

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação**  
**Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE**

Élica Regina Gonçalves

**MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS - CADERNOS**  
**MAPA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS:**  
**distribuição e recepção pelas professoras alfabetizadoras**

Belo Horizonte  
2025

Élica Regina Gonçalves

**MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS - CADERNOS  
MAPA DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS:  
distribuição e recepção pelas professoras alfabetizadoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência – Promestre, na linha de Alfabetização e Letramento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação e Docência.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Freitas Brito Montuani.

Belo Horizonte  
2025

G635m  
T

Gonçalves, Élica Regina, 1973-

Material de apoio pedagógico para aprendizagens -- Cadernos MAPA da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais [manuscrito] : distribuição e recepção pelas professoras alfabetizadoras / Élica Regina Gonçalves. -- Belo Horizonte, 2025.

158 p. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Daniela Freitas Brito Montuani.

Bibliografia: f. 120-124.

Anexos: f. 125-133.

Apêndices: f. 134-158.

1. Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais -- Teses.  
2. Caderno MAPA -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Políticas públicas -- Minas Gerais -- Teses. 5. Alfabetização -- Políticas públicas -- Teses. 6. Letramento -- Políticas públicas -- Teses. 7. Professores -- Formação -- Políticas públicas -- Teses. 8. Professores alfabetizadores -- Formação -- Políticas públicas -- Teses. 9. Material didático -- Teses. 10. Minas Gerais -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Montuani, Daniela Freitas Brito, 1982-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

### **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ÉLICA REGINA GONÇALVES**

Realizou-se, no dia 04 de junho de 2025, às 09:30 horas, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 610ª defesa de dissertação, intitulada "*Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens - Cadernos MAPA da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: distribuição e recepção pelas professoras alfabetizadoras*", apresentada por ÉLICA REGINA GONÇALVES, número de registro 2023659161, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof<sup>ª</sup>(a) Daniela Freitas Brito Montuani - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof<sup>ª</sup>(a) Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof<sup>ª</sup>(a) Ana Paula Pedersoli Pereira (Universidade do Estado de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

☒ (X) Aprovada.

☐ ( ) Reprovada.

Título do Recurso Educacional:

Planejamento de alfabetização: Propostas integradoras a partir dos materiais elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 04 de junho de 2025.

Prof<sup>o</sup>(a) Daniela Freitas Brito Montuani ( Doutora )

Prof<sup>o</sup>(a) Francisca Izabel Pereira Maciel ( Doutora )

Prof<sup>o</sup>(a) Ana Paula Pedersoli Pereira ( Doutora )



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Freitas Brito Montuani, Professora do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francisca Izabel Pereira Maciel, Professora do Magistério Superior**, em 05/06/2025, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Pedersoli Pereira, Usuária Externa**, em 23/06/2025, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4222531** e o código CRC **7C24130E**.

*A Deus, protetor e refúgio nos momentos de angústias. Ao meu esposo, Ronaldo, aos meus avós (in memoriam), aos meus pais, Ilson e Izabel, à minha irmã, Amanda, ao meu cunhado Natanael, e sobrinhos, Iara Luiza e Davi Luiz.*  
***Com carinho e fraterno amor!***

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai, Todo-poderoso, criador do Céu e da Terra, reverencio toda honra, todo louvor e toda glória. Àquele que é Único, digno de receber toda adoração e gratidão: “Ebenézer! Até aqui nos ajudou o Senhor” (1 Samuel 7:12).

“Ninguém te poderá resistir, todos os dias da tua vida; [...]; não te deixarei nem te desampararei. [...] Não to mandei eu? Esforça-te, e tem bom ânimo; não temas, nem te espantes; porque o Senhor teu Deus é contigo, por onde quer que andares” (Josué 1:5.9).

Ao meu esposo, Ronaldo, companheiro presente em cada passo desta trajetória. Sou imensamente grata pela força que me ofereceu nos momentos mais desafiadores, pelas orações que me sustentaram e pela paciência com que acolheu meus silêncios e inquietações. Obrigada por ser o abraço firme nos dias incertos e por acreditar em mim quando nem eu conseguia. Seu apoio foi essencial para que eu encontrasse equilíbrio entre a razão e a emoção, e seguisse firme em minha caminhada. Esta conquista também é sua!

À minha mãe, Izabel, mulher forte, educadora incansável, guerreira resiliente e amiga leal. Minha gratidão profunda pelo amor incondicional, pelos cuidados dedicados ao meu futuro e pelos conselhos, incentivos e apoio que foram essenciais para que eu seguisse firme na jornada acadêmica e na vida. Esta conquista carrega também o seu nome, pois é fruto da sua constância, ainda que distante fisicamente, e da sua fé, fortalecendo-me ao longo do caminho.

À minha querida irmã, Amanda, por seu companheirismo indelével, que tanto me fortaleceram ao longo desta trajetória. Sou grata por estar ao meu lado em cada passo, compartilhando ternura, apoio e força nos momentos que mais precisei, tornando o caminho mais leve e possível. Tudo isso renovou minha confiança e motivação.

Aos meus amados sobrinhos, Iara Luiza e Davi Luiz (meus pequenos “tuquitos”) por entenderem, com doçura, os momentos em que não pude estar tão presente quanto gostaria. Vocês são a luz que colore meus dias com risadas sinceras e afeto genuíno. Agradeço pela alegria, ternura e espontaneidade que só a infância é capaz de oferecer, iluminando minha caminhada com amor verdadeiro. Amo vocês no infinito!

A toda minha família pelo carinho, cuidado, gestos de amor e orações. Embora distante de todos, vocês são parte de tudo que sou.

Aos amigos Sirlene Rosa, Rodrigo Rodrigues e Palma Rosa (*in memoriam*), com quem formei um quarteto inseparável na graduação e sonhávamos em realizar o mestrado, vislumbrando uma educação capaz de mover e transformar o mundo de nossos estudantes.

À minha amiga Jaqueline Fernandes, escritora e esteticista, que sempre me apoiou e acreditou no meu potencial.

Aos amigos da Família PIP e da EFE, digo: o sonho se realizou. Não ousei citar nomes para não cometer injustiças, mas saibam que são pessoas especiais. Tenho orgulho do caminho trilhado junto a vocês. Carrego cada um em meu coração!

Aos amigos-irmãos que a vida me concedeu ao longo da caminhada (e são muitos),

expresso minha sincera gratidão pelo apoio e incentivo. Em especial, agradeço a Adriene, Vera Costa, Juliana, Nayara, Rogério, Dalberto, Angelica Cristina que representam com afeto e generosidade esse elo fundamental de acolhimento e força nos momentos mais desafiadores.

À minha ex-Diretora Janeth Betônico, que compreendeu toda minha aflição nos momentos difíceis de conciliar as demandas de trabalho e os estudos.

À minha ex-aluna do Magistério em Nível Médio, Valdenice Ramos, pelo incentivo e carinho.

À professora Maria de Fátima Ansaloni Fortes (*in memoriam*), exemplo de profissional docente que sempre me incentivou a buscar a realização dos meus sonhos.

Às minhas companheiras de Mestrado, Ana Paula, Camila, Indianara, Juliane, Rafaella e Tarsis, pelo ombro nos momentos de desânimo. A convivência nesses anos transcedeu os limites da sala de aula, fortalecendo nossa caminhada e enriquecendo nossas vidas.

