



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS DO SEMIÁRIDO BAIANO PÓS-PNAIC

Maéve Melo dos Santos

158

Cosme Batista dos Santos

RESUMO

Na última década, ou seja, entre 2012 e 2022, as alfabetizadoras do Semiárido baiano participaram do Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no qual acessaram os fundamentos teórico-práticos da alfabetização e do letramento. Ao longo desse período, pouco se sabe acerca das imagens que ficaram desses fundamentos nas narrativas de docentes sobre suas práticas em salas de aula. Este estudo, portanto, com base nos estudos da intertextualidade referenciados pela análise do discurso textualmente orientada (ADTO) (Fairclough, 2001) e com base na teoria das representações sociais (Jodelet, 2001; Abric, 2016), visa descrever as novas ancoragens discursivas e as transformações dos conceitos de alfabetização e do letramento nas narrativas de um grupo de alfabetizadoras formadas pelo referido programa PNAIC. A partir dessas análises, serão observadas as mudanças de posicionamentos e de conhecimentos, assim como destacada a relevância desse tipo de estudo para o acompanhamento dos futuros projetos de formação continuada no Brasil.

Palavras-Chave

Alfabetização; Letramento; PNAIC; Representações sociais; Alfabetizadoras.

ALFABETIZACIÓN: REPRESENTACIONES DE DOCENTES DEL BAIANO SEMIÁRIDO DESPUÉS DEL PNAIC

RESUMEN

En la última década, es decir, entre 2012 y 2022, los alfabetizadores de la Zona Semiárida del Estado de Bahía se incorporaron al Programa Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC en portugués), en el que se ha accedido a los fundamentos teóricos de la alfabetización y de la práctica alfabetizadora. A lo largo de este periodo, poco se sabe de las imágenes que quedaron de estas fundaciones en las narraciones de los profesores sobre sus prácticas en el aula. Este estudio, por lo tanto, a partir de los estudios de intertextualidad referenciados por el análisis del discurso textualmente orientado (ADTO) (Fairclough, 2001) y basado en la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 2001; Abric, 2016) pretende describir los nuevos anclajes discursivos y las transformaciones de los conceptos de alfabetización y alfabetización en las narrativas de un grupo de alfabetizadores formados por el programa PNAIC. A partir de estos análisis, se observarán los cambios en las posiciones y conocimientos, además de destacar la relevancia de este tipo de estudio para el seguimiento de futuros proyectos de educación continua en Brasil.

**Palabras clave**

Alfabetización; Letramento; PNAIC; Representaciones sociales; Alfabetizadores.

**LITERACY: REPRESENTATIONS OF TEACHERS FROM SEMI-ARID BAIANO
AFTER PNAIC**

159

ABSTRACT

In the last decade, that is, between 2012 and 2022, literacy teachers in the Semiarid Zone of the State of Bahia joined the Program Literacy at the Right Age (PNAIC in Portuguese), in which the theoretical foundations of alphabetization and literacy practice have been accessed. Throughout this period, little is known about the images that remained of these foundations in teachers' narratives about their classroom practices. This study, therefore, based on the studies of intertextuality referenced by textually oriented discourse analysis (ADTO) (Fairclough, 2001) and based on the theory of social representations (Jodelet, 2001; Abric, 2016) aims to describe the new discursive anchors and the transformations of the concepts of alphabetization and literacy in the narratives of a group of literacy teachers trained by the PNAIC program. From these analyzes, changes in positions and knowledge will be observed, in addition to highlighting the relevance of this type of study for the monitoring of future continuing education projects in Brazil.

Key Words

Alphabetization; Literacy; PNAIC; Social representations; Literacy teachers.

1 INTRODUÇÃO

Os conhecimentos sobre a alfabetização e sobre o letramento estão presentes nas rotinas formativas de professores e de professoras alfabetizadores/as nas realidades do Semiárido baiano e brasileira. Durante mais de uma década, as políticas de formação continuada no local de trabalho, visando à atualização docente para os fundamentos relativos ao alfabetizar letrando, foram abundantes. Durante esse período, o Estado e as universidades se organizaram para produzir um material de formação em que os fundamentos teóricos e práticos da alfabetização fossem centrais na construção de novas rotinas para alfabetizar as crianças na idade certa. Desse modo, é de se imaginar que os educadores que participaram desses cursos guardam em suas memórias muito do que aprenderam com a exploração desses temas, por exemplo, a significação da alfabetização e do letramento, do alfabetizar letrando. No entanto, os estudos acerca dos modos de apropriação conceitual e prática desses fundamentos básicos são pouco conhecidos, apesar da importância que possam ter para o



exame qualitativo dos impactos das políticas de formação continuada na apropriação dos conceitos e nas práticas das alfabetizadoras e dos alfabetizadores.

Este trabalho é um recorte da pesquisa em andamento “Os significados da alfabetização no município de Juazeiro-BA: a perspectiva das professoras alfabetizadoras baianas”, que tem como propósito conhecer como as alfabetizadoras constroem sentido no seu cotidiano e nas práticas pedagógicas de alfabetização, pensando outras epistemologias de alfabetização, a partir dos conceitos locais e da história de vida das professoras alfabetizadoras.

