

Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Juliana Mottini Klein^{I, II}
Bianca Salazar Guizzo^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2763>

Resumo

O artigo tem como principal objetivo problematizar as representações de professores alfabetizadores produzidas nos *Cadernos de formação* do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, metodologicamente, é proposta uma análise cultural dos *Cadernos de formação* – ano um da área de linguagem – elaborados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e publicados no ano de 2012. Como principal ferramenta teórica, utiliza-se o conceito de representação, entendido sob a perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas. Os resultados mostram que as representações mais recorrentes se vinculavam a professores alfabetizadores reflexivos, por meio das quais os docentes são interpelados a refletir, avaliar e modificar suas práticas, objetivando a alfabetização de todos os alunos até os 8 anos de idade (principal propósito do programa). Ademais, apontam para a responsabilização imputada ao professor em relação aos resultados das aprendizagens de seus alunos.

Palavras-chave: formação de professores; alfabetização; letramento; representação.

^I Rede Municipal de Educação de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <julianamottiniklein@gmail.com>; <<http://orcid.org/40000-0002-6895-8333>>

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <bguizzo_1@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1080-2210>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Analyzing the representation of teachers in the training books of the program National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)

This paper aims at analyzing the representations of literacy teachers in the training books of the program National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Methodologically, it proposes a cultural analysis of the training material published in 2012 – year one of the language subject – developed by Secretaria de Educação Básica (SEB), which is attached to Brazil's Ministry of Education. The main theoretical tool employed is the concept of representation, understood here under the perspective of post-structuralist cultural studies. The results indicate that the most recurrent representations is that of reflective literacy teachers, through which the teachers are encouraged to reflect, assess and modify their praxis, with the purpose of promoting literacy to all students by the age of eight (which is the main goal of the program). Furthermore, the results point to the fact that teachers are held accountable for their student's learning outcome.

Keywords: teacher training; literacy; representation.

Considerações iniciais

Contemporaneamente, muitas discussões têm ocorrido com o intuito de potencializar os processos de alfabetização e letramento aos quais os alunos dos anos iniciais são submetidos. Nesse contexto, este artigo tem como principal objetivo discutir e problematizar as representações docentes presentes em alguns dos *Cadernos de formação* utilizados no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),¹ uma vez que tais materiais servem de apoio para que docentes revejam e aprimorem suas práticas. Nas análises empreendidas neste texto, foram tomados como material empírico os *Cadernos* da área de linguagem utilizados durante o ano de 2013 na formação de professores do 1º ano do ensino fundamental.

Convém destacar que este trabalho se insere no campo dos estudos culturais em educação, de viés pós-estruturalista, de modo que se empreenderá uma análise cultural dos *Cadernos*. De acordo com Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 11), esse tipo de análise visa “examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder”. Wortmann (2002, p. 77) argumenta que as análises culturais:

Podem ser configuradas como formas interessadas em lidar com práticas e produtos da cultura; delas resultam “novas” histórias que não se localizam em nenhum dos campos buscados no decurso das análises e que, tampouco, instituem um novo campo de conhecimentos ou metodologias.

¹ O programa de formação de professores PNAIC será mais bem apresentado no decorrer deste artigo.

Em razão desse posicionamento teórico, acredita-se que os desafios contemporâneos em relação à formação de professores são construídos social, cultural e historicamente mediante representações postas em circulação em distintos meios, como os *Cadernos* que aqui serão analisados.

Quando utilizamos o termo representação, reportamo-nos à produção de significados que se dá por meio da linguagem utilizada nos *Cadernos de formação*. É importante destacar que essa linguagem nunca é neutra e desinteressada; ao contrário, tem uma intencionalidade. Ao operar com os materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), procuramos não só localizar e destacar excertos que representam docentes, mas também problematizar e discutir o modo como essa representação acontece.

Ao problematizar como os docentes são nomeados, conhecidos e apresentados nos *Cadernos* analisados, assumimos a perspectiva pós-estruturalista, na qual o conhecer e o representar são processos inseparáveis. Quanto a esse conceito de representação, Silva (2001, p. 32) o define da seguinte forma: “a representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento”. Com outras palavras, pode-se dizer que a representação seria o modo como os diferentes grupos sociais e culturais são apresentados nas mais diversas formas de inscrição cultural.

O surgimento do PNAIC e seus *Cadernos de formação*

Um dos principais focos de investimento dos governos na área da educação direciona-se à alfabetização escolar, pois esta tem sido relacionada diretamente ao fracasso da educação, constatado pelos índices de analfabetismo e de evasão escolar. É evidente que existem grandes disparidades nos resultados entre as regiões do País e entre as redes de ensino pública e privada (Trindade, 2001; Mello, 2012); porém, há mais de uma década o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aponta que existem falhas no processo de alfabetização de crianças de forma geral, o que reflete, posteriormente, nos resultados de aprendizagem nos anos seguintes.

Entretanto, comparando dados obtidos entre os anos de 2001 e 2011 (IBGE, 2011), são verificados avanços em relação aos índices de alfabetismo, resultantes, por exemplo, de ações governamentais. Apesar de as avaliações em larga escala² indicarem um maior número de alfabetizados no Brasil na última década, tal número é questionado por especialistas da área que problematizam a qualidade dessa alfabetização.