Às professoras que participaram da pesquisa, especialmente àquelas que concordaram com a entrevista, minha profunda gratidão. Reconheço os desafios enfrentados desta linda profissão que é educar, mas ainda assim conseguem ser resilientes e ressignificarem as práticas pedagógicas. As percepções de vocês enriqueceram essa investigação de maneira ímpar e reflexiva.

Aos professores do Promestre, pelas valiosas contribuições e pelo fortalecimento nesta caminhada, que tem me permitido ser uma profissional melhor.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, pela leitura atenta e cuidadosa do texto, e pelas contribuições pertinentes.

Por fim, sou extremamente grata à minha orientadora, Daniela Montuani; carinho e gratidão eternos pelas contribuições, pelo desafio e por acreditar em meu potencial. Acima de tudo, pelo compartilhamento das ideias, pelas orientações pontuais e pela relação de respeito ao longo desta jornada. É extremamente gratificante compartilhar momentos com uma pesquisadora que demonstra coragem para inovar e está constantemente em busca de novos caminhos e descobertas.

Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos as alturas. Para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Os homens querem voar, mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram.

É um engano pensar que os homens seriam livres se pudessem, que eles não são livres porque um estranho os engaiolou, que se as portas das gaiolas estivessem abertas eles voariam. A verdade é o oposto. Os homens preferem as gaiolas ao voo. São eles mesmos que constroem as gaiolas onde passarão as suas vidas.

*Rubem Alves*

**Colchas, ainda que feitas de retalhos,  
quando bem alinhadas e costuradas,  
transformam-se em obras de arte.**

**E obras de arte são valorizadas pelo olhar sensível e  
pelo sentimento mais profundo que nasce do coração.**

**LK Riani**

## RESUMO

Esta pesquisa investigou a distribuição e a recepção do Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens – Cadernos MAPA da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pelas professoras alfabetizadoras da rede estadual de ensino. Temos como objetivos específicos: (1) Identificar qual conhecimento as professoras alfabetizadoras têm sobre os Cadernos MAPA; (2) Analisar as formas de circulação dos Cadernos MAPA nas escolas; (3) Descrever e analisar os impactos da distribuição desse material para a prática das professoras alfabetizadoras, (4) Compreender se, na perspectiva das docentes, o material contribui para as práticas de alfabetização em sala de aula e (5) Analisar o Caderno MAPA como instrumento pedagógico, avaliando sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades propostas no Currículo Referência de Minas Gerais – Infantil e Ensino Fundamental (CRMG-Infantil e Ensino Fundamental). O trabalho é fundamentado em teóricos como Mainardes (2006, 2018, 2021), que abordam sobre a implementação de políticas públicas no campo educacional; Nóvoa (2009, 2017, 2023) e Tardif (2014), que elucidam sobre formar bons professores e a (re)organização dos saberes docentes. E ainda nas reflexões de Soares (2005, 2006, 2011, 2016, 2018 e 2022) para tratar das práticas pedagógicas, bem como as concepções de alfabetização e letramento. O estilo investigativo se apoiou na leitura de Bardin (1977) e Lima Júnior *et al.* (2021), os quais apontam a importância das pesquisas com abordagem teórico-metodológica quantitativa e qualitativa. A coleta de dados foi obtida por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professoras alfabetizadoras, previamente selecionadas, das escolas estaduais que pertencem às Metropolitanas A, B e C, que ofertam os Anos Iniciais. Participaram da pesquisa cinquenta e uma professoras alfabetizadoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual pertencentes às Metropolitanas A, B e C. Os resultados evidenciaram que 74,50% conhecem os Cadernos MAPA, 35,29% utilizam alguns planejamentos, 27,45% consideram que são úteis e os utiliza com frequência. No entanto, 5,88% das professoras apontaram que não utilizam os Cadernos MAPA por não considerarem adequados à sua turma. Contudo, 58,83% consideram que os planejamentos desses Cadernos contribuem para as práticas docentes em sala de aula e que o grau de utilização desse material varia conforme as necessidades de suas turmas. A pesquisa reforça a importância de materiais pedagógicos alinhados às diretrizes curriculares e à prática docente, que fornece orientações teóricas e metodológicas sobre os planejamentos do caderno Mapa do 1º ano do Ensino Fundamental, visando contribuir com a prática docente.

**Palavras-chave:** Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores; política pública; Caderno MAPA; formação e saberes docentes; alfabetização e letramento.

## ABSTRACT

This research investigated the distribution and reception of the Pedagogical Support Material for Learning – MAPA Notebooks, developed by the State Department of Education of Minas Gerais, by literacy teachers in the state public school system. The specific objectives were: (1) to identify the extent of literacy teachers' knowledge about the MAPA Notebooks; (2) to analyze how the MAPA Notebooks circulate within schools; (3) to describe and analyze the impact of the distribution of this material on literacy teachers' practices; (4) to understand whether, from the teachers' perspective, the material contributes to literacy practices in the classroom; and (5) to analyze the MAPA Notebook as a pedagogical tool, evaluating its contribution to the development of the skills proposed in the Currículo Referência de Minas Gerais – Early Childhood and Elementary Education (CRMG – Early Childhood and Elementary Education). The study is grounded in theoretical frameworks such as Mainardes (2006, 2018, 2021), who addresses the implementation of public policies in the educational field; Nóvoa (2009, 2017, 2023) and Tardif (2014), who discuss the formation of quality teachers and the (re)organization of teaching knowledge. Additionally, it draws on the reflections of Soares (2005, 2006, 2011, 2016, 2018, and 2022) regarding pedagogical practices, as well as concepts of literacy and literacies. The research adopted an investigative approach based on the methodologies proposed by Bardin (1977) and Lima Júnior et al. (2021), which emphasize the importance of combining quantitative and qualitative methods in educational research. Data collection was carried out through questionnaires and semi-structured interviews with a group of previously selected literacy teachers from state schools located in Metropolitan Regions A, B, and C, which offer the early years of elementary education. A total of fifty-one literacy teachers working in the 1st year of Elementary School in these regions participated in the study. The results showed that 74.50% of the teachers are familiar with the MAPA Notebooks, 35.29% use some of the planning materials, and 27.45% find them useful and use them frequently. However, 5.88% reported not using the MAPA Notebooks because they do not consider them suitable for their classes. Nonetheless, 58.83% stated that the planning components of the Notebooks contribute to their classroom practices, noting that the level of use varies according to the specific needs of their students. The research highlights the importance of pedagogical materials that are aligned with curricular guidelines and teaching practice, emphasizing the role of continuing professional development in consolidating quality education. As an educational resource, an eBook was developed to provide information and methodological guidance, as well as to discuss the challenges involved in implementing this type of planning.