O estudo, particularmente, do interesse deste artigo, baseia-se nos estudos da intertextualidade referenciados pela análise do discurso textualmente orientada (ADTO) (Fairclough, 2001) e na teoria das representações sociais (Jodelet, 2001; Abric, 2016), visando descrever as novas ancoragens discursivas e as transformações dos conceitos de alfabetização e do letramento nas narrativas de um grupo de alfabetizadoras que foram formadas pelo referido programa PNAIC no período mencionado. A intertextualidade, ou seja, a relação entre os diversos textos que significam os conceitos e as práticas alfabetizadoras, permite-nos adentrar as formas de materialização linguística do conhecimento nas narrativas dos sujeitos e, mais ainda, permite-nos examinar as mudanças que os termos sofrem tanto em função das novas realidades enunciativas quanto das novas posições que as e os docentes assumem quando definem a alfabetização e o letramento em suas práticas ou em seus dizeres sobre elas. As particulares enunciativas são, portanto, uma escala menor de transformações do saber, mas também das mudanças cognitivas e sociais refletidas no dizer e no fazer docente em cada tempo e espaço, a partir da formação continuada no local de trabalho.

Inserida no âmbito da pesquisa qualitativa, o caminho teórico-metodológico escolhido foi a pesquisa (auto)biográfica, evidenciando as trajetórias de vida das professoras e a construção da identidade docente enquanto alfabetizadoras por meio de entrevista narrativa (Delory-Momberger, 2008; Jovchelovitch; Bauer, 2002; Pollak, 1992; Schütze, 2013). Para efeito deste estudo, apresentaremos os significados da alfabetização trazidos pelas alfabetizadoras nas suas narrativas, bem como parte da trajetória formativa, tratando especificamente do Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), observando as imagens que ficaram desses fundamentos e das suas práticas em salas de aula e evidenciando as mudanças salientes em seus posicionamentos sobre os temas.



A escrita da narrativa de vida, seja do indivíduo, de si mesmo, do sujeito, insere-nos na história e na cultura. Para Delory-Momberger, as narrativas (biografias, autobiografias, diários, cartas, memórias etc.) constituem fontes privilegiadas para conhecermos e termos acesso a determinadas culturas, grupos sociais em outras épocas. Além disso, possibilita-nos saber como biografam sua vida em determinado período histórico (2008, p. 38).

161

É esse desenrolar do fio, do ciclo e, mais especificamente, da trajetória das professoras alfabetizadoras que este trabalho pretende evidenciar, identificando os fundamentos teóricos e as práticas da alfabetização e do letramento a partir das formações do PNAIC, bem como o significado da alfabetização em suas vidas e nas práticas pedagógicas. Dividimos o texto em quatro seções. A escrita desta introdução é a primeira seção. A segunda trata da intertextualidade e das representações sociais. A terceira aborda a relevância da pesquisa narrativa da formação do professor e, por fim, discutiremos os modos de significar a alfabetização e o letramento pelo olhar das professoras alfabetizadoras.

2 INTERTEXTUALIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

As significações da alfabetização e do letramento salientes nas manifestações das professoras são fenômenos de intertextualidade no plano das relações entre os textos que as acolhem e, ao mesmo tempo, um fenômeno de cognição social no plano das representações cotidianas dos conceitos que são acessados ou apreendidos nos cursos de formação continuada dos quais participam as professoras.

A intertextualidade, mais do que a relação linguística entre textos (Koch, 1997, 2002), neste artigo, a relação de intertextualidade entre os documentos do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as narrativas das docentes, que também se configuram como um fenômeno de intertextualidade, é concebida como um processo de representação social e de apropriação em uso dos conceitos da alfabetização e letramento pelas alfabetizadoras colaboradoras desta pesquisa.

No sentido de aprofundar este conceito e de colocá-lo em lugar de relevância para se estudar as transformações sociais, Norman Fairclough adota a posição de que

a intertextualidade e as relações intertextuais constantemente mutáveis no discurso são centrais para a compreensão dos processos de constituição do sujeito. Isso é assim em uma escala de tempo biográfica, durante a vida de



um indivíduo, e para a constituição e a reconstituição de grupos sociais e comunidades (Fairclough, 2001, p.170).

Assim sendo, a passagem desses conceitos e práticas da formação do contexto enunciativo da formação para o contexto enunciativo das entrevistas envolve operações de transformação variadas: reformulação, apropriação e representação social das definições técnicas (Brey, 1984; Jacobi, 1984; Santos, 2003), mas também as transformações no plano da posição sujeito, nas mudanças de si sob o efeito da formação e das práticas que decorrem dela. Essas transformações ou mudanças sociais nos modos de significar dos sujeitos, tal como antecipa Fairclough (2001), são amplamente determinadas pelos efeitos das particularidades do contexto enunciativo ou dos usos específicos dos saber (Abric, 1994; Py, 2004; Santos, 2005) para alcançar mudanças e transformações requeridas pela sociedade e pelas pessoas.

Nessa perspectiva, portanto, a análise das narrativas priorizadas neste artigo visa compreender, no plano da cognição social, a aprendizagem dos conceitos e das práticas de alfabetização e de letramento que são manifestadas pelas docentes colaboradoras e deve focalizar, sobretudo, os conflitos de compreensão crítica, de apropriação prática e as representações sociais enquanto conhecimento prático e cotidiano que se manifesta nos enunciados narrativos das alfabetizadoras (Abric, 1994; Jodelet, 2001; Santos, 2011).

Obviamente, uma vez estabelecendo essas relações de significados, este estudo poderá apoiar discussões futuras acerca da avaliação de impactos das políticas de alfabetização e de letramento na formação continuada dos professores em diferentes lugares e tempos. Em primeiro lugar, porque o foco na entrevista narrativa e nos componentes das representações sociais dos conceitos da formação nos aproxima da realidade da formação continuada das docentes. Em segundo lugar, porque permite problematizar os resultados dessas apropriações nos fóruns de avaliação das políticas de formação em curso no Semiárido e no Brasil.