Devido a essas preocupações com a alfabetização e com a melhoria na qualidade da educação, intensificadas especialmente a partir do final do século 20, programas de formação de professores foram criados e oferecidos, procurando oportunizar o “alfabetizar letrando”, na tentativa de reduzir os índices de analfabetismo. Entre esses programas, podem ser citados: o Brasil Alfabetizado (2003), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004), o Pró-Letramento (2005), o Programa

² Entre essas avaliações, podem ser citadas a Provinha e a Prova Brasil.

de Alfabetização na Idade Certa – Paic – (2007) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (2012), voltados especificamente para professores alfabetizadores.³

Esses programas de formação de professores alfabetizadores desenvolvidos na última década – cujo principal objetivo é, por meio da instrução de professores, elevar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos – intentam atingir as metas estabelecidas para a educação básica no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001). Nesse contexto, também foram apresentados o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007, e o Decreto nº 6.094 (de 24 de abril de 2007), que implementou o Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação”, em regime de colaboração com municípios, estados e governo federal. O compromisso “Todos pela Educação” estabeleceu cinco metas, entre as quais se destacou a Meta 2, que enfatizava a importância de todas as crianças estarem plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Essa meta dos 8 anos como idade limite para a alfabetização de todos foi detalhada no PNAIC, em 2012, e ratificada no novo Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, com o estabelecimento de prazo de uma década para alcançá-la. O governo federal, junto aos estados e municípios, assumiu o compromisso formal de assegurar que as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

O programa de formação PNAIC foi instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Inspirado no Programa pela Alfabetização na Idade Certa (Paic), realizado no município de Sobral (Ceará) no ano de 2007, o PNAIC se constitui como um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

As formações do PNAIC foram oferecidas em curso presencial, sendo o primeiro ano direcionado à área de linguagem e o segundo, à área de matemática, com carga horária de 120 horas/ano.⁴ O curso foi estruturado nos moldes do Programa Pró-Letramento, o qual conjugava estudos e atividades práticas, porém, em formato presencial e obrigatório a todos os professores que atendiam às turmas do bloco pedagógico (1º ao 3º ano do ensino fundamental). Seus encontros foram conduzidos por orientadores de estudo, papel exercido por professores das redes formados para tal função em universidades.

Como se pode observar, a política de formação de professores tornou-se instrumento importante na busca por melhorias na qualidade da educação básica. A fim de atender às novas demandas, essas formações foram propostas com o intuito de alcançar a tão desejada qualidade por intermédio de atualizações nas práticas docentes. A intensificação das formações continuadas revelou uma tendência de tais políticas educacionais no contexto presente: a atualização contínua do educador para o fortalecimento de vínculos entre a teoria e a prática.

³ As formações citadas foram oferecidas pelo MEC aos professores alfabetizadores, com exceção do Paic, que foi um programa criado pelo governo estadual do Ceará.

⁴ No ano de 2015, o PNAIC continuou sendo desenvolvido, porém, não contemplou nenhuma área específica. Foi oferecido aos professores com uma carga horária inferior à carga que foi ofertada nos anos anteriores.

Os *Cadernos de formação*, objeto de análise deste artigo, procuram dar destaque a esse vínculo entre qualidade e formação docente, de modo que sua principal finalidade é orientar os professores a organizarem seu trabalho em sala de aula, fazendo uso de textos de autores do campo da educação e de relatos escritos de professores que exemplificam e demonstram, de forma prática, conceitos e métodos abordados.

A organização dos 12 *Cadernos* é realizada da seguinte forma: subdivididos em dois grupos, os do primeiro abordam temas mais gerais e os do segundo trazem unidades com conteúdos mais específicos. Os *Cadernos* intitulados *Apresentação, Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, por não apresentarem seções específicas, diferem dos outros em sua estrutura, os quais se referem às unidades numeradas de um a oito e à educação especial.

Os demais *Cadernos* do ano 1 (*unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios; unidade 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa; unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; unidade 4 – Ludicidade na sala de aula; unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização; unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas; unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem; e o Caderno educação especial – a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*) seguem as seções específicas em sua organização: *Iniciando a conversa; Aprofundando o tema; Compartilhando e aprendendo mais*.

Antes de nos determos às análises propriamente ditas, na próxima seção procuramos expor um panorama acerca do modo como as práticas de alfabetização e letramento vêm sendo entendidas e ressignificadas na contemporaneidade.

Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: a inserção do letramento

Muito se tem discutido sobre a alfabetização nas últimas décadas e, com isso, o ensino da leitura e da escrita sofreu transformações ao longo da história. Estudos feitos por Soares (1991) demonstram a trajetória de pesquisas analíticas realizadas sobre o tema e destacam que, a partir das décadas de 1970 e 1980, essas pesquisas passaram a constituir mais da metade das produções, em virtude do desenvolvimento científico e acadêmico na área da educação.