**Keywords:** School for the Professional Development of Educators; public policy; MAPA Notebook; teacher education and knowledge; literacy and literacies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Publicações que convergem com o objeto de pesquisa.....                                                                    | 23  |
| Quadro 2 – Cursos ofertados pela EFE.....                                                                                             | 38  |
| Figura 1 – Organograma da SB/EFE .....                                                                                                | 39  |
| Figura 2 – Folder MAPA-MG (Frente).....                                                                                               | 41  |
| Figura 3 – Folder MAPA-MG (Verso).....                                                                                                | 42  |
| Figura 4 – Formulário para construção do Caderno MAPA para 2023 .....                                                                 | 44  |
| Quadro 3 – Organização do número de turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais .....                           | 72  |
| Quadro 4 – Organização dos municípios conforme suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino – Metropolitanas A, B e C ..... | 72  |
| Gráfico 1– Tempo de Conclusão da Formação .....                                                                                       | 79  |
| Quadro 5 – Perfil de formação das professoras alfabetizadoras entrevistadas .....                                                     | 82  |
| Gráfico 2 – Tempo de atuação como professora alfabetizadora .....                                                                     | 86  |
| Gráfico 3 – Tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....                                                          | 86  |
| Gráfico 4 – Critério para alocação como docente do 1º ano do Ensino Fundamental.....                                                  | 88  |
| Gráfico 5 – Adequação das atividades para as habilidades de alfabetização que precisam ser desenvolvidas .....                        | 105 |
| Gráfico 6 – Adequação das atividades para as habilidades de letramento que precisam ser desenvolvidas.....                            | 105 |
| Figura 5 – Miolo do Caderno MAPA (Estudante – 1º Bim., 2024) .....                                                                    | 107 |
| Figura 6 – Miolo do Caderno MAPA (3º Bim., 2023. Atividade do Planejamento – Aula 1)....                                              | 108 |
| Figura 7 – Miolo do Caderno MAPA (3º Bim., 2023. Atividade do Planejamento – Aula 2)....                                              | 109 |
| Figura 8 – Miolo do Caderno MAPA (3º Bim., 2023. Atividade para o Estudante).....                                                     | 110 |
| Figura 9 – Miolo do Caderno MAPA (Professor. 1º Bim. 2024) .....                                                                      | 111 |
| Figura 10 – Miolo do Caderno MAPA (Professor. 1º Bim. 2024 – Atividade Orientação do Desenvolvimento do Planejamento) .....           | 111 |
| Figura 11 – Miolo do Caderno MAPA (1º ano do Ciclo de Alfabetização. 1º Bim., 2024. Atividade para o Estudante).....                  | 112 |
| Figura 12 – Miolo do Caderno MAPA (1º ano do Ciclo de Alfabetização. 2º Bim., 2024. Atividade para o Estudante).....                  | 113 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Instituição de formação de Magistério em Nível Médio e Graduação das respondentes .....                          | 80 |
| Tabela 2 – “Em qual turma dos Anos Iniciais você atua?” .....                                                               | 87 |
| Tabela 3 – Cargo (função) em outra rede de ensino .....                                                                     | 87 |
| Tabela 4 – Tempo de atuação como professora no 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais..... | 89 |
| Tabela 5 – Situação funcional dos respondentes.....                                                                         | 89 |
| Tabela 6 – Conhecimento das professoras sobre os Cadernos MAPA.....                                                         | 92 |
| Tabela 7 – Como conheceram os Cadernos MAPA .....                                                                           | 93 |
| Tabela 8 – Quando conheceram os Cadernos MAPA .....                                                                         | 93 |
| Tabela 9 – Sobre a circulação bimestral dos Cadernos MAPA.....                                                              | 94 |
| Tabela 10 – Como ocorre a circulação da informação sobre os Cadernos MAPA .....                                             | 94 |
| Tabela 11 – Utilização dos planejamentos dos Cadernos MAPA para Língua Portuguesa (alfabetização) .....                     | 95 |
| Tabela 12 – Contribuição dos Cadernos MAPA para o planejamento de aulas de Língua Portuguesa (alfabetização).....           | 98 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|              |                                                                                              |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| BNCC         | Base Nacional Comum Curricular                                                               |
| BNC          | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) |
| BDTD         | Banco Digital de Teses e Dissertações                                                        |
| CBC          | Currículo Básico Comum                                                                       |
| CAPES        | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                  |
| CEALE        | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita                                                   |
| CIET         | Congresso Internacional de Educação e Tecnologias                                            |
| CNE          | Conselho Nacional de Educação                                                                |
| COVID 19     | Doença Infecciosa causada pelo Vírus SARS-CoV-2                                              |
| CRMG-EI e EF | Currículo Referência de Minas Gerais – Educação Infantil e Ensino Fundamental                |
| DGEP         | Diretoria de Gestão de Pessoal                                                               |
| EaD          | Educação a Distância                                                                         |
| EEB          | Especialista em Educação Básica                                                              |
| EFE          | Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores                              |
| EnPED        | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância                                            |
| FaE/UFGM     | Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais                                |
| LDB          | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                               |
| MAPA         | Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagens                                             |
| MEC          | Ministério da Educação                                                                       |
| OC           | Órgão Central                                                                                |
| OMS          | Organização Mundial de Saúde                                                                 |
| PEB          | Professor de Educação Básica                                                                 |
| PET          | Plano de Estudo Tutorado                                                                     |
| PIP          | Programa de Intervenção Pedagógica                                                           |
| PNAIC        | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa                                             |
| PROFIP       | Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo                                 |
| PROMESTRE    | Mestrado Profissional em Educação e Docência                                                 |
| REANP        | Regime Especial de Atividades Não Presenciais                                                |
| SB           | Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica                                          |
| SEE MG       | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais                                             |
| SIMAVE       | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública                                  |
| SRE          | Superintendências Regionais de Ensino                                                        |
| TCLE         | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                                   |
| UEMG         | Universidade do Estado de Minas Gerais                                                       |
| UFMG         | Universidade Federal de Minas Gerais                                                         |

UNILESTEMG  
ZPD

Centro Universitário do Leste de Minas Gerais  
Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                             | <b>17</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                                                                                                      | <b>22</b>  |
| <b>1.1 Conexões: pesquisas que convergem e dialogam com a temática.....</b>                                                                                        | <b>22</b>  |
| <b>1.2 Diálogos sobre o contexto da política pública que prevê a elaboração e distribuição dos Cadernos MAPA e as dimensões da alfabetização e letramento.....</b> | <b>30</b>  |
| <i>1.2.1 A política pública educacional adotada pelo governo de Minas Gerais no período pandêmico e pós-pandêmico.....</i>                                         | <i>30</i>  |
| <i>1.2.2 A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais na construção dos Cadernos MAPA.....</i>                              | <i>36</i>  |
| <i>1.2.3 Construção dos Cadernos MAPA – Estrutura Básica .....</i>                                                                                                 | <i>39</i>  |
| <i>1.2.4 Conhecendo o contexto educativo dos Cadernos MAPA .....</i>                                                                                               | <i>46</i>  |
| <i>1.2.5 Alfabetização e letramento: pelas veredas da educação, princípios indissociáveis para uma educação de qualidade.....</i>                                  | <i>55</i>  |
| <i>1.2.6 Formação de professoras alfabetizadoras: saberes que se completam na relação teoria e o exercício da prática por meio da ação pedagógica .....</i>        | <i>61</i>  |
| <b>CAPÍTULO 2: CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>                                                                                                                       | <b>69</b>  |
| <b>2.1 Abordagem metodológica.....</b>                                                                                                                             | <b>69</b>  |
| <b>2.2 A coleta de dados: processo de escolha das docentes para aplicação de questionários e entrevistas .....</b>                                                 | <b>71</b>  |
| <b>2.3 Recurso Educacional .....</b>                                                                                                                               | <b>76</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>                                                                                                              | <b>78</b>  |
| <b>3.1 Perfil de formação e atuação das professoras.....</b>                                                                                                       | <b>78</b>  |
| <i>3.1.1 A formação inicial e continuada .....</i>                                                                                                                 | <i>78</i>  |
| <i>3.1.2 Tempo de docência e critérios de seleção para atuação em turmas de alfabetização ..</i>                                                                   | <i>85</i>  |
| <i>3.1.3 Desafios comuns enfrentados pelas docentes na alfabetização .....</i>                                                                                     | <i>90</i>  |
| <b>3.2 Conhecimento dos Cadernos MAPA e percepções em relação às contribuições do material para a prática docente.....</b>                                         | <b>92</b>  |
| <i>3.2.1 Conhecimento e circulação do material nas escolas .....</i>                                                                                               | <i>92</i>  |
| <i>3.2.2 Utilização dos Cadernos MAPA para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa ..</i>                                                                    | <i>94</i>  |
| <i>3.2.3 Percepções sobre as habilidades de Alfabetização e Letramento das atividades apresentadas nos Cadernos MAPA .....</i>                                     | <i>102</i> |
| <i>3.2.4 Reflexões das docentes em relação aos Cadernos MAPA .....</i>                                                                                             | <i>104</i> |
| <i>3.2.5 Os Cadernos MAPA e as formações oferecidas pela Escola de Formação do Estado ..</i>                                                                       | <i>114</i> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                  | <b>117</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                                             | <b>120</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                                 | <b>125</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                                                                             | <b>134</b> |