3 A PESQUISA NARRATIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Inserida no âmbito da pesquisa qualitativa, o caminho teórico-metodológico escolhido foi a pesquisa (auto)biográfica e etnográfica, evidenciando as trajetórias de vida das professoras e a construção da identidade docente enquanto alfabetizadoras por meio de entrevista narrativa. Para tanto, utilizamos, como referência teórica, os estudos sobre a



biografia e educação de Delory-Momberger (2008), bem como a técnica entrevista narrativa de Fritz Schützer (2013).

Assim como Delory-Momberger (2008), acreditamos que nos apropriamos da nossa vida, em um determinado espaço-tempo, quando a narramos. Esse processo, que é formativo e autoformativo, possibilita a construção da autobiografia e a reconstrução de si. Na medida em que vamos narrando, vamos também descobrindo e construindo um projeto de si que muitas vezes estava oculto. É esse desenrolar da trajetória profissional das professoras alfabetizadoras que este trabalho pretende evidenciar, identificando o significado da alfabetização em suas vidas e nas práticas pedagógicas. Ao narrar sua trajetória, as professoras elaboram o seu projeto de si, num movimento temporal ininterrupto entre o presente, passado e futuro, por meio da recordação dos seus planos, sonhos e projetos. Ao relembrar o passado, refletem sobre o presente e, ao mesmo tempo, lançam suas expectativas para o futuro (Delory-Momberger, 2008).

Para Pereira (2011, p. 81), “No ato de contar nos reinventamos enquanto sujeitos, protagonistas da nossa história e, então, vamos rememorando e reconstruindo um imaginário carregado de metáforas, onde o leitor encontra seu lugar de coparticipante na história”. Isso contribui na identificação da construção de sua identidade docente enquanto professoras alfabetizadoras, rememorando como chegaram a ser professoras alfabetizadoras, se foi por decisão própria ou por não ter outra opção, se foram ficando nessas turmas porque não tinham outros professores para assumir ou se, de fato, queriam estar nestas turmas.

Além da construção do projeto de si e da identidade docente, enquanto alfabetizadora, assumimos que a opção pela pesquisa biográfica parte do pressuposto de que ouvir as vozes das professoras alfabetizadoras, muitas vezes tão invisibilizadas nesta sociedade, por meio das suas narrativas, pode contribuir na compreensão dos significados que a alfabetização assume dentro das práticas pedagógicas em sala de aula e das práticas sociais de letramento que levam para sua história de vida.

Para entender como as professoras interpretam sua história de vida, necessitamos relacionar o contexto social, os acontecimentos e fatos ocorridos com a interpretação que elas fazem da sua vida, ou seja, fazer a releitura da própria vida. Segundo Schütze, uma técnica que poderá ajudar no levantamento dos dados primários, em que é possível ao pesquisador retornar às relações temporais e sequenciais do curso da história de vida do portador da



biografia, é a narrativa autobiográfica improvisada, por meio da entrevista narrativa (2013, p. 212), uma vez que ela permite uma maior descontração do entrevistado à medida que vai narrando um fato, um contando sua experiência de forma livre, sem o tradicional esquema pergunta-resposta.

Para Schütze (2013), o autor que desenvolveu a técnica da entrevista narrativa autobiográfica, ela compreende três etapas: na primeira, partindo de uma questão central, o portador da biografia inicia sua narrativa autobiográfica, contando sua história de vida sem interrupção do pesquisador; na segunda, considerada parte central da técnica, o pesquisador levanta questões sobre algumas lacunas, pontos que não ficaram claros ou que foram suprimidos, porém, essas perguntas devem ser feitas em forma de narrativa também, dando uma sequência à narrativa do portador da biografia; na terceira parte o pesquisador estimula perguntas do tipo “por quê?”, solicitando esclarecimentos para contextos ou situações repetitivas, descrição de eventos centrais. Nessa etapa, o pesquisador incentiva que o portador da biografia explore a "capacidade de explicação e abstração do informante como especialista e teórico de seu ‘eu’” (Schütze, 2013, p. 212).

Na pesquisa em questão, optamos por utilizar a entrevista narrativa proposta por Schützer, partindo da seguinte questão central para as professoras alfabetizadoras entrevistadas: “Então, poderia me contar sobre sua trajetória de vida profissional, narrando como você se tornou professora alfabetizadora, como foi sua formação no campo da alfabetização e qual o significado de alfabetização para você, a partir de sua experiência. Depois que você iniciar, eu não vou ficar te interrompendo, volto a falar somente quando você sinalizar que terminou sua narrativa”. O modelo criado por Shützer de entrevista narrativa tem como premissa a contação de histórias de forma espontânea, sem interferência e interrupções do pesquisador.

As entrevistas narrativas aconteceram no período de 05 de agosto a 17 de novembro de 2022, nas escolas das professoras participantes, após a explicação da metodologia da técnica, sendo que antes havia me encontrado com a direção da escola e com as professoras para apresentação dos objetivos da pesquisa e definição do melhor momento para a realização das entrevistas, as quais foram gravadas com o devido consentimento, sendo posteriormente transcritas, respeitando a palavra falada e a sequência do que foi narrado. Para facilitar a leitura, o texto foi revisado linguisticamente, inserindo alguns sinais de



pontuação e, em alguns trechos, a expressão oral foi levemente modificada para maior compreensão, todavia, o conteúdo da mensagem não foi alterado.

Considerando que a análise de uma narrativa não é apenas uma compreensão cronológica dos acontecimentos, mas também de outras dimensões não cronológicas – as explicações, os valores, juízos, os sentidos (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p.108) –, optamos pelo processo proposto também por Schütze de análise narrativa, integrado pela análise temática (Jovchelovitch; Bauer, 2002; Schütze, 2013).