Desde o começo da década de 1980, o contexto educacional brasileiro tem promovido um amplo debate sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita. Conseqüentemente, o conceito de alfabetização, aliado ao de letramento, tornou-se presente no campo da educação. Durante as três últimas décadas, a forma como o ensino da língua materna tem

sido praticado sofreu contestações e transformações baseadas em avanços teóricos, novas tecnologias, mudanças na sociedade e produção de novos materiais didáticos destinados à alfabetização inicial. Mudanças conceituais e metodológicas que marcaram a história da alfabetização em nosso País apoiaram-se nas produções acadêmicas de Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (1991), Kleiman (1995), Freire (1996), entre outros.

Até a década de 1980, o ensino da língua escrita privilegiava a aprendizagem do sistema convencional da escrita (codificação e decodificação), segundo a qual os métodos sintéticos e analíticos utilizados buscavam a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico. Com a utilização desses métodos de ensino da língua materna, com base na decomposição de sílabas e fonemas, os alunos deveriam dominar o sistema de escrita para, depois, desenvolver seu uso na leitura de textos e livros e na escrita de bilhetes, histórias etc.

A principal mudança ocorrida no Brasil nos anos de 1980 e 1990 relacionada à perspectiva da aprendizagem da língua escrita foi a introdução do chamado construtivismo pedagógico. Este, associado equivocadamente apenas à prática da alfabetização, foi difundido na educação brasileira por intermédio das pesquisas de Emília Ferreiro acerca da psicogênese da língua escrita.

Os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em *Psicogênese da língua escrita* (1985), trouxeram muitas contribuições na área da alfabetização e passaram a ocupar um lugar especial nos currículos nacionais. Tais trabalhos, derivados do campo da psicologia, buscaram mostrar a forma como ocorria o processo de aquisição da escrita por crianças argentinas.

Realizados na década de 1970 e divulgados no Brasil na década seguinte, esses estudos fizeram com que os métodos das cartilhas considerados tradicionais perdessem seu prestígio na didática da alfabetização. Por meio dessa nova abordagem, apresentou-se uma concepção distinta de aprendizagem em que se pretendia uma aproximação do sistema de escrita com as práticas efetivas do ler e do escrever. Nesse caso, o objetivo fundamental era proporcionar uma interação intensa e diversificada do aluno com práticas e materiais de leitura e de escrita.

Com o intuito de nortear o trabalho pedagógico, a teoria apresentada por Ferreiro e Teberosky (1985) evidenciou que a apropriação do sistema alfabético pelas crianças ocorria por meio de um processo construtivo, defendendo o aprendizado pela interação com textos escritos e enfatizando, assim, as competências linguísticas das crianças e suas capacidades cognitivas. Nessa proposta, o ensino deveria centrar-se em práticas que possibilitassem aos alunos uma reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), de modo a oportunizar uma apropriação da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos por parte dos aprendizes.

Foi nesse período de disputa e em meio a essa revolução conceitual instaurada pelo construtivismo que se começou a pensar na falta de recursos, objetivos e procedimentos de ensino e aprendizagem que, efetivamente,

possibilitassem a alfabetização de forma completa, conforme se almeja hoje. Com a inserção do construtivismo, atribuiu-se uma conotação negativa aos métodos identificados como tradicionais (fônicos, silábico, global etc.), de sorte que, em virtude dessa mudança de concepção acerca do processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a enfatizar mais a teoria, desfavorecendo os métodos anteriormente utilizados.

Em meados de 1990, considerando a ineficiência de tais métodos, buscou-se uma nova concepção de ensino com o objetivo de identificar procedimentos eficientes para que o processo de alfabetização se realizasse com sucesso. Com isso, pensando na aproximação entre o método fônico e as práticas sociais que evidenciassem o uso do sistema de escrita nas mais variadas situações, foi proposta a integração das abordagens do letramento à alfabetização.

A perspectiva do letramento surgiu com a intenção de aproximar os aprendizes aos usos e às funções sociais da leitura e da escrita, articulando as práticas escolares com as práticas realizadas na sociedade. Sendo vistos como dois processos simultâneos, a alfabetização e o letramento foram propostos para se complementarem (Soares, 1991). Tais processos almejavam que o aluno pudesse reconhecer a importância social de saber ler e escrever não apenas decodificando códigos (aquisição e apropriação do sistema de escrita), mas também fazendo uso social da leitura e da escrita.

Essas concepções de ensino da língua escrita e contribuições teóricas influenciaram não somente a reformulação dos documentos curriculares e materiais voltados à formação docente, mas também a produção de manuais escolares de alfabetização. Esses manuais foram e estão sendo utilizados na orientação do trabalho didático e pedagógico do professor alfabetizador em diversas redes de ensino. Entre esses materiais e manuais, elaborados com o fim de tornar os professores alfabetizadores mais bem preparados para enfrentar o grave fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras, é possível citar os *Cadernos de formação* do PNAIC, material analítico desse artigo. Estes procuram apresentar aos docentes uma forma inovadora de ensino, conciliando as duas dimensões de aprendizagem – alfabetização e letramento –, sem perder a especificidade de cada um desses processos.

O Pacto (PNAIC): compromisso assumido pelo professor com sua própria formação pedagógica

Nesta seção, realizaremos uma análise cultural dos *Cadernos de formação*. De acordo com Wortmann (2002, p. 76), esse tipo de análise é importante por “dar visibilidade a aspectos e relações não referidas em análises tradicionais, como as que tratam das negociações ocorridas no cotidiano dos sujeitos, as quais têm [...] inegável efeito e influência em suas vidas”. Por essa razão, metodologicamente, optamos por empreender esse tipo de análise.