## INTRODUÇÃO

Diante das incertezas que, por vezes, a vida nos apresenta, a escolha do caminho a seguir revela uma trajetória mais coerente do que o ser humano pode, ao menos, imaginar. A decisão sobre qual percurso trilhar não é apenas uma resposta às adversidades, mas sim uma forma de dar sentido à aparente confusão que nos rodeia. Ao abraçar a incerteza, seremos capazes de descobrir tesouros escondidos que poderiam ter permanecido em silêncio sob um manto de previsibilidade. Logo, descrever uma trajetória é (re)memorizá-la e (re)vivenciá-la, é passear por caminhos que acentuam seus saberes e sabores ao longo do caminhar, é também buscar memórias do percurso pessoal e profissional que fazem conexões com a vida.

No esmiuçar dessas correlações vitais, muitas vozes e memórias ficaram incrustadas em meu inconsciente, e todas essas lembranças oportunizaram colocar em prática conhecimentos que asseguraram a teoria e se reafirmaram na prática de ensinar. É neste sentido que relembro Freire (1996, p. 38) ao afirmar que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Logo, é possível considerar que ensinar é também educar para a vida.

A trajetória profissional como docente e supervisora se concretizaram após a conclusão da graduação em Pedagogia (2001) pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTEMG). Essa formação inicial foi um marco decisivo na minha jornada, pois foi ali que se estabeleceram os alicerces para minhas práticas pedagógicas. Com o conhecimento adquirido, percebi que o ato de ensinar transcende a simples transmissão de informações; ele envolve um compromisso com a aprendizagem e a formação integral de nossas crianças, alinhando-se ao que Paulo Freire nos ensina sobre a importância da reflexão crítica.

Cada experiência vivida no ambiente escolar, em sala de aula ou na supervisão, reforçou a ideia de que educar é um ato de amor e responsabilidade. As interações diárias com estudantes, professores e a comunidade escolar foram essenciais nesse processo formativo.

Desde 2007, ingressei no grupo de servidores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) e tive a oportunidade de participar de um de seus programas de educação, o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), entre 2007 e 2014. Integrei, também, em âmbito federal, a equipe de formadores, atuando pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2012 a 2018. Minha contribuição consistiu em compartilhar conhecimentos teóricos e práticos voltados para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, por meio dos encontros presenciais de formação continuada, pude propiciar momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas que se alinharam à realidade do exercício da docência, fazendo diferença tanto durante meu trabalho pela UEMG, de 2013 a 2017, quanto pela UFMG, em 2017 e 2018.

Atualmente, atuo na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores (EFE) como membro da equipe pedagógica da Coordenadoria de Ensino (COE) dessa instituição, que é parte integrante da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), dando continuidade com contribuições que viabilizam o desenvolvimento de ações

no âmbito do trabalho pedagógico, visando a melhoria da prática docente em sala de aula.

Assim, compreendi que a educação vai além do conteúdo simples e puro: trata-se, acima de tudo, de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Essa visão, fundamentada nas experiências adquiridas ao longo desses anos, reflete a essência do que significa ser educador e a importância de se manter sempre em busca de novas formas de ensinar, inspirando e aspirando novos saberes e conhecimentos.

Portanto, como em tudo na vida, é necessário estar atento e preparado para as mudanças ao longo de nossa jornada. Algumas dessas mudanças são “forçadas”, mas devem servir como oportunidades para repensar o caminho e reconstruir as ações, assim como a possibilidade de alternar trajetos anteriormente escolhidos. Embora mudanças possam provocar dor, elas também nos amadurecem. Elas exigem novos olhares, sob uma nova perspectiva para seu desenvolvimento e, sendo a educação um processo dinâmico, requer novas reconfigurações.

A partir de novembro de 2019, essas novas reconfigurações nas relações pessoais e profissionais se tornaram necessárias devido à pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Essa pandemia, considerada a maior de todos os tempos, teve seu auge de março de 2020 até meados de 2022. De alta contagiosidade, o vírus se espalhava por contato com ambientes e objetos infectados, além da transmissão entre pessoas. Diante da rápida disseminação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um alerta, e os governos estabeleceram medidas para enfrentar a situação, levando à adoção de medidas como o isolamento social, que resultou no fechamento de empresas e escolas, e na implementação do *home office* para a maioria da população, enquanto apenas os serviços essenciais, como saúde, água, luz e transporte público, continuaram a operar em quantidade reduzida.

Os impactos causados pelo novo coronavírus foram e continuam sendo expressivos. As consequências dessa paralisação ainda estão sendo avaliadas, enquanto a população busca se adaptar a uma nova ordem mundial de convivência. Esses efeitos implicaram a relação com o conhecimento e a escolarização de forma significativa. A falta de regularidade e de interação presencial durante esse período gerou grandes desafios para a apropriação dos conhecimentos relacionados à alfabetização e ao letramento, uma vez que esses processos dependem de mediação, sistematização, acompanhamento constante e intervenções direcionadas. Além disso, é essencial contar com profissionais que dominem os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos da alfabetização e do letramento, garantindo uma prática educacional alinhada às necessidades dos estudantes.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou diretrizes para a Educação Básica e Superior. Algumas dessas diretrizes previam o ensino remoto para atender à população estudantil com atividades não presenciais, além da reorganização dos períodos letivos com a utilização de recessos, sábados e férias para cumprimento da carga horária.

Seguindo nessa perspectiva, precisamente em 17 de março de 2020, Minas Gerais suspendeu, provisoriamente, as aulas em toda a rede pública, e, em abril de 2020, foi publicada

a Resolução nº 4.310/2020 regulamentando as normas para adoção de Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) e instituiu o Regime Especial de Teletrabalho para o período emergencial e de enfrentamento da pandemia nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional.