4 OS MODOS DE SIGNIFICAR A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Inicialmente, situaremos o lugar de fala da população investigada. As professoras participantes das entrevistas narrativas pertencem à rede municipal de ensino de Juazeiro e residem na mesma cidade. Juazeiro-Ba é considerada polo de desenvolvimento da região por ser a quinta cidade mais populosa do Estado, com 237.821 habitantes (IBGE Cidades, 2022), ficando atrás apenas da capital e dos municípios de Feira de Santana, Vitória da Conquista e Camaçari. Para atender a essa demanda populacional, a rede municipal de ensino de Juazeiro é composta por 135 instituições educacionais, com uma matrícula (2022) que totaliza 36.659 alunos, destes, 9.973 são estudantes do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

Foram investigadas 08 professoras alfabetizadoras de 08 escolas da rede municipal de ensino de Juazeiro-BA, sendo 06 escolas da zona urbana e 02 escolas da zona rural. Para esse recorte, selecionamos 06 que deram destaque às formações do PNAIC. Por questões de ética, será mantido o sigilo quanto à identidade das professoras e das escolas. Desse modo, as alfabetizadoras serão referidas neste texto com os nomes fictícios de Joaquina, Lourdes, Marta, Ana, Sofia e Nilma. Primeiramente, apresentaremos os resultados sobre o que dizem as professoras colaboradoras sobre as formações do PNAIC.

4.1 Representações sociais dos conceitos das formações do PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é implementado no Brasil em 2013, como mais uma tentativa de assegurar que as crianças sejam alfabetizadas “no tempo certo”, que seria 8 anos, por ser correspondente à fase final do ciclo de alfabetização, ou seja, no final do 3º ano (BRASIL, 2012). O PNAIC configura-se em um pacto por representar um compromisso da União, dos Estados, dos Municípios e da sociedade em buscar



conjuntamente as ações que garantam o direito de as crianças serem alfabetizadas, bem como por ser um conjunto de ações integradas, tendo como eixo central a formação continuada dos professores alfabetizadores. Os eixos centrais do PNAIC são: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização. Além disso, os professores alfabetizadores e os formadores recebiam uma bolsa, como forma de incentivo aos estudos e de valorização a esses profissionais.

Entre os anos 2013 e 2017, o município de Juazeiro-BA adotou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por ser considerada uma proposta mais interessante que as implementadas anteriores na rede, tendo em vista que a perspectiva da fundamentação teórica colocava o professor como autor da sua própria prática e não apenas como repetidor. Nesse entendimento, considerava que, a partir do momento que o professor se apropria da teoria e se fundamenta, ele tem condições de criar e recriar sua prática pedagógica. Anualmente, eram realizados formações e seminários do PNAIC. Segundo a coordenadora do programa na rede municipal, em entrevista remota, o diferencial do PNAIC era que “a equipe de formação tinha autonomia para propor as formações de acordo com a realidade do município, não era engessado, sendo possível ver os resultados aparecendo”.

O estudo das representações sociais pode nos auxiliar a compreender qual o conhecimento elaborado pelas professoras alfabetizadoras participantes sobre o PNAIC e a contribuição que o referido programa pode ter dado nas suas práticas pedagógicas. Quando questionadas sobre a formação continuada e sobre qual(is) curso(s) foi/foram marcantes na sua trajetória formativa, 06 professoras mencionaram o PNAIC, sendo que 03 citaram unicamente o PNAIC e 03 citaram outros programas, além dele. A imagem abaixo, gerada pelo aplicativo *Wordclouds* a partir da repetição das palavras, transcritas nas narrativas, é bem expressiva quanto aos sentidos do programa PNAIC pelas alfabetizadoras participantes da pesquisa. De modo geral, o programa foi associado a: formação, jogos, lúdico, aprender brincando, material pedagógico.



Figura 1

Imagem das palavras mais expressivas das narrativas



Fonte: Elaborado pelos autores

A Análise discursiva das narrativas das professoras revela alguns constructos mentais das alfabetizadoras quando relembram o período das formações do PNAIC. Fica evidente a relevância do programa não apenas no aspecto da qualificação profissional, mas principalmente nas mudanças em suas práticas alfabetizadoras. É o caso da professora Joaquina, que recordava que as formações eram aos sábados e, mesmo assim, ela participava com muito prazer:

Eu me lembro bem que tinha um programa (PNAIC) no qual as formações eram aos sábados, o dia inteiro, e eu não sentia dificuldade nenhuma de participar, ia com maior prazer do mundo, porque era algo que ia acrescentar à minha aprendizagem, pois ia levar para meu aluno tudo o que estava aprendendo naquele momento, naquelas formações, troca de ideias, troca de experiências, então, para mim aquilo só iria acrescentar no desenvolvimento do meu trabalho em sala de aula (Professora Joaquina).

Em suas memórias, durante a entrevista narrativa, a professora Joaquina relata o quanto o PNAIC foi relevante para sua prática pedagógica de forma que mesmo a formação sendo aos sábados, dia que em geral as professoras utilizam para organizar as demandas da vida pessoal, ainda assim, ela ia com prazer porque gostava das formações e sabia que só iria acrescentar no seu fazer pedagógico com as crianças.



Outras participantes destacaram a força potencializadora do PNAIC quanto ao uso dos jogos enquanto dispositivo pedagógico para alfabetizar, destacando o papel da ludicidade nesse processo. Abaixo, destacamos algumas dessas falas:

O PNAIC foi uma formação muito rica. Quando iniciou a gente não dava muito crédito para essa formação porque assim, o governo manda muita coisa e às vezes foge da realidade, mas o PNAIC acho que foi um divisor, sabe, na questão da alfabetização, ele propunha muitos jogos (Professora Lourdes).