Iniciamos com a problematização do uso do termo pacto, que faz parte do nome do programa de formação vinculado aos *Cadernos*. De acordo com os dicionários Houaiss (2009) e Ferreira (2010), esse vocábulo é definido como acordo, tratado, contrato e compromisso entre duas ou mais pessoas e/ou entidades. Assumindo tal significado, pode-se afirmar que o PNAIC se configurou como um acordo entre professores e governo, enfoque que se observa no excerto do *Caderno de apresentação* do programa:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é 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. MEC, 2012a, p. 5).

Como evidenciado, pode-se destacar o compromisso que deve ser assumido pelo governo e pelo público-alvo a que tal formação se destina. Por intermédio de palavras e orientações, esse enfoque se amplia aos professores, atribuindo-lhes a responsabilidade direta pela alfabetização. Eles, por meio da participação nessa formação continuada que tem caráter obrigatório, acabam assumindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem relacionado à alfabetização.

Para que os professores obtenham sucesso nesse processo, os *Cadernos* destacam a importância da atualização docente pela participação em formações, que possibilitam a reflexão sobre suas ações, o que pode levar à melhoria da sua prática, como revela o excerto a seguir:

Além dos materiais didáticos a serem utilizados pelas crianças, é preciso também garantir material de apoio pedagógico ao professor, em decorrência da importância da atualização dos professores, além dos momentos de formação continuada, para melhoria da prática. (Brasil. MEC, 2012a, p. 18).

Os atuais discursos sobre a formação docente relacionam-se, em sua maioria, ao da formação continuada que instiga reflexão contínua. O ofício de ser professor e seu sucesso é atribuído a uma formação interminável e constante, devido às recorrentes mudanças pedagógicas, teóricas e metodológicas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

As representações docentes dos *Cadernos* conduzem o professor a ser e a atuar de certa forma, bem como a construir sua identidade de alfabetizador de determinada maneira. As narrativas são descritas lançando mão de estratégias variadas de conquista do leitor, como a utilização de abordagens teóricas, pesquisas e relatos positivos de ações sugeridas e desenvolvidas pelos docentes. Essa forma de condução, além de se referir às ações e aos comportamentos, relaciona-se à autogestão do docente, que deve administrar seu modo de ser e autorregular sua maneira de agir.

Com foco na prática do professor e na autorreflexão da prática docente e do trabalho pedagógico no processo de alfabetização é que foi proposto esse pacto pela alfabetização, no qual a responsabilidade, muitas vezes, recai sobre os professores:

Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. [...]. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. (Brasil. MEC, 2012b, p. 8).

Da afirmação de que os professores precisam estar cada vez mais preparados, é possível inferir que se pretende enfatizar a importância da formação continuada para reflexão, avaliação e modificação da prática docente, como discutiremos a seguir.

A representação de professores reflexivos: refletindo, avaliando e modificando sua prática docente

Os discursos apresentados nos materiais analisados não descrevem de modo direto o que se deve ou não fazer, o que está permitido ou proibido em uma sala de alfabetização, mas direcionam o trabalho docente, indicando possibilidades pedagógicas. Esses elementos convergem para que se possa afirmar que existe uma prática sobre regras, tanto orais quanto escritas, que norteiam a ação pedagógica do professor alfabetizador. Na sua prática, buscando a efetivação do processo de alfabetização, o alfabetizador, baseado em prescrições propostas por teóricos, livros e manuais pedagógicos, é sugestivamente interpelado a utilizar inovações que permitam alfabetizar ensinando a notação alfabética (alfabetização) e, ao mesmo tempo, garantindo a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita, reconhecendo sua função social (letramento).

O método posto em circulação nos *Cadernos de formação* acaba orientando a ação docente e constituindo uma representação de professor alfabetizador que deve refletir sobre suas ações, modificar e enriquecer sua prática pedagógica, para, assim, garantir a alfabetização de todos os seus alunos.

É importante, aqui, retomar o conceito de representação do qual nos valem para problematizar o modo como os docentes são descritos e posicionados nos *Cadernos*.

A representação inclui as práticas e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. E por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (Woodward, 2014, p. 16-17).

Com o manuseio do *Caderno formação*, foi possível visualizar características e incumbências atribuídas aos professores, definidas como os pilares da formação continuada. De certa forma, esses pilares nos permitiram associá-los às representações docentes mais recorrentes nos *Cadernos* analisados, como a de professor reflexivo, que, de acordo com o material, deve participar de situações formativas, sendo desafiado a pensar em suas práticas e mudar suas ações (Brasil. MEC, 2012b, p. 20). Os docentes representados, ao assumirem a responsabilidade pelo aprendizado dos seus alunos, com frequência se perguntam se estão na direção certa, se estão fazendo o suficiente para proporcionar a alfabetização de todos.

