemática e afirma,

*Alfabetizadora: Aqui ó! Nossos APLs... É igualzinho o que tem no meu caderno. Vou pegar para você ver... Acho que é a mesma coisa... Mas muda somente alguma nomenclatura.*

Quadro 1 - Mapa de atividades a serem realizadas semanalmente para as turmas do 1º e 2º ano; elaborado pela secretaria municipal

<b>LINGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANO</b>	
L.O.	Linguagem Oral (01)
A.P.B.	Atividade Permanente de Biblioteca (01)
A.P.L.	Atividade Permanente de Leitura (TD)
S.O.	Situação Ocasional
S.D OU PROJ.	Situação Didática ou Projeto (02)
A.P.P./R.T.	Atividade Permanente de Produção e Revisão de Texto (03)
A.A.R.I.	Atividade de Análise de Reflexão sobre a Língua (03)
A.P.A.	Atividade Permanente de Alfabetização (TD)
<b>MATEMÁTICA - 1º E 2º ANO</b>	
N.O.	Números e operações (04)
T.I.	Tratamento de Informações (01)
G.M.	Grandezas e medidas (01)
E.F.	Espaço e Forma (01)

Fonte: Caderno de anotações da Professora Alfabetizadora

*Pesquisadora: É igual? Analisando cada dia 2ª, 3ª, 4ª...?*

*Alfabetizadora: Totalmente, não... Mas se você olhar na minha rotina, você verá que é muito semelhante. Olha só aqui. Olha só! Super parecido à 4ª feira. Aqui anotei que dei essa atividade: Atividade Permanente e Sequência Didática.*

*[...] Por que eu acho que isso foi feito? Porque embora a gente seja cobrada para fazer todos os dias os APL, tem professor que ainda não faz. No dia a gente foi cobrada principalmente para fazer uma análise; uma comparação do MAPA que a gente usa com as tabelas apresentadas no material do PNAIC.*

Durante o trabalho de leitura conjunta do material observamos que a professora alfabetizadora apresentava grande destreza e domínio do texto do PNAIC, revelando que havia de fato estudado o material e dominava seu conteúdo. O que permitia a ela revelar que os materiais dos cursos de formação não se constituíam em uma novidade, já que a alfabetizadora costuma frequentar a maioria dos cursos de formação do município. Assim, notamos não apenas certa intimidade com os assuntos e conceitos teóricos presentes nos textos do PNAIC, mas que selecionava para análise

os que tinham mais afinidade com sua prática cotidiana. Nesse sentido, elegia textos, questões e itens diretamente relacionados à docência diária. Em assim sendo, não apenas revelou ser a leitora atenta e competente que os cursos de formação oficiais pretendem produzir, como também a professora alfabetizadora “produtora de sentido no ato de ler”.

Todavia, a análise conjunta dos textos, das anotações do caderno e suas críticas revelaram que o projeto de formação do PNAIC pressupunha que se poderia moldar o professor a partir do material instrucional oferecido. A própria escrita do PNAIC, a disposição gráfica das informações em tabelas, gráficos, usados para descrever as atividades a serem propostas e os objetivos a serem cumpridos em cada etapa da escolarização vinham ao encontro do que Certeau (1998) já havia chamado à atenção: o pressuposto de que se pode forjar os indivíduos a partir do escrito, do texto que monitora à distância as ações que o professor deve executar em sala de aula.

Na medida em que a sociedade moderna, ou como diz Certeau: a sociedade do espetáculo, se expressa pelo paradigma racional de leitura e escritura, onde tudo se apresenta na forma de escrita (jornais, revistas; internet, celular...) como uma “epopeia do olho e da pulsão de ler”, “toda a sociedade feita de textos” (1998, p.49), é preciso considerar mais de perto a arte de fazer, já que é uma “arte de caça ilegal” e, por conseguinte, ativa, transgressora, em que é possível manifestar o que fazem os sujeitos com aquilo que lhes é imposto, como resistem e transformam. E, portanto, tornando-se imperativo considerar as memórias escritas da professora alfabetizadora (suas anotações) e o ato de leitura/releitura como um ato ativo de suas ideias e dos “seus escritos”, das suas críticas e dos seus usos ao que vem sendo imposto.