O PNAIC trouxe a questão dos jogos pedagógicos com muita força e era a coisa que eu acreditava. Então corroborou na minha cabeça os benefícios que esses jogos pedagógicos trazem, o lúdico para essa criança do primeiro ano, não é só ficar livro, livro, folha, folha, cola, cola, vamos brincar? A criança precisa disso e o PNAIC trouxe isso, o jogo pedagógico, ele tá brincando, tá cantando, tá jogando um boliche matemático, tá brincando mas ali tem um propósito (Professora Lourdes).

Então, o Pacto trazia tudo isso e materiais superinteressantes para nós, alfabetizadores, principalmente os jogos (Professora Marta).

[...] Eu gostei das duas [referindo-se a uma outra formação da empresa *Aprender*], porque assim, a *Aprender* é muito bom, porém, o material que vinha não contemplava muito [...] e o Pacto parece que fala mais, sabe? Questão de jogos, acredito muito no lúdico, na aprendizagem que não cause tanto peso para a criança, entendeu? Que ele aprenda brincando e fica o resultado que tem, né? (Professora Ana).

[...] eu me lembro eram as formações que aconteciam na Escola Paulo VI, quem dava era o pessoal da Seduc mesmo, as coordenadoras, elas organizavam e repassavam pra gente. O material era todo lúdico e chamávamos de Pacto (Professora Sofia).

A professora Lourdes não dava muito crédito às formações do governo, porque, segundo ela, “o governo manda muita coisa e às vezes foge da realidade”, porém, ela reconhece no PNAIC a força que o trabalho pedagógico e lúdico de alfabetizar com jogos tem nesse processo de alfabetização.

A professora Marta afirma que participou de muitas formações, mas que o PNAIC se diferenciava pelas inovações. Nas palavras dela,

Eu passava por várias formações, como trabalhei na educação infantil e alfabetização, então eu tinha uma diversidade, cada ano diferente. Mas o PNAIC em si me marcou por realmente me mostrar uma visão, um olhar mais amplo da alfabetização. Então, foi realmente através do Pacto que veio essa busca de estar sempre estudando as inovações da alfabetização, o que tem de fazer para cada aluno, foi a partir daí, do Pacto (Professora Marta).

Marta ressalta ainda, como algo relevante, a metodologia adotada pelo PNAIC. Ela diz:



As formações eram aos sábados, inclusive, a diretora aqui da Escola foi minha formadora do Pacto. As formações eram aos sábados, depois a gente aplicava em sala de aula e apresentava tipo um relatório de fotos ou escrito mesmo, dizendo como foi a aplicação dos jogos de alfabetização na sala de aula. Então a gente estudava, muitas vezes confeccionava, aplicava na sala de aula e depois dava o resultado de como foi essa aplicação (Professora Marta).

Assim como a professora Marta, outra participante, professora Marli, destacou essa metodologia adotada pelo PNAIC:

Foi outro programa que também contribuiu para esta demanda do letramento. Elas faziam primeiro a formação entre elas e depois repassavam pra gente e nós devolvíamos pra elas em outros encontros, após aplicar em sala. Foi muito importante essa questão das estratégias do Pacto para a alfabetização na idade certa (Professora Sofia).

[...] era um material amplo com reflexões de práticas e experiências que cada um de nós fazíamos em sala e dávamos a devolutiva nos encontros que era lá no Colégio Paulo VI. Também foi algo que veio favorecer uma formação continuada (Professora Sofia).

Essa metodologia de formação proposta pelo PNAIC de o professor ter autonomia sobre sua prática, estudando, aplicando a teoria em sala de aula, revisitando e dando devolutivas nas formações seguintes, parece ter sido bem acolhido pelas participantes de um modo geral. Para a professora Nilma:

As formações do PNAIC contribuíram e muito para a formação profissional dos profissionais de educação de forma direta e indireta, por se tratar de um processo em que todos estavam envolvidos (Professora Nilma).

De um modo geral, é possível chegar a algumas ponderações a partir das narrativas das professoras: o PNAIC contribuiu na qualificação profissional dos professores alfabetizadores, sendo um indutor de inovações pedagógicas no campo da alfabetização, propondo utilizar a ludicidade a favor do processo de aquisição da leitura e escrita, por meio de jogos pedagógicos e materiais lúdicos e diversificados. No geral, as professoras alfabetizadoras gostavam das formações e, mesmo ocorrendo aos sábados, manifestaram interesse em participar por fazer sentido às suas práticas alfabetizadoras.

Por fim, em 2017, o PNAIC encerrou, mas a equipe de formadores da rede municipal de Juazeiro-BA permaneceu desenvolvendo seu trabalho de formação continuada e de orientação junto às professoras alfabetizadoras. Com base nos conhecimentos adquiridos, a equipe elaborava o Plano de Formação Anual, de acordo com as propostas que consideravam interessante, levando essas teorias para a formação continuada, dando caminhos para o



professor trilhar. Em todas as formações, sempre apresentavam um paradidático como pano de fundo e apresentavam o projeto, uma sequência didática. Havia uma boa receptividade por parte dos professores quanto às formações.

4.2 Os significados da alfabetização a partir da perspectiva das alfabetizadoras

170

Esta seção investiga a configuração conceitual e as práticas alfabetizadoras nas narrativas de um grupo de alfabetizadoras que foram formadas pelo PNAIC, buscando evidenciar as mudanças salientes em seus posicionamentos sobre os temas, com base na teoria das representações sociais (Jodelet, 2001; Abric, 2016). A partir da análise temática das narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2002), foi possível identificar os significados da alfabetização na perspectiva das professoras e conhecer como as alfabetizadoras constroem sentido no seu cotidiano e nas práticas pedagógicas de alfabetização, evidenciando a influência das formações do PNAIC.