Com base nisso, aos professores é imputada a relevância da reflexão sobre suas ações pelo exercício da autoavaliação, visando a mudanças e aperfeiçoamento de sua própria prática. Tal aspecto é ressaltado no fragmento:

A formação no âmbito deste programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação. (Brasil. MEC, 2012a, p. 28).

A representação de professor reflexivo constitui os docentes como sujeitos interpelados a gerenciar suas próprias ações e estratégias de ensino, o que supõe o domínio sobre si mesmo. De acordo com Carvalho (2014, p. 183), “o professor segue um modelo de atuação e reflexão voltado continuamente a uma verdade estabelecida”, e, no caso do PNAIC, é direcionado a uma reflexão contínua da sua prática pedagógica e incitado a dirigir sua própria conduta, a refletir sobre ela, para, conseqüentemente, modificá-la.

No *Caderno formação de professores*, enfatiza-se a expressão “refletir criticamente a respeito da prática” (Brasil. MEC, 2012b, p. 28). Esse exercício da reflexividade constitui um dos princípios gerais dessa formação continuada, salientando a importância de discutir essa habilidade para o aprimoramento do fazer pedagógico junto a alunos em fase de alfabetização.

A linguagem utilizada nos *Cadernos*, ao propor ações mais indicadas e eficientes, pretende que os professores participantes “problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional” (Larrosa, 1994, p. 13). Destacando o funcionamento de um código normativo, a linguagem abordada busca definir, formar e transformar o docente cursista em um professor reflexivo, capaz de examinar-se e reexaminar-se para aprimorar a sua atividade.

Questionamentos que incitam a reflexão estão presentes nos textos dos *Cadernos* e parecem ambicionar que os professores “parem para pensar” se estão propondo atividades, utilizando recursos e fazendo planejamentos adequados para a aprendizagem dos seus alunos, tal como demonstra o trecho:

Você já parou para pensar se as condições de aprendizagem do seu aluno são favoráveis? Seu aluno está sendo incluído nas atividades pedagógicas e no seu planejamento diário? Você conhece e considera suas características individuais? Está avaliando adequadamente? Se esses fatores não tiverem sendo respeitados, então seu aluno não vai aprender, mas não porque ele não tem condições, e sim porque seus direitos à aprendizagem estão sendo negados. (Brasil. MEC, 2012f, p. 17).

Os materiais analisados apresentam bases teóricas que podem facilitar o processo de alfabetização. Entretanto, como veremos no excerto a seguir, destaca-se que o professor cursista deve observar criticamente a prática que vem desenvolvendo, refletir sobre sua ação e modificá-la conforme as instruções a ele transmitidas pelos *Cadernos*.

As bases teóricas nos dão alicerce para estruturar uma prática pedagógica coerente, mas só o fazer reflexivo pode conduzir a resultados satisfatórios. (Brasil. MEC, 2012f, p. 43).

Mediante a utilização de expressões como “reflexão”, “autoavaliação” e “tomada de consciência”, é possível ver que o material pretende levar os professores a se formarem e a se transformarem. Essas transformações não envolvem apenas o que eles fazem (suas ações) ou sabem (seus conhecimentos), mas também sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho como alfabetizadores, modificando e constituindo sua identidade docente por meio desse enfoque reflexivo.

A ênfase dada à reflexão é evidente até mesmo nas referências dos materiais analisados e, principalmente, no *Caderno formação de professores* (Brasil. MEC, 2012b). As obras que o compõem, como as citadas a seguir, remetem a essa temática em seus títulos: *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*, de Andrea Ferreira e Telma Leal, *Formação continuada de professores: questões para reflexões*, de Andrea Ferreira, Eliana Albuquerque e Telma Leal e *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*, de Phillippe Perrenoud.

A representação de alfabetizador reflexivo propõe que o professor faça uma autoavaliação, de modo que se ver, narrar-se, avaliar-se (Larrosa, 1994) e, conseqüentemente, transformar-se constituem etapas imprescindíveis ao seu fazer docente. Assim, a avaliação de sua própria prática é abordada como uma ação que incentiva a reflexão. Esse fato pode ser visto no *Caderno avaliação*, no qual, mais do que avaliar o aluno, o professor é compelido a avaliar suas ações, refletindo como essas podem ser mudadas e aprimoradas para um melhor aprendizado dos estudantes.

[...] se faz necessário o registro do acompanhamento das aprendizagens dos alunos, para que o professor possa verificar os avanços e as dificuldades, buscando adequar novas estratégias didáticas em função dos resultados observados nos instrumentos de avaliação. (Brasil. MEC, 2012c, p. 33).

Estratégias de controle de seu fazer pedagógico, como os quadros de monitoramento expostos na sequência, são algumas das sugestões propostas pelos *Cadernos*. Tais quadros incentivam o professor a registrar

suas estratégias de ensino e a frequência com que são utilizadas. Com base nesses registros, o docente é instigado a refletir sobre suas ações e constatar quais são eficientes e quais precisam ser modificadas para promover uma aprendizagem de sucesso a seus alunos.