Para dar suporte a essa nova realidade, a SEEMG por meio do REANP instituiu à época o Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistia em apostilas disponibilizadas via internet ou, em versão impressa, pelas escolas. Essas apostilas eram organizadas de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais-Educação Infantil e Ensino Fundamental (CRMG-EI e EF) e o Plano de Curso, com o objetivo de orientar o estudante sobre onde, quando e como realizar as atividades previstas. A esse recurso, agregaram-se as aulas gravadas e apresentadas em parceria com a Rede Minas, utilizando o Programa de TV intitulado “Se Liga na Educação”, visando auxiliar professores, pais e/ou responsáveis na aprendizagem dos estudantes. Essas aulas, transmitidas entre 2020 e 2024, tinham duração de 20 minutos e eram divididas por conteúdos curriculares e temas relacionados. Elas eram avaliadas e aprimoradas com o intuito de contribuir com aulas práticas, interativas e dinâmicas, buscando promover uma relação mais comunicativa com os estudantes, professores e pais. A periodicidade das aulas permitia que os estudantes desenvolvessem uma rotina de estudos e melhorassem a retenção do conhecimento. Ainda em 2020, foi disponibilizado o aplicativo “Conexão Escola 2.0”, com o objetivo de proporcionar uma interação segura entre estudantes e professores durante o ensino remoto por meio de suas diferentes funcionalidades. Esse aplicativo contribuiu para a continuidade do programa, permitindo maior interação em tempo real, possibilitando que os estudantes tirassem dúvidas, recebessem orientações e participassem de discussões em grupo. Essa interação não apenas aproximou os estudantes e os professores, mas também criou um ambiente virtual de apoio à aprendizagem, consolidando-se como uma estratégia de continuidade do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem em tempo de ensino remoto.

O regresso às aulas na modalidade presencial, em 2022, conduziu a SEEMG, por meio da EFE, a reformular o material pedagógico oferecido às escolas da rede, dando origem aos Cadernos MAPA. O REANP foi encerrado e deu-se início a um novo programa, uma vez que as escolas estavam se preparando para voltar às suas atividades presenciais. Este novo programa recebeu o nome de Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo (PROFIP). Os PET, cadernos pedagógicos vinculados ao programa REANP que trabalhavam os conteúdos curriculares e continham orientações direcionadas aos estudantes e professores, também foi substituído pelos Cadernos MAPA, os quais têm por objetivo complementar o planejamento do professor, contribuindo com sua prática educativa no incentivo e implementação do currículo. Além do planejamento das aulas, também se encontram neles as atividades que são direcionadas aos estudantes, tendo em vista a consolidação das habilidades trabalhadas. Eles integram um conjunto de Materiais de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA),<sup>1</sup> juntamente ao

1 **CRMG**: documento de orientação permanente, elaborado a partir da BNCC, considerando as habilidades e especificidades de cada etapa da Educação Básica; **Plano de Curso**: documento orientador contendo as competências e habilidades estabelecidas no CRMG a serem desenvolvidas na rede estadual de ensino estruturado por ano de

CRMG-EI e EF (homologado em 2018) e CRMG-Ensino Médio (homologado em 2021), além dos Planos de Curso, Jornal e Caderno de Atividades Lupa, Programa Se Liga na Educação e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

É importante ressaltar que as características dos Cadernos MAPA serão detalhadas adiante. Utilizaremos, alternadamente, as denominações “Cadernos MAPA” e “Cadernos Pedagógicos” para evitar confusão com a sigla geral que designa o conjunto de materiais pedagógicos disponibilizados pela SEEMG.

Isto posto, a presente dissertação objetivou investigar a distribuição e recepção dos Cadernos MAPA – Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação pelas professoras alfabetizadoras da rede estadual de Minas Gerais. Para além, como objetivos específicos visam: (1) identificar qual conhecimento as professoras alfabetizadoras têm sobre os Cadernos MAPA; (2) analisar as formas de circulação dos Cadernos MAPA nas escolas; (3) descrever e analisar os impactos da distribuição desse material para a prática das professoras alfabetizadoras; (4) compreender se, na perspectiva das docentes, o material contribui para as práticas de alfabetização em sala de aula; e (5) analisar o Caderno MAPA como instrumento pedagógico, avaliando sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades propostas no CRMG-EI e EF.

Nesse contexto de tantas mudanças, buscou-se com esta pesquisa responder às seguintes questões: como acontece a circulação dos Cadernos MAPA nas escolas de Anos Iniciais do Estado de Minas Gerais, mais especificamente no Ciclo de Alfabetização? Quais conhecimentos as professoras alfabetizadoras apresentam ter em relação aos Cadernos Pedagógicos? Qual a receptividade dos Cadernos MAPA pelas professoras alfabetizadoras? Quais os sentidos atribuídos pelas professoras ao material no apoio ao processo de alfabetização?

Para alcançar os objetivos supracitados, a metodologia utilizada foi de cunho quantitativo e qualitativo (questionário e entrevistas semiestruturadas), considerando que uma não se sobrepõe à outra, mas se fortificam e se sustentam.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: introdução, três capítulos, considerações finais, referências bibliográficas, apêndices e anexos. Na Introdução apresentamos um pouco da trajetória pessoal e profissional até a chegada ao mestrado, assim como a definição do objeto de pesquisa.

escolaridade; **Formações Pedagógicas:** têm por base os cursos ofertados pela SEE por meio do site da EFE com trilhas formativas de acordo com a necessidade de aprendizagem; **Cadernos MAPA:** Cadernos Pedagógicos com sugestões de sequências didáticas das habilidades do CRMG. Esse instrumento é elaborado a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme Plano de Curso e disponibilizado bimestralmente para todos os anos de escolaridade da Educação básica; **Jornais Lupa:** são complementos aos Cadernos MAPA, enfatizando o trabalho com as linguagens em diferentes gêneros e tipologias textuais; **Se Liga na Educação:** aulas gravadas em estúdios na Rede Minas com foco no desenvolvimento de habilidades do CRMG, a partir dos Cadernos Pedagógicos MAPA e dos Jornais LUPA; Disponibilizados em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/mapa-mg/>; **Plano de Aula do Professor:** roteiro elaborado pelo professor para cada aula. É nele que serão incorporados e reverberados os resultados das formações e o uso dos materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG; **Observação:** para esse material, não há link de acesso, pois ele deve ocorrer de acordo com cada profissional que atua nas escolas da rede estadual; **Avaliação da Aprendizagem:** nos resultados obtidos nas avaliações, os educadores poderão verificar quais habilidades seus estudantes ainda não consolidaram e assim rever em seu percurso quais aspectos precisam ser aprimorados. Disponibilizados em: <https://avaliacoes.educacao.mg.gov.br/>.

No Capítulo 1, adotamos uma abordagem de cunho descritivo, na qual apresentamos diversas pesquisas que convergem com o tema deste trabalho. Essas investigações discutem aspectos que se conectam diretamente com o foco da nossa pesquisa. Além disso, por meio da fundamentação teórica, apontamos as percepções que aperfeiçoam nosso registro com autores renomados, entre os quais se destacam: Mota (2018) e Mainardes (2006, 2018, 2021), abordando acerca das políticas públicas para a educação. Contamos com as contribuições de Imbernón (2011), Nóvoa (2009, 2017, 2023), Soares (2014), Tardif (2014) que salientam a importância da formação de professores, visando uma educação de qualidade e inclusiva, que contribua para o desenvolvimento das habilidades. Além desses, temos Cafiero (2005) e Soares (2006, 2011, 2016) para tratar das práticas pedagógicas, formação continuada ou desenvolvimento profissional. Por fim, temos Soares (2005, 2006, 2011, 2018, 2022) e Tfouni (2010) para aprofundarmos nos conceitos de alfabetização e letramento, dentre outros.

O Capítulo 2 detalha os caminhos percorridos na pesquisa, abordando desde as metodologias escolhidas e o processo de coleta de dados até o contato estabelecido com os participantes. Também discutimos o perfil desses sujeitos e as estratégias utilizadas na elaboração do recurso educacional.

No Capítulo 3 são apresentados e analisados os dados coletados. Para a análise dos resultados das entrevistas, fundamentamos nossas percepções na análise do conteúdo e análise documental sustentadas pelas teorias de Bardin (1977) e Lima Júnior, *et al.* (2021), respectivamente.

