

DISCURSOS TEÓRICOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À ALFABETIZAÇÃO: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ana Teresa Scanfella

Maria Regina Guarnieri

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP.

Eixo Temático: 3. Projetos e Práticas de Formação de Professores.

Agência Financiadora: CAPES.

Introdução

Ao direcionar um olhar aos professores alfabetizadores, no que tange mais especificamente a sua formação continuada, o presente estudo propõe-se analisar mudanças ocorridas nas concepções, métodos e práticas pedagógicas de alfabetização com a implementação de políticas públicas voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da década de 1990. Destacam-se apontamentos acerca das influências de tais ações políticas sobre o fazer docente, uma vez que se apresentam impregnadas por discursos teóricos que demandam mudanças de paradigmas.

Para tanto, o presente estudo se embasará nas concepções teóricas de alguns autores como: Tardif (2000), Nóvoa (2009), Soares (2004) e Mortatti (2000), bem como em dissertações que retrataram aspectos relativos aos assuntos aqui levantados.

Realiza-se assim um breve levantamento de alguns programas implantados e implementados que se voltam mais exclusivamente às propostas de mudanças na alfabetização, de modo a observar suas implicações nas práticas dos professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Posteriormente, busca-se desenvolver uma reflexão acerca das concepções teóricas e paradigmas que tem se colocado como parâmetros para a alfabetização, procurando-se analisar suas repercussões nas práticas dos professores; tendo em vista os resultados evidenciados em índices pautados em avaliações externas que apontam para o baixo desempenho dos alunos em relação à aquisição da leitura e escrita. Além disso, pretende-se apontar o descompasso do diálogo existente entre os discursos teóricos difundidos por meio de políticas educacionais, através de cursos/programas de formação continuada, e as práticas dos professores alfabetizadores.

Alfabetização no cenário das políticas educacionais: breve histórico

A partir dos anos de 1980 intensificam-se estudos e pesquisas acerca da alfabetização, os quais se baseiam fundamentalmente no paradigma cognitivista, que segundo Soares (2004) no Brasil se difundiu sob a discutível denominação de construtivismo (posteriormente, socioconstrutivismo). De acordo com a autora tal

paradigma chegou ao país por meio da divulgação de concepções embasadas na psicogênese da língua escrita, provenientes da obra de Emília Ferreiro.

Neste contexto, o tema alfabetização passa a ser abordado sob diferentes enfoques em áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística, proporcionando discussões referentes ao conceito de alfabetização e impulsionando, com isso, a implementação de políticas e reformas educacionais com intuito de conter o fracasso escolar, agravado pela expansão do ensino público às camadas populares (VIEIRA, 2007, p.21).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, no qual se pressupõe o domínio da alfabetização em seus anos iniciais, passa a fazer parte da Educação Básica, nova denominação que abarcou a educação infantil (até seis anos), o ensino fundamental (oito séries do antigo primário) e o ensino médio (três séries). Esta estrutura permaneceu até a implantação da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 que, em seu artigo 32, determina que o ensino fundamental obrigatório, gratuito na escola pública, terá duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade.

No que diz respeito à formação inicial do docente, esta Lei determina em seu artigo 62, que para atuar na educação básica tal formação deverá acontecer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Com a Lei nº 12.056 de 2009 inclui-se neste artigo o parágrafo 1º, designando que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Enfim, esta LDB procurou reestruturar o sistema educacional brasileiro por meio de regulamentações tanto nas áreas de formação de professores e gestão escolar quanto nas áreas de currículo. Além disso, fundamentou ações governamentais no âmbito nacional como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, tendo-se por base a criação de um núcleo comum obrigatório (artigo 26), que inclui o estudo de língua portuguesa, matemática, arte, educação física, mundo físico e natural, realidade social e política.

O processo de elaboração dos PCN, realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), teve início em 1995 e a produção da versão final dos direcionados para 1ª a 4ª série foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1997. Estes foram transformados num conjunto de dez livros, lançados em 15 de outubro de 1997, em Brasília, sendo distribuídos posteriormente aos professores e segundo Czapski (1997)

não são apresentados como um currículo, mas como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular.