Atividades	Novembro										
	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15	
Leitura de livros literários para as crianças e conversa sobre os textos.											
Leitura de textos pelas próprias crianças (tentativas de leitura).											
Discussão sobre temas importantes.											
Apreciação de obras de arte.											
Produção coletiva de textos.											
Produção de textos individual ou em dupla.											
Atividades de familiarização com as letras (bingo de letras, construção de alfabeto ilustrado etc.).											
Exploração dos nomes das crianças (produção e reconhecimento).											
Decomposição de palavras (contar sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho).											
Atividades de completar palavras (preenchimento de lacunas em palavras: palavras faltando vogais, palavras faltando sílabas etc.).											
Comparação de palavras quanto à sílaba inicial, medial ou final, com reflexão sobre as semelhanças sonoras e gráficas.											
Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras para transformar uma palavra em outra.											
Atividades de encontrar palavras dentro de palavras.											
Atividades de ordenar letras ou sílabas para formar palavras.											
Leitura de palavras (parear palavras e figuras, procurar palavras em listas, etc.).											
Escrita de palavras.											
Identificação de aliterações ou rimas em textos (parlendas, poemas, trava-línguas, canções etc.).											

Figura 1 – Quadro de monitoramento

Fonte: Brasil. MEC, 2012e, p. 41.

Uso de materiais em sala de aula.	Novembro										
	04	05	06	07	08	11	12	13	14	15	
Atividades											
Livros de literatura infantil (PNBE e outros)											
Obras complementares (ou similares)											
Jogos de alfabetização											
Livro didático											
Jornais											
Revistas											
Filmes e fotografias											
Pinturas, desenhos e esculturas											
Materiais que circulam nas ruas (panfletos, cartazes, informativos, embalagens etc.)											
Materiais cotidianos de organização no tempo e no espaço (calendários, relógios, agendas, quadros de horário, mapas, itinerários etc.)											
Documentos e outros materiais de registro (registro de nascimento/batismo ou casamento, boletim escolar, cartões de saúde, contas etc.)											
Computador											
Televisão											
Rádio											
Fichas/cartelas de palavras, figuras, sílabas, letras											
Atividades avulsas											
Outros											

Figura 2 – Quadro de monitoramento

Fonte: Brasil. MEC, 2012e, p. 42.

Nesses quadros de monitoramento, explicita-se esse enfoque de mudanças para melhorar a qualidade do trabalho com controle diário das ações e estratégias de ensino do professor. A autoavaliação proposta incentiva o automonitoramento pela via do planejamento de atividades e da diversificação de recursos e métodos utilizados. Pode-se destacar que os quadros a serem preenchidos e as tarefas a serem realizadas pelos participantes do PNAIC tornam os professores juízes de si mesmos, não precisando de um parceiro externo para avaliar suas escolhas. Nesse sentido, Bocchetti e Bueno (2012, p. 376) destacam que:

Incitações ditas “reflexivas”, aliadas à ação de profissionais focados no acompanhamento das atividades realizadas pelos participantes [são]

capazes de constituir um conjunto de racionalidades legitimadoras dos saberes [...], valorizando junto aos professores cursistas uma certa maneira de avaliar o programa e de se reconhecer nele inseridos.

As atividades de análise de práticas de sala de aula (realizadas com base nos quadros de monitoramento) constituem-se num “bom dispositivo para trabalhar a reflexividade” (Brasil. MEC, 2012b, p. 13). Ao proporem que essas atividades devam ser exercitadas, os *Cadernos* enfatizam que elas favorecem as tomadas de decisão em sala de aula, ajudando o professor a antecipar os atos cognitivos de seus alunos. Por meio das orientações propostas nos materiais, o professor representado como reflexivo é instigado a pensar se o seu saber pode ser modificado e reconstruído. Conforme o trecho a seguir, isso pode ser efetivado por intermédio dos cursos de formação continuada:

Sabemos que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. (Brasil. MEC, 2012b, p. 14).

Nesse sentido, Larrosa (1994, p. 36) ressalta que “o mais importante não é que se aprenda algo *exterior*, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educador consigo mesmo”. O destaque dado à formação continuada para a reflexão e para a melhoria da prática também pode ser visto neste trecho:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente em sala de aula [...]. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. E com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente [...] que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (Brasil. MEC, 2012a, p. 27).

Ao criticar a falta de reflexão e o agir impulsivamente dentro de uma rotina, os *Cadernos* incitam o professor a se observar e se analisar. Conforme Bujes (2002), ao refletir sobre si mesmo e exteriorizar sua reflexão, o sujeito acaba fazendo-a na forma de uma autocrítica, avaliando e julgando suas próprias ações. Dessa maneira, evidenciam-se o refazer, o reconstruir e o repensar sobre seu caminho e sobre sua prática, exercendo uma autotransformação de suas ações e estratégias de ensino. A esse respeito, Bujes (2002, p. 35) salienta que “a tarefa da autotransformação é tanto governada por técnicas propostas por *experts* na administração do eu quanto pelos efeitos dos julgamentos que somos levados a fazer constantemente sobre nossa própria conduta”.

Alguns trechos dos *Cadernos* corroboram, de certo modo, essa ideia:

Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar

caminhar. Muitas vezes, ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas. (Brasil. MEC, 2012b, p. 16).