Finalizamos com as Considerações Finais, abordando sobre como ocorre a distribuição e recepção dos Cadernos MAPA no contexto escolar e apresentando algumas reflexões acerca da implementação de políticas públicas educacionais, que promovam uma educação de qualidade.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste capítulo, foi discutida, à luz de diversos autores, a relevância de todo o processo de construção das políticas públicas que deram origem aos Cadernos MAPA, os quais serviram e servem de apoio ao desenvolvimento do planejamento dos professores na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais durante e após a pandemia da Covid-19, visando o progresso dos processos de ensino e de aprendizagem. Adicionalmente, buscou-se compreender a dimensão da formação inicial e continuada de professores, e sua importância, aspirando à qualificação da educação.

### **1.1 Conexões: pesquisas que convergem e dialogam com a temática**

Para compreendermos o tratamento dado aos assuntos relacionados à temática da pesquisa ao longo dos últimos quatro anos, realizou-se uma busca nos seguintes sites: Academia Edu; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Google Acadêmico e Scielo. Os resultados obtidos por meio desta pesquisa contribuíram para potencializar a relevância do tema, ainda que não tenham sido especificamente sobre os Cadernos MAPA, mas sim sobre temas que oferecem suporte teórico, aproximam-se e dialogam com esse contexto. Os trabalhos encontrados foram pesquisados utilizando os seguintes descritores: REANP; Plano de Estudo Tutorado (PET), políticas públicas educacionais em Minas Gerais, formação de professores alfabetizadores, alfabetização em tempos de pandemia, sendo, portanto, encontrados artigos, monografias e dissertações relevantes. Ao utilizar o descritor “Cadernos MAPA”, não foram encontradas publicações que tratassem desse tema, cuja abordagem se encontra intrinsecamente ligada à pesquisa. Essa lacuna evidencia a necessidade de aprofundar a investigação nesse campo específico, buscando não apenas compreender a produção acadêmica existente, mas também estimular novas pesquisas que explorem a relação entre os Cadernos MAPA e as práticas educacionais contemporâneas, especialmente em um contexto marcado por desafios como a pandemia e as mudanças nas políticas de ensino.

Após a análise dos títulos e resumos, identificamos dez trabalhos que dialogam mais diretamente com o objeto de pesquisa, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1– Publicações que convergem com o objeto de pesquisa

| Ano de Publicação | Autor(a)                                                                                                                  | Título                                                                                                                                                                           | Tipo de produção                     | Instituição                       |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| 2018              | Luciana Nogueira da Silva                                                                                                 | Formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades para o trabalho docente                                                                                           | Artigo                               | VII ENALIC                        |
| 2020              | Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto                                                                                      | Das políticas de formação às percepções do processo formativo e da prática alfabetizadora                                                                                        | Dissertação de Mestrado Profissional | UFLA                              |
| 2020              | Marcos Lorrán Paranhos Leão, Maria Tereza Damasceno de Oliveira, Sinaira de Oliveira Paranhos Leão                        | Alfabetização na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, direcionadas à educação nos anos iniciais do ensino fundamental no período de isolamento social | Artigo                               | CIVICAE                           |
| 2021              | Luciana Mendes                                                                                                            | O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia                                                                                                 | Dissertação de Mestrado Profissional | UnB                               |
| 2022              | Igor Gabriel Santos de Sousa e Luana da Silva Barbosa                                                                     | A formação docente: otimizar as práticas pedagógicas em situação do ensino remoto (p. 168-185)                                                                                   | Monografia                           | UFU (E-book)                      |
| 2022              | Carla da Conceição de Lima, Maria Elizabete Neves Ramos e André Luiz Regis de Oliveira                                    | Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais                                                                           | Artigo                               | Educar em Revista                 |
| 2022              | Adriana Cavalcanti dos Santos, Érica Raiane de Santana Galvão, Nábson Araújo dos Santos, Viviane Caline de Souza Pinheiro | Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo                                                                                                              | Artigo                               | Cadernos da Educação – Pelotas/RS |
| 2022              | Marina de Souza Almeida                                                                                                   | Alfabetização e letramento durante a pandemia da Covid-19: reflexões sobre o Plano de Estudo Tutorado                                                                            | TCC/ Monografia                      | UFOP                              |
| 2022              | Geisa Magela Veloso, Maria Jacy Maia Velloso, Ihan Rodrigo Batista Costa e Ane Caroline Pereira da Silva                  | O tempo da alfabetização em tempos de pandemia                                                                                                                                   | Artigo                               | Cadernos de Educação – Pelotas/RS |
| 2023              | Manoel Soares de Aragão e Michele Andreia Klein                                                                           | Desafios do professor de alfabetização em tempos de pandemia                                                                                                                     | Artigo                               | Revista Foco – Curitiba /PR       |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O estudo “Formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades para o trabalho docente”, de Luciana Nogueira da Silva (2018), apresentou a discussão sobre a formação de professores, os desafios e possibilidades desse processo formativo para o exercício docente com estudantes do Ciclo de alfabetização em Minas Gerais. A metodologia usada para coleta de dados foi entrevista com professores e coordenadores pedagógicos em exercício nos anos iniciais. A autora concluiu que, mesmo atuando em turmas de 4º e 5º anos, muitos professores precisam

também atuar como alfabetizadores, a fim de não prejudicar o processo de alfabetização dos estudantes.

Nessa mesma linha de investigação sobre trabalho e formação docente, a dissertação de mestrado “Das políticas de formação às percepções do processo formativo e da prática alfabetizadora”, de Érika Pinto (2020), apresentou “como foco a compreensão do processo de formação” continuada em serviço de professores alfabetizadores por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa explicitou como essa formação ocorreu, as percepções dos professores e as concepções de alfabetização e letramento abordados dentro e pelo programa. Para o levantamento de dados, foi realizada a análise de dez questionários aplicados a dez professores alfabetizadores de uma escola do interior de Minas Gerais. Embora o PNAIC não seja o foco de nossa pesquisa, os conceitos e concepções trazidos por esse programa servirão para agregar à nossa investigação, novos saberes a serem construídos e constituídos.

Sousa e Barbosa (2022) em seu artigo “A formação docente: a otimização das práticas pedagógicas em situação do ensino remoto”, retratam os “fazereres docentes durante o ensino remoto” (Sousa e Barbosa, 2022, p. 182) em Minas Gerais, a partir da perspectiva da formação inicial e continuada. Utilizando a metodologia de pesquisa de campo, os autores realizaram um estudo com onze professores, por meio de um questionário online com perguntas que levavam os entrevistados a refletirem sobre os “recursos, estratégias e dificuldades que estes professores enfrentam durante o trabalho com o ensino remoto adotado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEEMG)” (Sousa e Barbosa, 2022, p. 169).

Nesse contexto, segundo Mello, citado por Sousa e Barbosa:

[...] a formação inicial de professores constitui o ponto principal a partir do qual é possível reverter a qualidade da educação. É como se, ao tocá-la, fosse mais fácil provocar uma reação do sistema total, gerando um efeito em série: um círculo virtuoso de consequências mais duradouras (Mello, 2000 *apud* Sousa e Barbosa, 2002, p. 170).

Complementando o excerto acima, Rodrigues e Estevam, citados por Sousa e Barbosa, ressaltam que:

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Rodrigues e Estevam, 1993, p. 41 *apud* Sousa e Barbosa, 2002, p. 171).