Primeiramente, cabe destacar que, no campo conceitual, percebemos uma dificuldade das participantes em atribuir significado quando questionadas sobre - qual o significado de alfabetização para você, a partir de sua experiência?. Nesse ponto, as narrativas apresentam um certo vazio conceitual. Apesar de serem alfabetizadoras experientes, com vários anos de prática em sala de aula em turmas de alfabetização com resultados exitosos, sentem certa dificuldade em conceituar o significado de alfabetização, conforme mostra o desenho abaixo:



Figura 2

Fluxograma dos conceitos das alfabetizadoras e do programa PNAIC



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir da análise proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002), sintetizamos os fragmentos das narrativas e chegamos às palavras-chave, a fim de mapear as concepções presentes nas conceituações das professoras, conforme disposto no quadro abaixo:



Quadro 1

Síntese dos significados da alfabetização na perspectiva das alfabetizadoras

QUADRO SÍNTESE DOS SIGNIFICADOS DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS COM PALAVRAS-CHAVE

PROF ^a	PALAVRAS-CHAVES	CONCEPÇÕES
Joaquina	É ler e escrever letras, palavras, frases, textos	Compreende a alfabetização como o processo de aquisição da língua escrita, focando na mecânica do processo, apresentando mais características da concepção do método sintético.
Lourdes	É a base, é a leitura e escrita, é o entendimento daquilo que se leu	Entende a alfabetização como a descoberta pela criança do mundo da leitura e escrita e as possibilidades e novos horizontes que surgem a partir daí. Não foi possível identificar uma concepção específica.
Ana	É descoberta, abrir novos horizontes através da escrita	Compreende a alfabetização como um processo que vai além da decodificação, uma vez que é necessário entender e envolver o contexto, portanto, é um processo onde a alfabetização caminha junto com o letramento.
Marta	É um processo, não só decodificar, é letramento com alfabetização	Entende a alfabetização a partir do olhar do aluno, este visto como um <i>ser</i> em sua totalidade, portanto, a alfabetização deve partir dele e dos seus processos de aprendizagens, observando as formas como o aluno aprende a ler e a escrever para que se possa escolher as metodologias mais adequadas a cada aluno. Há um misto da concepção construtivista e do letramento.
Sofia	É olhar o ser aluno como um todo, não só o decodificar	Compreende a alfabetização a partir da perspectiva do professor, que este deve ter amor pelo que faz e pelo ato de alfabetizar. É possível considerá-la como uma visão romântica.
Nilma	É ter amor e prazer pelo que faz	

Fonte: Elaborado pelos autores

Se, por um lado, as professoras alfabetizadoras demonstraram certa dificuldade no campo conceitual sobre o significado da alfabetização, por outro, as narrativas revelaram que, na prática, o fazer pedagógico delas, conforme será apresentado na continuidade do texto,



estava impregnado de práticas alfabetizadoras embasadas na concepção de alfabetização proposta pelo PNAIC, a saber: alfabetizar letrando.

No Caderno de Apresentação do programa, está explicitada a perspectiva de alfabetização adotada pelo PNAIC,

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas (BRASIL, 2012,s/p).

A opção do programa pelo alfabetizar letrando parte do pressuposto de que, para além de decodificar, as crianças precisam fazer uso da língua escrita em situações sociais. Dessa forma, foi possível perceber, nas narrativas das alfabetizadoras, um leque de práticas pedagógicas que vai de encontro com a proposta do programa. Vejamos fragmentos de algumas narrativas das práticas em que esses fenômenos de representação dos fundamentos da alfabetização são intertextualizados e reapresentados. Vale adiantar que esses fragmentos de narrativas das práticas alfabetizadoras estão expostos respeitando a sequência de apresentação do quadro acima, ou seja, as alfabetizadoras Joaquina, Ana, Marta, Sofia e Nilma. A professora Lourdes ficou por último, por apresentar uma especificidade que abordaremos após a análise das professoras mencionadas anteriormente.

Muitas vezes, já peguei algumas produções com palavras, tem um desenho e tem apenas as palavras, a depender do nível, né, eles escrevem palavras, outros escrevem frases e a partir daí eu pego aquela atividade do aluno que escreveu palavras e pego uma daquele que escreveu frases e aí eu venho e trago essas atividades para fazer a revisão na lousa, no quadro, não específico, não digo de quem é a atividade, eu trago aquelas duas atividades com níveis diferentes e aí eu vou produzir. Eu coloco as duas produções na lousa e vou fazendo com que eles entendam que naquela produção ali não era para ser apenas uma palavra, eu poderia escrever uma frase. Então, a partir daí eu mostro pra eles que um texto é composto de frases, que eu preciso juntar uma palavra com a outra para a partir daí formar frases, juntando as frases chegamos ao texto, a produção textual (Professora Joaquina).

Eu faço pesquisa. Eu já alfabetizei menino perguntando qual o time de futebol que ele mais gostava, porque ele chegou pra mim “Não tia, eu não quero, eu não sei, porque meu pai”... Às vezes também o menino vem com a cabeça, sabe? Aí eu comecei: “Qual o time de futebol que você mais gosta?”. Então ele respondeu: “Ah, o meu é o Palmeiras”. “Você sabe qual



letra Palmeiras começa?”. A partir daí: “E você sabe qual a cor da roupa do Palmeiras?”; “Verde e branco”; “Você sabe qual a cor verde?”; “Que cor que começa?”. Daí eu puxava [...] A criança precisa de um gancho de alguma coisa, quando ele nos dá a gente puxa. Eu já fiz projetos sobre Jeca Tatu, para puxar coisas de menino lá do interior, das caatingas que não, não tinha abertura que se sentia excluído. Então, eu disse: “Não, esse menino precisa de um olhar diferente”. Fiz um projeto [...] “E aí, meu filho, o que que tem lá, vem me contar”. Daí eles dão pista e a gente pega essas pistas e usa a nosso favor e a favor deles também, parte de uma situação assim (Professora Ana).