A partir de 1998 a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) desenvolveu o programa Parâmetros em Ação, que tem por objetivo apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

Para tanto, a SEF/MEC oferece parceria às secretarias de educação e escolas interessadas na realização das atividades propostas pelo programa, as quais devem ser desenvolvidas “em um contexto de formação de profissionais da educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais” (BRASIL, 1999). Em caso de interesse para aderir ao programa, a secretaria de educação deve formalizar por escrito sua solicitação ao MEC, este responde com informações acerca do programa e providências que deverão ser tomadas para sua implementação (MENEZES e SANTOS, 2002).

O projeto a ser desenvolvido nas instituições educativas está organizado em módulos de estudos compostos por atividades que visam reflexões acerca de experiências realizadas nas escolas. Além do uso de textos, filmes e programas de vídeos no intuito de ampliar o conhecimento dos educadores e auxiliá-los a elaborar, em equipe, propostas de trabalho para serem desenvolvidas com seus alunos.

Entre os anos de 1999 e 2001 foi implantado e implementado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) formulado pela Secretaria de Educação Fundamental e apoiado pelo Ministério da Educação, o qual teve início através de uma equipe de educadores que participaram do projeto piloto, estudando a base teórica e incorporando-a em sua prática na sala de aula. Assim, algumas discussões teóricas e o desenvolvimento de atividades práticas no âmbito da sala de aula foram filmadas com o propósito de servir de parâmetro para formações posteriores.

O PROFA surgiu como uma demanda do MEC em resposta as reivindicações dos professores acerca de questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita não contempladas no Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação. A esse respeito, Lima (2008, p.49) observa que:

Foi da manifestação dos professores, a respeito de um dos seus maiores problemas no trabalho de alfabetização e da avaliação dos resultados de uma proposta de formação contínua que já vinha sendo empreendido no Programa de Desenvolvimento Continuado, que a questão da implantação e implementação de um programa sobre leitura e escrita passou a ter representatividade para o MEC. E é a partir dessa junção de necessidades e de possibilidades que se concretiza a idéia de organização do PROFA.

Segundo Lima (2008) a proposta pedagógica do PROFA foi organizada nos mesmos moldes dos Parâmetros em Ação, ou seja, em módulos de atividades sequenciadas, sendo que em cada módulo há um conjunto de finalidades e expectativas de aprendizagem desenvolvidas em função dos conteúdos a serem trabalhados nos Encontros de Formação. Tais atividades estão voltadas para se atingir o objetivo principal do programa, que consiste em proporcionar subsídios ao trabalho do professor alfabetizador no que se refere à leitura e escrita.

Outro programa, destinado à formação continuada de professores, que vale ressaltar é o Pró-Letramento, realizado pelo MEC em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios, passando a vigorar um pouco depois do programa anteriormente citado. Funciona na modalidade semipresencial, contando com atividades presenciais e a distância acompanhadas por professores orientadores (tutores). O material compreende dois cursos divididos em fascículos: “Alfabetização e Linguagem” e “Matemática”, podendo participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Assim como no PROFA, procura implementar propostas metodológicas que direcionem o trabalho do professor alfabetizador.

No decorrer do século XXI, muitos outros programas e projetos voltados à formação continuada de professores, com etapas direcionadas à alfabetização, passaram a ser formulados e implementados pelas secretarias de educação de diversos estados e municípios brasileiros. Dentre eles, pode-se citar: o projeto “Estudar pra valer!”, de iniciativa da Fundação Volkswagen, tendo o Cenpec enquanto responsável pela coordenação técnica; o programa “Ler e Escrever”, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo; entre outros. Em grande parte, estes programas embasam-se no paradigma vigente para fundamentar e delinear suas propostas de ensino voltadas à alfabetização.

No ano de 2007 teve início o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como finalidade promover uma reforma qualitativa dos sistemas educacionais, embasando-se numa visão sistêmica da educação, em oposição a uma anterior visão fragmentada, o que implica “reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (HADDAD, 2008, p.9).

Segundo Haddad, o PDE almeja enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais existentes no Brasil, tendo como um dos principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Por meio do

PDE-Escola pretende atuar na rede de ensino, além de permitir que o Poder Público, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), atue nas escolas mais fragilizadas.

Atualmente as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental são avaliadas por meio da Provinha Brasil, a qual se constitui numa avaliação externa de âmbito nacional e contribui para compor os dados que formalizarão o IDEB. Dessa forma, a alfabetização encontra-se no foco das questões e medidas políticas educacionais, sendo considerada como passo essencial para o transcorrer satisfatório do processo de aprendizagem dos demais conteúdos escolares em níveis mais avançados de ensino.