Sendo assim, podemos considerar que a formação profissional contribui para constituir o indivíduo como um sujeito capaz de transformar sua área de atuação. Os artigos apresentados explanam sobre a importância da formação inicial e continuada para o exercício docente, mas também alertam para a necessidade da implantação de uma política pública de formação, uma vez que a falta desta pode comprometer a continuidade para a prática docente de forma eficaz e eficiente.

Uma formação inicial e continuada, consolidada, pode contribuir para o desenvolvimento de um profissional comprometido com os processos de ensino e de aprendizagem, incentivando-o a buscar constantemente novas metodologias. Dessa forma, em salas de aula, esse profissional pode se tornar um mediador das aprendizagens, uma vez que é nesse espaço que se inicia a alfabetização das crianças. Essa é uma fase em que o sujeito se desenvolve integralmente, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Cabe ao professor, além de mediar o conhecimento, estimular o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de práticas de leitura e escrita. Como afirmam Sousa e Barbosa (2002, p. 171), “a formação inicial, juntamente à continuada, procura permitir que o futuro professor seja mais reflexivo sobre a teoria e a prática, de modo que contribua para que ele possa relacioná-las e consiga atuar como futuro docente”.

Desde os primórdios da humanidade, os indivíduos têm utilizado diversas formas de linguagem em sua vida cotidiana, momento em que as relações sociais se entrelaçam. Essa interação desempenha um papel vital na formação do ser humano, tanto como sujeito individual quanto como membro de um grupo social.

A linguagem, entendida como um sistema de signos, possibilita a comunicação entre os seres humanos, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Ao se integrar a esse grupo social, a criança não apenas absorve, mas também produz e reproduz cultura. A linguagem, portanto, se torna uma ferramenta social essencial, por meio da qual experimentamos o mundo e atribuímos novos significados às nossas vivências, constantemente ressignificando tudo o que encontramos ao longo do caminho.

Leão S.; Oliveira e Leão M. (2020) relatam neste artigo “Alfabetização na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, direcionadas à educação nos anos iniciais do ensino fundamental no período de isolamento social” que, assim como em todo o mundo, os governantes precisaram estabelecer protocolos de segurança e nortear o ensino por meio de políticas públicas que atendessem às necessidades educacionais dos estudantes. Os autores ressaltaram que em Minas Gerais o governador do estado adotou o REANP como meio de propagar e assistir à educação com o auxílio do PET. A pesquisa foi de natureza qualitativa, analítica e exploratória, realizada por meio de análise de dados e documentos disponibilizados no site da SEEMG. Os autores consideraram a importância das tecnologias para que esse programa fosse efetivo, mas constataram problemas como dificuldades de “acesso à internet, diversidade dos ambientes familiares e à inaptidão, muitas vezes, da maioria das famílias em estabelecer as práticas pedagógicas e eficácia no processo de alfabetização” (p. 1).

Sabe-se que no Brasil, de acordo com o Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação, as aulas precisaram ser suspensas devido às incertezas de quando acabariam os contágios do Coronavírus. Esse incidente impactou significativamente a educação, sobretudo o processo de alfabetização, que foi comprometido, uma vez que as aulas se tornaram remotas.

O documento trouxe resoluções para que os entes federados, em sua autonomia, reorganizassem o calendário escolar para minimizar os impactos que seriam causados pelo

isolamento social, entre eles

[...] a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso (Brasil, 2020, p. 6).

Dando continuidade às questões da alfabetização e letramento, a pesquisa de mestrado de Mendes (2021), intitulada “O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia”, apresentou como objetivo analisar o trabalho pedagógico com foco nessas habilidades no contexto da pandemia em uma escola do Distrito Federal. Além disso, também investigou as propostas pedagógicas, as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores no desenvolvimento dos processos de alfabetizar e letrar dessa escola. A referida pesquisa adotou um enfoque qualitativo pautado em um estudo de caso, mediante a aplicação de um questionário e, também, conversas informais com as professoras entrevistadas, de forma remota, utilizando-se de um aplicativo de mensagens como suporte para gravação. Os principais resultados apontaram para a falta de proposta consolidada para alfabetização e letramento e pouca compreensão sobre os processos envolvidos nessas práticas por parte das entrevistadas; o que interfere no desenvolvimento de um trabalho que contribua para a aquisição de códigos linguísticos e habilidades para práticas sociais funcionais, mais acentuadas no período pandêmico em função do ensino remoto.

No artigo “Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo”, Santos, A.; Galvão; Santos N. e Pinheiro (2022) abordaram as “percepções de professores alfabetizadores sobre a alfabetização e as implicações na/para a docência” durante o período marcado pela pandemia da Covid-19. Como metodologia, os autores utilizaram questionário aplicado online e roda de conversa com um grupo local para coletar depoimentos dos professores alfabetizadores. Os resultados revelaram indicadores que apontaram que as

[...] dificuldades inerentes à atuação profissional relacionavam-se às interações síncronas, à mediação didática dos pais, ao letramento digital dos envolvidos, ao planejamento didático, ao acesso às tecnologias, à disponibilidade de conectividade, à demanda de trabalho, entre outras (Santos, A.; Galvão; Santos, N. e Pinheiro, 2022, p. 19).

Dessa forma, evidencia-se que a população brasileira ainda enfrenta o analfabetismo digital, visto que tanto os pais quanto alguns professores encontraram dificuldades significativas no uso de recursos tecnológicos para garantir a continuidade do processo educacional.

Ademais, os autores, Veloso, Velloso, Costa e Silva (2022), em seu artigo “O tempo da alfabetização em tempos de pandemia”, relataram como foram organizadas as “práticas de alfabetização no ensino remoto emergencial”, realizadas com os estudantes assistidos pelos pais ou responsáveis de forma presencial, enquanto os professores atuavam remotamente. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio de entrevistas com professores da região norte

de Minas Gerais. Como resultado, identificaram-se dois modos de organização do tempo e da cultura de alfabetização: o assíncrono, com atividades impressas mediadas pelas famílias, e o síncrono, com o uso de tecnologias digitais para aulas online. Os resultados revelaram que a pandemia exigiu uma reestruturação dos processos educativos, com professores adaptando-se a novas rotinas e recursos, enquanto lidavam com a exclusão digital e a sobrecarga de trabalho. O estudo concluiu que, embora o ensino remoto tenha ampliado as possibilidades de interação e aprendizagem, também evidenciou desigualdades e a necessidade de políticas mais inclusivas para garantir o acesso à educação de qualidade em contextos digitais.

O artigo destacou também que a pandemia forçou uma ruptura com os padrões tradicionais, exigindo que professores e estudantes encontrassem novas formas de interação e aprendizagem que transcendessem as barreiras físicas. No entanto, essa transição também revelou a necessidade de uma formação docente em tecnologias educacionais, bem como a urgência de políticas públicas que garantam acesso a recursos digitais para toda população.

Continuamente, a pesquisa de monografia de Marina de Souza Almeida (2022), nomeada “Alfabetização e letramento durante a pandemia da Covid-19: reflexões sobre o Plano de Estudo Tutorado”, abordou a utilização dos materiais didáticos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais adotados durante o ensino remoto na pandemia. Essa pesquisa analisou os PETs de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do ensino Fundamental, permeando os processos de alfabetização e letramento, destacando a utilização de gêneros discursivos como recurso pedagógico para a aprendizagem.

O objetivo central dessa pesquisa foi investigar como os gêneros discursivos, presentes nos PETs, poderiam contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças nesse período. A análise considerou o contexto emergencial da pandemia, em que os estudantes não tiveram a presença física dos professores para auxiliá-los nas atividades, evidenciando os desafios enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem durante esse período atípico.