Nós organizamos os níveis de duas formas: às vezes, a gente organiza os níveis separados, só os pré-silábicos – porque tem pré-silábicos de vários níveis, tem uns que escrevem com letras, outros com números –, só os silábicos com valor sonoro etc. e outras vezes a gente organiza agrupamentos por níveis próximos: pré-silábicos com os silábicos sem valor sonoro etc. Aqueles que a gente vê que já vai mais sozinho, a gente fala assim: “Hoje é o desafio, hoje vocês fazem o desafio, grupo verde o desafio é esse, vamos ver quem vai chegar no final do desafio”. Eles gostam muito do desafio. Enquanto eles estão fazendo o desafio, eu vou fazendo a intervenção naqueles que mais precisam de atenção. Às vezes pego três de um nível só, porque um está no mesmo nível, mas está naquela oscilação de passar para do nível sem valor sonoro para o nível com valor, aí um chega e diz “BO, é o O”, e o outro diz “Não, mas tem de ter o B”. Então, eu deixo eles terem esse conflito intelectual para chegar a uma conclusão e eu vou dando os caminhos até eles chegarem (Professora Marta).

Eu começo pela leitura feita pelo professor de um livro, porque isso traz bagagem, ou de capítulos, quando ele é bem interessante e eu quero ver até onde vai o interesse do aluno. Por que começo com um texto? Porque se a gente for avaliar e analisar, a mãe, se ela tem formação, ela começa a ler para o bebê dentro do ventre, e ela sabe que o bebê está ouvindo. Então, ele já vem com uma bagagem e o que a escola proporciona para o aluno é que essa bagagem seja desmontada, pronto. O aluno sai da barriga da mãe, ela continua com o sistema de ler para seu filho. A leitura tem um leque de abertura, o ler para quem não lê precisa de um leitor, depois esse leitor passa a ser ele mesmo, o aluno, fantástico [...] E tudo parte da leitura, o texto, os gêneros textuais eles trazem assim umas ideias, umas colocações que o aluno se vê, sabia? Você começa a interagir, eu parto da leitura, ela é imprescindível. Se o aluno não sabe contos, eu vou começar com contos, se o aluno já sabe contos, eu vou começar com fábulas, se o aluno já sabe fábulas, eu vou para os informativos, se o aluno já sabe os informativos eu vou para o jornalístico e eu vou subindo (Professora Sofia).

A questão da alfabetização em si que a gente adotou nas nossas escolas foi trabalhar com as crianças a partir de textos. Às vezes, as pessoas dizem: “Ah, mas os alunos não sabem ler ainda, como é que vai botar um texto?”. Mas esses textos não são qualquer um, os textos que passaram para nós que a gente devia trabalhar com os alunos, para desenvolver a leitura e a escrita, era a partir dos textos que eles já traziam consigo, que eram: as brincadeiras, as cantigas de roda, enfim, esses tipos de gêneros textuais que eles já estavam familiarizados. Então, a simples cantiga de roda que já vinha da



vivência deles, da prática deles, a gente podia levar esse texto para a sala de aula e a partir dele trabalhar a questão das letras, sílabas e assim sucessivamente (Professora Nilma).

Os fragmentos de narrativas acima destacam rotinas alfabetizadoras em que a orientação teórica do alfabetizar letrando é traduzida a partir das práticas, ou seja, uma particularidade enunciativa que permite uma ancoragem do conceito a partir da descrição prática ou de seu uso em sala de aula. Os excertos apresentados indicam, dentre outros aspectos, as perspectivas teóricas das professoras, por exemplo, o modo que as professoras organizam os níveis, trabalhar a partir gêneros textuais, os tipos de textos escolhidos, fazer pesquisa a partir do interesse dos alunos etc. Fica evidente que elas alfabetizam utilizando eventos de letramento a partir de contextos reais, da língua real e de sujeitos reais. Poderíamos aqui explorar mais detalhadamente essas evidências, contudo, considerando os limites do texto e o foco do artigo, não será possível ampliar a discussão da potência dos dados. Essa ocorrência é evidente em 05 (cinco) fragmentos de narrativa, ou seja, das seis participantes, apenas uma se caracterizou como “tradicional”, a partir do olhar das demais colegas da escola:

Quando dizem “Ah, você é muito tradicional aqui!”, eu falo “Mas em compensação, olha aqui, olha o resultado aqui”. Se não tivesse resultado com certeza eu não estaria utilizando mais, eu não faço exatamente como foi usada lá atrás, lá atrás a forma como esse recurso foi usado era arcaico, mas ó, eu não estou usando da mesma forma, ele está sendo utilizado de outra forma, e não funcionou? Será que ele está tão ultrapassado assim, se tivesse ultrapassado não funcionaria (Professora Lourdes).

Eu acho que já fiz de todas as formas esses anos todos: partindo das palavras, partindo do texto, partindo da letra. Assim, eu não vou dizer que você não consegue alcançar resultados partindo de todos eles, qualquer um desses você consegue resultados, você consegue. Mas assim, nesses anos todos, eu vejo que o que a criança consegue, não é mais fácil [...], porque eu penso muito de maneira sequencial, é tudo gradativo, uma coisa após a outra. Você não chega aqui sem passar por aqui, então, você precisa ter um início e na minha cabeça e de tudo que eu já vivi, eu parto, eu começo usando as letras, mas essas letras elas não são colocadas aqui assim: “Aqui é a letra A”, não, não funciona assim. Vem uma história, vem uma música, sempre tem um gênero textual por trás dessa letra, ou uma situação que aconteceu aqui e eu penso, “Ah, aqui eu posso criar” (Professora Lourdes).