Alfabetização e letramento: avanços e equívocos

A década de 1980 marca o início da influência de novas concepções acerca da alfabetização que, dentre outras críticas ao ensino “tradicional”, apontam as incoerências dos métodos promovidos pelas cartilhas até então utilizadas, alegando que estas apresentam exercícios mecânicos de codificação, frases estereotipadas e textos descontextualizados, assim como desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos.

As novas propostas de alfabetização passam a questionar os métodos e as cartilhas utilizadas pelos docentes, em decorrência da intensa divulgação dos pensamentos construtivista e interacionista. Todavia, como aponta Mortatti (2000, p.6) o resultado transcorreu no

[...] paradoxo da produção de cartilhas “construtivistas” ou “socioconstrutivistas” ou “sociointeracionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-la apenas para consulta quando da preparação de suas aulas.

E analisando o caderno de algumas crianças de 1ª série, referentes aos anos de 1989 e 1995, a autora observa a cópia de atividades de cartilhas tradicionais transcritas na íntegra. Diante disso, conclui que a cartilha permaneceu e conservou-se intocada enquanto instrumento imprescindível de concretização de determinado método, ou seja, da sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita (MORTATTI, 2000, p.6).

Neste sentido, observam-se os equívocos advindos do processo de compreensão dos professores acerca do novo paradigma proposto para a alfabetização. Evidenciando-se assim que os avanços teóricos ocorridos neste campo do saber não foram suficientes para promover as práticas esperadas, mesmo diante das formações continuadas propostas pelas políticas educacionais e ministradas aos professores em exercício.

O foco dessas concepções diz respeito ao conceito de letramento, quando se tem como referência o ensino da leitura e escrita. Este conceito reporta-se ao uso social da escrita e segundo Kleiman (2005, p.5) letramento é um conceito que se refere aos usos da língua escrita em todo lugar, não apenas na escola, pois a escrita faz parte da paisagem cotidiana. Pautando-se neste conceito propõe um ensino embasado no uso da linguagem em diferentes contextos, que possibilite ao aluno participar das práticas sociais em que se usa a escrita. Esta autora alerta para o fato de que o letramento não é um método, como muitas vezes vem sendo reinterpretado pelos professores.

A alfabetização está relacionada ao código escrito da língua em questão. Sua prática tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, que necessita do ensino sistemático, tornando-a assim diferente de outras práticas de letramento, em que se pode aprender apenas olhando o outro. Porém, ainda que conceituadas de forma diferente, a autora enfatiza que a alfabetização é inseparável do letramento.

De acordo com Soares (2004), no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Tal fato pode explicar a “desinvenção” da alfabetização, o que pressupõe uma perda de especificidade da mesma, sendo com isso “fator explicativo evidente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado” (idem, p.7).

Um dos equívocos decorre de uma falsa inferência, baseada na ideia de que a proposta de métodos de alfabetização é incompatível com o paradigma conceitual psicogenético. Outro equívoco encontra respaldo na concepção holística de aprendizagem da língua escrita, que segundo Soares fundamenta o chamado construtivismo no Brasil. De acordo com esta concepção

[...] aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita (SOARES, 2004, p.9).

Neste contexto, evidencia-se que embora tenham ocorrido avanços nos estudos e pesquisas referentes à alfabetização, muitos equívocos também ocorreram em relação a compreensão dos conceitos e ações propostas. Fato este que se deu, principalmente, quando tais conhecimentos produzidos passaram a ser difundidos através de cursos/programas de formação continuada, propostos aos professores em exercício por meio de políticas públicas.

As compreensões equivocadas promoveram mudanças radicais de postura por parte de muitos educadores, que passaram a desconsiderar a importância da alfabetização enquanto processo de ensino do código alfabético (relação fonema-grafema) e colocaram o letramento na ordem do dia. Posturas extremistas como esta em nada contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem da leitura e escrita; tanto que, nos últimos anos os índices, provenientes de avaliações externas realizadas em âmbito nacional, têm apontado resultados insatisfatórios em relação ao desempenho dos alunos na leitura e na escrita.