Como é possível perceber, é reiterada a importância de os professores refletirem sobre suas práticas para que elas mudem, melhorem e tragam mais aprendizagens e resultados para os alunos. Essa representação docente que se vincula à ideia de professores reflexivos e, conseqüentemente, autorresponsáveis reforça a concepção de educação muito presente na sociedade atual, segundo a qual o professor, enquanto empreendedor de si mesmo, assume a reponsabilidade pelo gerenciamento de sua própria formação.

Ao lidar com as proposições dos *Cadernos*, os professores aprendem que elas fazem parte de um discurso possuidor de regras que precisam ser aprendidas e praticadas. Dessa forma, os discursos pedagógicos não apenas constroem representações de professores alfabetizadores como também os incentivam a se transformarem, segundo direções esperadas (Bujes, 2002).

A passagem a seguir reitera essa representação, pois o professor, ao fazer a reflexão por meio da chamada “tomada de consciência”, percebe seus “erros” referentes às estratégias utilizadas e evidencia sua autotransformação visando à solução do problema, ou seja, à garantia do aprendizado:

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) relatam a tomada de consciência de uma professora alfabetizadora que, ao olhar para a frequência dos tipos de atividades realizadas em sua sala de aula, durante um espaço de tempo, chega à conclusão de que seus alunos não se alfabetizaram, até aquele momento, porque ela trabalhava muito a leitura e a produção de textos, mas não realizava atividades de reflexão linguística: “Agora eu sei por que meus alunos não estão alfabetizados. Eu trabalho muito com leitura e produção de textos, mando desenhar, mas não realizo essas atividades de reflexão com as palavras. Agora vou fazer diferente”. (Brasil. MEC, 2012d, p. 13).

Nas afirmações “Agora eu sei por que meus alunos não estão alfabetizados. Eu trabalho muito com leitura e produção de textos [...]. Agora vou fazer diferente”, a alfabetizadora reflete e se “autorresponsabiliza” pelo aprendizado de seus alunos. Convém salientar que a voz dada à professora por meio do seu relato provoca uma aproximação do leitor com os *Cadernos*. Com essa estratégia, os professores são incentivados a analisarem suas ações e práticas e incitados a refletirem e se transformarem enquanto docentes. Por meio desses relatos, os *Cadernos* constroem representações de professores “que se percebem, se conhecem, enfim, que se decifram e que, ao mesmo tempo, operam transformações no seu modo de ser, com base em um autojulgamento” (Bujes, 2002, p. 23).

Ao refletir sobre suas práticas de ensino, autoavaliando-se e, conseqüentemente, autojulgando-se, o professor acaba “tomando

consciência” das suas próprias ações. Dito de outro modo: ele passa a desenvolver os chamados “atos jurídicos da consciência”, ou seja, aqueles atos nos quais as pessoas realizam um julgamento sobre si mesmas (Larrosa, 1994). Ao ver-se, o indivíduo avança no conhecimento de si, e esse exercício de reflexão de avaliar e julgar a sua própria prática pedagógica é encontrado e proposto reiteradamente nos/pelos *Cadernos*. A experiência de si, conforme Larrosa (1994, p. 37):

[...] pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de autorreflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de autoavaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação.

Dessa forma, o sujeito professor pode se autoconhecer por meio de sua reflexão. Ao se tornarem autoconscientes e autorreflexivos, os docentes se autoinventam, construindo-se com base em certas experiências e, também, em abordagens presentes nos *Cadernos*. Em decorrência do que vem sendo trazido até aqui, é possível argumentar que as representações recorrentes no material produzem formas específicas de sujeitos, constituindo-os mediante uma política de construção de identidades de professores alfabetizadores.

A avaliação do que os alunos aprendem (ou não), como também a autoavaliação docente, põe em destaque a representação do professor reflexivo, haja vista que, pela não aprendizagem do aluno, o professor reflete sobre suas ações para aprimorar suas práticas, seus recursos e suas metodologias, visando à garantia da aprendizagem discente.

Nessa direção, Bujes (2002, p. 33) argumenta que “o imperativo de julgar a si mesmo [...] está presente em todas as experiências que envolvem a autorreflexão e tem um alcance prático bem maior, uma vez que visa à transformação [...]”. Tal transformação, de acordo com Costa (2006, p. 98), “[...] passaria por cada um individualmente, autorreconhecendo-se, examinando-se e comprometendo-se com sua constante modificação”.

A prática avaliativa é incentivada visando a uma forma de monitoramento da própria prática docente e das atividades propostas pelo professor aos alunos. Ela se faz necessária, pois o professor é responsável direto pela aprendizagem das crianças. Nessa direção, no material se afirma que:

[...] a avaliação possibilita ao docente uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino. (Brasil. MEC, 2012c, p. 8).

[...] a avaliação [...] auxilia o professor a pensar quais são seus “pontos fortes” e onde ele pode melhorar. A formação continuada deve servir de ponto de partida para esse revisitar da prática diária. (Brasil. MEC, 2012c, p. 11).

Veiga-Neto (2012, p. 3) destaca que “a todo o momento somos convocados a nos avaliarmos e avaliarmos os outros; pensamentos, ações

e corpos estão constantemente sob escrutínio e julgamento”. Assim, processos avaliativos constituem identidades dos sujeitos docentes, sustentando, nesse caso, os modos contemporâneos de os professores alfabetizadores refletirem e agirem.