E eu começo pelas vogais, o pessoal briga, mas eu começo pelas vogais, não consigo fazer diferente. Às vezes eu me pego teimosa, mas eu falo “Gente, mas dá certo!”. Não que eu não queira o novo, mas assim, o meu cérebro também funciona assim, eu já tentei fazer diferente, mas parece que eu fico perdida, parece que a coisa saiu do lugar. Pode ser que seja uma falha minha,



não sei, mas eu vejo dá tão certo que eu não quero fazer de outra forma (Professora Lourdes).

A professora Lourdes foi uma das que afirmaram terem sido as formações do PNAIC as que mais marcaram durante sua carreira profissional e destacou bastante a relevância dos jogos pedagógicos propostos pelo programa. Não obstante, percebemos uma forte presença da concepção do modelo sintético nas suas narrativas.

As ocorrências descritas nos fragmentos das narrativas das práticas apontam que os saberes do cotidiano são determinantes na representação social dos conceitos estudados pelas alfabetizadoras durante as suas formações, particularmente do PNAIC. Os cursos de formação continuada no local de trabalho, portanto, precisam continuar se antecipando à realidade, já que os conhecimentos práticos dos professores e das professoras são o repertório de saber que permitem categorizar e ancorar os saberes novos e relevantes para as mudanças de posição sobre os saberes da alfabetização.

5 ENTRE O INÍCIO E O FIM: ALGUMAS CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo conhecer como as alfabetizadoras constroem sentido no seu cotidiano e nas práticas pedagógicas de alfabetização, a partir dos conceitos locais e da história de vida das professoras alfabetizadoras, descrevendo as novas ancoragens discursivas e as transformações dos conceitos de alfabetização e do letramento nas narrativas de um grupo de alfabetizadoras formadas pelo referido programa PNAIC.

Ao longo das narrativas das professoras, foi possível perceber uma forte influência do programa PNAIC nas práticas alfabetizadoras, mas uma certa dificuldade em conceituar o significado de alfabetização. Percebemos que as professoras não utilizam um único método de alfabetização, mas a junção de vários a fim de obter os resultados almejados. Como vimos, as professoras alfabetizadoras demonstraram certa dificuldade e conceituar o significado de alfabetização, não obstante, as narrativas revelaram que na prática, o fazer pedagógico delas estava impregnado de práticas alfabetizadoras embasadas na concepção de alfabetização proposta pelo PNAIC, a saber: alfabetizar letrando.

Os fenômenos de intertextualidade e de representação social examinados neste artigo apontam, assim, a importância dos saberes práticos nos processos de apropriação dos fundamentos da alfabetização e do letramento. Foi possível perceber que os saberes do



cotidiano são determinantes na representação social (Abric, 1994; Jodelet, 2001; Santos, 2011) dos conceitos estudados pelas alfabetizadoras durante as suas formações. Os preconceitos com o senso comum, com a linguagem e com os saberes do cotidiano não fortalecem essa perspectiva de formação no local de trabalho em que os docentes são também sujeitos na construção desses sentidos.

As políticas de formação continuada de alfabetizadoras e de alfabetizadores, portanto, devem se antecipar a essa realidade, já que os conhecimentos práticos dos professores e das professoras são repertórios de saber que permitem categorizar e ancorar os conceitos novos e relevantes para as mudanças de posição sobre o fazer pedagógico da alfabetização e sobre a apropriação de qualquer conceito novo que atravesse os textos lidos e produzidos pelo docente em formação. As imagens que os docentes criam no processo de significação podem e devem, sem preconceitos, ser centrais nos programas de avaliação de impactos dos cursos promovidos pelo Estado.

A proposta do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é, nesse sentido, uma experiência que se antecipa a essa condição de recepção, ou seja, a produção de material relevante para a formação conceitual e para a prática. Sem essa mediação, ou seja, sem esse esforço discursivo de trazer a prática para os cursos de formação e sem a intertextualidade com a linguagem da prática, teríamos mais dificuldades de fazer mudanças na formação continuada no local de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. (1994). **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: PUF.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **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.

BREY, C. (1984). Les travaux pratiques de reformulation. In: *Langue Française*. Paris: Larousse, n. 64, p. 68-80, décembre.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.



JACOBI, D.(1984). **Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la ciência**. Langue Française, Paris : Laousse, n. 64, p.68-80.

JODELET, D. (1989/2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W e GASKELL, George.(orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo (SP): Contexto, 1997.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Áurea da Silva. Histórias de letramento e analfabetismo. In: SANTOS, C.B. GARCIA, P. C. S.; SEIDEL, R. H. **Crítica cultural e educação básica: diagnósticos, proposições e novos agenciamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PY, B. Pour une approche linguistique des représentations sociales. In: **Langages**, n. 154, p.6-18, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

SANTOS, C. B. (2003). A construção do conceito de coerência textual por professores em formação. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n. 41, p. 91-103.

_____. (2005). **Um assunto puxa o outro: a representação da Coerência Textual na formação do alfabetizador**. Tese de Doutorado inédita. Campinas: UNICAMP.

_____. **Letramento e senso comum: a popularização da linguística na formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AUTORES

MAÉVE MELO DOS SANTOS. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Professora Assistente da Universidade Federal do Vale do São Francisco. Participa do Grupo de Pesquisa Observatório do ensino-aprendizagem da escrita, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-1867-812X> . Endereço eletrônico: maevesantos@gmail.com

COSME BATISTA DOS SANTOS. Pós-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Doutor e mestre em Linguística Aplicada pelo Instituto de



Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Grupo de Pesquisa Observatório do ensino-aprendizagem da escrita, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-9276-5398>.
Endereço eletrônico: cbsantos@uneb.br