Os resultados mais recentes do IDEB (2009) apontam uma média nacional de 4,6 para os anos iniciais do ensino fundamental. Considerando que tal avaliação pauta-se numa escala de zero a dez e que os países desenvolvidos apresentam média 6,0 verifica-se que o Brasil ainda tem muito a refletir sobre sua Educação, para que possa promover ações mais efetivas e com maior garantia de qualidade.

Sendo assim, observa-se a necessidade de se rever as políticas, no sentido de reavaliar a forma como os discursos teóricos têm se infiltrado na ação dos professores e influenciado a constituição de seus saberes profissionais. E, a partir disso, repensar a formação continuada de professores alfabetizadores.

Formação continuada dos e para os professores

As propostas de formação continuada implementadas para atender mais especificamente os professores alfabetizadores, baseiam-se em grande parte em suportes teóricos que, no máximo, trazem como exemplos resultados de pesquisas pautadas na análise de práticas de alguns professores ou na aplicação de determinadas atividades para grupos restritos e específicos de crianças. Mesmo oferecendo resultados passíveis de generalizações, a aplicação direta de tais teorias nem sempre conseguem atender as especificidades de inúmeros casos que se diferem no transcorrer cotidiano da prática pedagógica.

Com isso, a teoria que pretende refletir a prática não consegue se fazer presente nas ações dos professores, desvincilhando-se muitas vezes da mesma, não lhe possibilitando a reflexão almejada. Logo, a teoria que deveria servir de aporte para se repensar a prática pedagógica, acaba se limitando às reflexões do próprio meio acadêmico que a produziu. O diálogo entre teoria e prática deixa de acontecer na mesma medida em que também não ocorre de forma satisfatória o diálogo entre os acadêmicos, que produzem tais teorias, e os professores, aos quais as mesmas são destinadas. Neste sentido Tardif (2000) coloca a necessidade dos pesquisadores universitários introduzirem dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional.

Em grande parte os programas de formação de professores alfabetizadores não sugerem avaliações e a valorização daquilo que os professores já sabem, ou seja, seu repertório de conhecimentos e experiências positivas ou negativas, mas oferece-lhes um parâmetro a ser seguido. Tal fato torna evidente o que pontua Tardif (2000, p.12) ao afirmar que

[...] um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente.

Considerar a prática dos professores significa dar voz aos seus saberes, valorizá-los e considerá-los como ponto de partida para a promoção de reflexões que contribuam para a tessitura de teorias, as quais possibilitem o desenvolvimento de um fazer docente que considere a importância da relação teoria e prática e faça dela um aporte para o bom desempenho profissional. Para isso, torna-se necessário “que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (TARDIF, 2000, p.12).

Levar em conta a maneira como os professores entendem as teorias e propostas de ação colocadas pelos cursos/programas de formação continuada é um aspecto de extrema relevância, pois sua interpretação permeará seu fazer pedagógico. Para tanto, não basta ouvir o professor em momentos limitados ao curso/formação ou pautar-se em seus relatórios, visto que muitas vezes a fala do professor respalda-se em palavras ou expressões provenientes dos discursos teóricos hegemônicos, porém em suas ações pedagógicas cotidianas não demonstra que esse conhecimento foi incorporado aos seus saberes profissionais.

Isto porque, para incorporar uma nova concepção teórica a uma prática arraigada a saberes já constituídos faz-se necessário que os professores, além de compreenderem e relacionarem os conceitos envolvidos, percebam que ações direcionadas por tais concepções apresentam resultados positivos. Neste sentido, de acordo com Guskey (1986), apud Marcelo (1997, p.64) “as crenças e atitudes dos professores só se modificam na medida em que os docentes percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos”.

Diante disso, nota-se a importância de pesquisas na área da Educação que considerem e interajam com o cotidiano profissional do professor, procurando vincular pesquisa e ação. Desse modo se coloca em relevo aqueles que, até então, deveriam se apropriar de discursos prontos, muitas vezes transmitidos de maneira fragmentada, gerando interpretações equivocadas. Os professores passam assim a serem “co-autores”

desses discursos ao participarem de seu processo de construção. Quanto a isso, Nóvoa (2009, p.7) aponta que as propostas teóricas universitárias

[...] só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

A forma como os discursos teóricos são transmitidos tem dificultado a concretização, na prática, de concepções e discursos que parecem óbvios aos pesquisadores. Segundo Nóvoa (2009, p.5) isso ocorreu porque nos últimos anos “produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional simbólico ocupado por outros grupos”.