Na releitura, observou-se uma experiência de leitura que se aproxima a saberes e interesses de ordem prática (CHARTIER, 1998; SARTI, 2005), mas também se apropria dos documentos que lhes são apresentados a partir das suas necessidades cotidianas e dos seus saberes relacionados à sua prática de sala de aula. Não rejeita a proposta, mas evidencia a sua repetição, a sua insuficiência já que, como esclarece a alfabetizadora, não parte das necessidades da escola, do professor em como trabalhar as dificuldades dos alunos, as suas dificuldades em sala. Com clareza aponta que a capacitação deveria partir das dificuldades de cada escola, de cada professor, que deveriam ser identificadas e a partir delas se organizar a capacitação. O seu caderno de anotações também revela que entendeu a proposta instrucional do material ao organizá-lo para o seu uso em sala de aula, mediante o xerox das atividades propostas e sua apresentação em etapas destinadas à sua execução, como na montagem de um diário de classe.

Além do mais, contrariamente às justificativas dos cursos de formação de que é preciso ensinar o professor a ler textos científicos, a alfabetizadora revelou ser uma leitora competente, isto é, próximo ao que Rockwell (2001) designa como *inflexão significativa* entre a leitura intensiva do texto e o surgimento de extensos padrões de leitura de vários textos e que Certeau (1998) e Chartier (2002) nomeiam de caráter produtivo da leitura. Assim a professora alfabetizadora “revive” seu caderno de anotações e faz uma nova leitura dos textos do PNAIC; e (re)apropriando-se dos “protocolos de leitura” (ROCKWELL, 2001) estruturados por um projeto educacional implementado pelo Governo Federal (PNAIC) cria um novo protocolo: “o seu” - uma tática de habitação do texto - (re)apropriando-se do seu conteúdo e até mesmo de seu sentido, com autoridade de “novo” autor (ibidem, CERTEAU, 1998). “Olha, folheia, dobra, desdobra, marca, rabisca” e produz um novo texto, uma nova versão. Dá-se, por assim dizer, uma bricolagem do texto. “Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (1998, p.48).

## Considerações Finais

A professora alfabetizadora apropriou-se dos textos organizando-os para seu uso diário, como era a proposta do projeto, mas também fez uma releitura subvertendo muitas vezes discursos veiculados nos livros do PNAIC. Por meio dessa atuação tática, a professora alfabetizadora limitava o potencial coercitivo desses discursos e das práticas formativas oficiais. Permitindo-se mostrar que já fazia o que havia sido proposto pelo material ao comparar com as suas atividades planejadas e denunciar as atividades repetitivas e os seus limites ao não atenderem às necessidades de intervenção em classe a partir de situações concretas vividas junto aos alunos. Apropriou-se da proposta produzindo e criando demandas, apontando necessidades e incoerências da proposta, tais como a de que a formação não tratava das situações cotidianas da escola, da sala de aula e nem se propôs a isso já que não houve um “PACTO” entre todos pela alfabetização na idade certa, ainda que tenha sido esta a proposta.

Assim, para nossa questão inicial: Como um professor alfabetizador se apropria de uma política educacional? Podemos tentar responder, exteriorizando: Como quem “caça sentido” apropriando-se e (re)apropriando-se; astuciosamente “sucateando”; criando um novo protocolo; usando todas as “táticas” possíveis e, principalmente, suprimindo muitas das imposições legais propostas pelos órgãos planejadores das políticas educacionais no Brasil.

## Referências

AMBROSETTI, B. **Ciclo Básico**. O professor da escola pública frente a uma proposta de mudança. 1989. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica - SP, São Paulo, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ano 2: unidade 1-8**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (48p.) Brasília: MEC, SEB, 2012.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, A-M. Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et Formation**, n.27, p. 67-82, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Portugal: Memória e Sociedade, 2002.

CRUZ, S. H. V. O Ciclo Básico construído pela escola. **O Ciclo Básico construído pela escola**. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1994.

FARIA FILHO, L. M.; et al. A cultura escolar como categoria de análise e como FARIA campo de investigação dá história da educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, Jan./ Abr. 2004.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, n. 1, p. 9-44, 2001.

KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação Pesquisa**. v.42, n.1, p.53-66, 2016.

MATTOS, C.L.G. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educ. Pesq**, v. 27, n.1, p. 11-26. 2001.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**. v.7, n.2, pp.131-147, 2007.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

SILVA, Z. I. **Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo de quatro escolas**. 1990. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica - SP. São Paulo. 1990.

SOUZA, A. N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. 1999. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 1999.

Recebido para publicação em 03-09-18; aceito em 05-10-18