Considerações finais

Os textos que compõem os *Cadernos* em análise são aqui considerados campos de uma política de representação. Sendo assim, neste artigo procuramos problematizar o modo como os professores são representados como sujeitos reflexivos. Tal representação acaba determinando como o docente deve ser e agir com o intuito de promover a aprendizagem da alfabetização de todos os seus alunos.

Em decorrência disso, percebemos os *Cadernos* como um artefato que assume um caráter pedagógico, uma vez que representa os professores de maneira que eles assumam o “pacto” pela alfabetização, ou seja, o compromisso para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita por meio da sua própria formação continuada e das orientações referentes à prática pedagógica reflexiva. Como ressalta Bujes (2002), a forma utilizada na condução da ação pedagógica proposta pelos *Cadernos* põe em ação um conjunto de técnicas que são da ordem da produção e da constituição das identidades, pois há neles uma tentativa de expor representações particulares que acabam produzindo identidades, como se estas fossem universais.

Tomados como artefatos pedagógicos, os *Cadernos de formação* de professores do PNAIC procuraram, contemporaneamente, ensinar determinados modos de ser e agir e direcionar as práticas docentes. O estudo e as análises feitas nos permitiram perceber como os *Cadernos* objetivam capturar, seduzir e instigar os cursistas a seguirem suas indicações. A representação de professores reflexivos ficou bastante evidente em função dos relatos de docentes, os quais apresentaram experiências positivas realizadas em sala de aula que favoreceram o processo de alfabetização. Entretanto, seus relatos enfatizaram que, para obtenção desse sucesso, a reflexão sobre suas práticas foi fundamental para a efetivação de mudanças nas suas ações, nos métodos e nos recursos empregados na busca pela aprendizagem.

Ao dar conselhos e indicar teorias e metodologias supostamente mais eficientes, os *Cadernos* direcionam essa interpelação do leitor cursista ressaltando aspectos específicos, a fim de que ele possa conhecer conceitos, ampliar seus aprendizados, ver práticas de sucesso e refletir sobre suas próprias ações para, então, oportunizar a alfabetização de todos os seus alunos.

Ao incentivar e persuadir o alfabetizador a dar continuidade aos seus estudos, a fim de melhorar e aperfeiçoar sua prática, os *Cadernos* salientaram a necessidade de o professor modernizar-se, atualizar-se, aperfeiçoar-se e administrar seus conhecimentos, pondo em marcha certa

“liberdade regulada” (Carvalho, 2014). Afirmamos ser uma “liberdade regulada” porque, apesar de poderem se sentir autônomos durante a formação, já que são incentivados a fazerem escolhas, são interpelados a seguirem as orientações dispostas nos *Cadernos*, apresentadas como as mais eficientes no processo de alfabetização. As lições propostas nos *Cadernos*, de certo modo, assumem uma posição de “verdade”, objetivando, com regras e normas regulatórias, um modelo de prática docente a ser seguido.

Enfim, é importante reafirmar que o material analisado, ao abordar técnicas e teorias supostamente mais indicadas para favorecer a aprendizagem e, mais especificamente, a alfabetização de todos os alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental ou na idade “certa”, reitera determinadas representações docentes. Essas representações de professores reflexivos e responsáveis pela aprendizagem dos alunos propagam o compromisso que os docentes devem assumir diante do processo de alfabetização. Dito de outro modo, os professores alfabetizadores são posicionados como os principais responsáveis pelo sucesso e/ou pelo fracasso da aprendizagem dos seus alunos.

Por meio das recorrentes representações de professores vistas nos materiais, pode-se afirmar que os docentes que o PNAIC pretende formar vinculam-se ao profissional exigido pela sociedade contemporânea, ou seja, autônomo, em constante busca de novos conhecimentos e incumbido de proporcionar um processo eficaz de alfabetização. Dessa forma, tendo consciência da atualidade e pertinência do tema, buscamos socializar as discussões realizadas, desconstruindo de certa forma a naturalidade como determinadas identidades são assumidas pelos sujeitos.

Referências bibliográficas

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 376-392, maio/ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6094-24-maio-2007-553445-norma-pe.html>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2*. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1, unidade 7*. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*. Brasília: MEC/SEB, 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

BUJES, M. I. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 17-39, set./dez. 2002.

CARVALHO, R. S. Aprendizagem e formação docente: uma analítica da ordem do discurso do ProInfantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 41, p. 167-187, jan./abr. 2014.

COSTA, M. V. (Org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2006.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default_brasil.shtm>.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, J. M. *Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86

MELLO, D. T. *Provinha Brasil (ou "provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial"?* 2012. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. *Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: Inep, 1991.

TRINDADE, I. F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra*. Queres ler? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

TRINDADE, I. F. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VEIGA-NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6., 2012, Belo Horizonte. *Anais...*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Del%C3%ADrios%20avaliat%C3%B3rios%20revisado%20-%20VI%20CLBQC%20-%2021set12.pdf>>.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, M. L. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-92.

Recebido em 30 de maio de 2016.

Solicitação de correções em 8 de novembro de 2016

Aprovado em 29 de novembro de 2016.