Além disso, pode-se citar os materiais produzidos e divulgados pelos programas de formação de professores, os quais resumem e, com isso, fragmentam as ideias propostas inicialmente pela teoria. As propostas de mudanças para a prática pedagógica colocadas muitas vezes de maneira indireta e verticalizada por imposições advindas das políticas públicas, também contribuem para que os professores apresentem dificuldades em concretizar práticas provenientes de concepções sobre as quais eles não dominam os conceitos.

Diante deste contexto, verifica-se “a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes” (NÓVOA, 2009, p.6). E, com isso, ofereçam propostas de formação continuada que coloquem o professor como sujeito de seu processo de construção do conhecimento e não como um mero reprodutor de concepções acadêmicas produzidas por pesquisadores desvinculados da prática docente cotidiana. O diálogo e a convivência entre professor e pesquisador no contexto da instituição escolar podem, portanto, constituir-se numa saída estratégica para superar as contradições e equívocos que se impõem entre teoria e prática.

Considerações finais

Os anos de 1980 marcam o início da influência de novas concepções acerca da alfabetização. O ensino até então baseado em métodos propostos pelas cartilhas, passa a ser direcionado por ideias provenientes do paradigma cognitivista, que no Brasil são tidas como concepções construtivistas.

As cartilhas e seus métodos começam a ser criticados pela forma mecânica como concebem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Neste contexto, surge o

termo letramento que acaba se contrapondo ao termo alfabetização. Com isso, conceitos que deveriam ser entendidos como complementares, no sentido de unir forças para a promoção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem, são adotados de maneira equivocada por muitos educadores que os entendem enquanto conceitos que se contradizem.

Surgem, então, práticas que partem para o radicalismo, com ações que priorizam o letramento em detrimento da alfabetização, na crença de que os códigos da escrita seriam naturalmente incorporados pelas crianças a partir do contato com os diversos portadores de texto. Estas práticas começam a não dar conta de todos os alunos e muitos deles acabam passando pelo ensino fundamental sem adquirir as competências mínimas de leitura e escrita. Os índices nacionais, baseados em avaliações externas a instituição escolar, indicam a grande quantidade de analfabetos funcionais que endossam os altos índices de fracasso escolar.

Tais posturas dos professores são fruto de entendimentos provenientes de cursos de formação continuada propostos por programas advindos de políticas públicas. Fundamentados no paradigma vigente, apresentam-se por meio de um material apostilado que resumem teorias formuladas pelos meios acadêmicos. Desta forma, apresentam conceitos complexos de modo simplificado e fragmentado, gerando diversas interpretações equivocadas.

Além disso, a maneira como tais teorias são formuladas pelas universidades não contribuem muito para direcionar reflexões às práticas dos professores, uma vez que se fundamentam em concepções construídas sem se considerar a prática docente: sem ouvir o que o professor tem a dizer, sem considerar a complexidade e dificuldades impostas por seu cotidiano, sem levar em conta/deslegitimar os conhecimentos e saberes construídos por este profissional.

Conclui-se, portanto, que os discursos teóricos devem se embasar num diálogo constante entre pesquisador e professor, com o intuito de se gerar ações pedagógicas pautadas numa reflexão que envolva a relação teoria e prática enquanto suporte para a superação de problemas. A partir disso, poderá se promover políticas públicas mais articuladas e contextualizadas, que atendam de fato a real necessidade dos professores alfabetizadores, diminuindo consequentemente os altos índices de fracasso escolar e analfabetismo funcional.

Referências

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro 1990. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001. 126p

BRASIL. Ministério da Educação. IDEB – **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portaldeb.inep.gov.br>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

CZAPSKI, S. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais. In: _____. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Ed. MEC/Unesco, 1997. p.147-150.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005-2010. 60p.

LIMA, A.G. **Formação contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. 2008. (199p.). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

MARCELO, C.M. **Pesquisa sobre formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação. n.9. set/dez. 1998.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. Parâmetros em Ação (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=391>>. Acesso em: 03 fev. 2011.

MORTATTI, M.R.L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: um pacto secular. Cad. CEDES, v.20, n.52. Campinas. nov. 2000.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa. 2009.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. n.25. RJ. jan/abr. 2004.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n.13. jan/abr. 2000.

VIEIRA, L.C. **As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação**: teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980 a 2005). 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.