A autora ainda ressaltou que é importante trabalhar os gêneros discursivos para a alfabetização, pois eles permitem à criança criar sentido para a aprendizagem e se tornar participante de uma sociedade grafocêntrica, onde a escrita é fator legítimo de comunicação. Soares (2021, p. 35) *apud* Almeida (2022, p. 11) afirma que “[...] a criança aprende a escrita buscando sentido em eventos de interação com material escrito, nos textos”. No que diz respeito aos textos trabalhados para a alfabetização, a autora ressalta que é fundamental que estes sejam significativos, pois podemos considerar que “toda comunicação é proveniente de um texto” (Almeida, 2022, p. 11).

Outro aspecto destacado pela autora referiu-se às dificuldades enfrentadas pelos professores durante o período pandêmico, relacionadas ao fato de esses profissionais terem sido confrontados com uma realidade desconhecida, como as aulas remotas, os Planos de Estudos Tutorados (PETs), a ausência do ambiente escolar, entre outros fatores. É importante considerar que todas essas questões foram determinantes e impactaram diretamente na saúde emocional desses profissionais. Além disso, muitos professores, especialmente os mais experientes,

enfrentaram desafios para se adaptar a essas mudanças, uma vez que o uso dos aparatos tecnológicos ainda representam uma barreira desafiadora.

Além das tecnologias, outros impasses surgiram ao longo do processo educacional durante a pandemia. Isso pode ser constatado por meio do artigo de Klein e Aragão (2023), intitulado “Desafios do processo de alfabetização em tempos de pandemia”, que abordou o impacto da COVID-19 no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, além de investigar as principais dificuldades enfrentadas por pais e professores. A metodologia adotada foi uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, com base em artigos disponíveis na plataforma da CAPES. Os autores relataram que, até o momento, não foram identificados grandes impactos da pandemia no desenvolvimento da alfabetização e letramento dos estudantes, mas ressaltaram que novos estudos estão em andamento e poderão confirmar essa questão. Contudo, já é possível observar o aumento da desigualdade educacional e a necessidade de revisão das políticas públicas para a educação, com maiores investimentos na área. Embora o artigo não apresente resultados conclusivos, ele estabelece uma relação direta com a pesquisa sobre os Cadernos MAPA.

Os autores destacaram como é complexo manter o distanciamento social quando há um número muito elevado de pessoas que precisam sair para trabalhar, pois são trabalhadores informais que necessitam angariar recursos para se manterem. Além desses trabalhadores, há também as pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social, especialmente os imigrantes.

Ademais, eles promoveram uma reflexão em torno de investimento em políticas públicas, pois elas são essenciais para assegurar os direitos fundamentais de uma população e que, com a falta delas, percebe-se uma negligência imperando no meio social. Ressaltaram que as políticas públicas voltadas para a educação precisam ser efetivas e latentes, visando a qualidade do ensino.

Segundo Aragão e Klein (2023),

[...] o distanciamento social fez com que tivéssemos a necessidade de mudar a maneira com que estávamos acostumados a realizar o processo de ensino-aprendizagem passando a adotar tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a Internet para continuar os estudos de acordo com as regras preconizadas pela Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação que permitiu tal movimento (Aragão e Klein, 2023, p. 6).

Contudo, é fundamental refletir sobre o impacto que essa metodologia de ensino, adotada de forma obrigatória durante a pandemia, terá sobre os estudantes, especialmente as crianças em fase de alfabetização, como destacaram os autores. Eles consideraram que a educação é um movimento que acontece e se desenvolve nas relações interpessoais criadas e fundamentadas presencialmente, na convivência uns com os outros.

Ainda no âmbito das políticas públicas, o artigo de Lima, Ramos e Oliveira (2022), “Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais”, analisou a implementação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em Minas Gerais durante a pandemia de Covid-19, destacando os

desafios enfrentados para garantir a continuidade do ensino remoto. A política, que incluiu o uso de Planos de Estudos Tutorados (PETs), aulas transmitidas pela TV e o aplicativo Conexão Escola, foi formulada para assegurar a carga horária mínima e a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa apontou para as possibilidades de aumento das desigualdades educacionais e falta de acesso às tecnologias com a implementação do REANP, especialmente em municípios com menor cobertura de sinal de TV e infraestrutura digital. Essas limitações acabaram por reproduzir e intensificar as desigualdades educacionais, afetando principalmente os estudantes mais vulneráveis. Segundo os autores, foi realizado o levantamento de dados qualitativos a partir de uma análise documental das legislações e manuais que orientam a implementação dessa política para a educação em Minas Gerais. O estudo concluiu que, embora o REANP tenha buscado garantir a continuidade do ensino, sua efetivação acabou por reforçar as desigualdades já existentes, evidenciando a necessidade de políticas mais inclusivas e adaptadas às realidades locais para promover a equidade educacional.

A proposta de implementação de uma política pública para a educação, apresentada pelo governo de Minas Gerais, foi considerada inovadora. No entanto, os resultados obtidos evidenciaram defasagens no que se refere à igualdade e à inclusão educacional dos estudantes da rede. Elas foram reforçadas pela ausência de um ambiente que garantisse a aprendizagem mínima, agravada pela falta de acesso à internet e, consequentemente, pelo aumento das desigualdades sociais. Tais fatores, já existentes antes da pandemia, foram intensificados e tornaram-se mais evidentes durante esse período.

Os trabalhos analisados nesta revisão de literatura contribuíram para a compreensão do contexto da pesquisa e do respaldo à política educacional adotada durante o período pandêmico. No entanto, é importante destacar que nenhum deles aborda a continuidade dessa política no governo atual. Com o fim da pandemia e o retorno das aulas presenciais, foi implementado um novo programa com o objetivo de fomentar e consolidar o currículo em Minas Gerais. Esse programa incluiu a adoção de um material pedagógico, destinado a subsidiar o planejamento dos professores e a promover o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse material, denominado Cadernos MAPA, é o foco de nossa pesquisa, que será detalhado e explorado ao longo do trabalho.

As propostas apresentadas nos documentos educacionais oficiais objetivaram endossar as aprendizagens dos estudantes e o cumprimento das propostas pedagógicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino oferecidos pelas escolas estaduais. Além disso, buscaram assegurar o cumprimento da carga horária mínima exigida para o ano letivo em curso.

Diante desse cenário, a SEEMG reestruturou e reorganizou as atividades para que os profissionais da educação pudessem se adaptar à realidade do trabalho remoto, além de minimizar os impactos causados à comunidade escolar. No entanto, as aulas remotas se mostraram desafiadoras tanto para os estudantes quanto para os professores, já que todos tiveram que enfrentar uma realidade completamente nova e desconhecida. Foram levadas em consideração as características econômicas, sociais, geográficas e físicas dos estudantes, a fim

de criar condições de acesso ao regime especial de ensino em todo o território. Essa iniciativa buscou garantir que a educação fosse uma realidade em cada domicílio do estado, com o objetivo de proporcionar oportunidades educacionais equitativas para todos.

Nesse contexto, a criação de materiais pedagógicos se tornou fundamental no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, qualificando a educação em meio aos desafios apresentados. Esses materiais, elaborados com base nas habilidades descritas no CRMG-EI e EF, possibilitaram a continuidade da aprendizagem de forma estruturada e sistematizada, respeitando as diversidades regionais e individuais. Além disso, os materiais também ofereceram suporte aos professores, auxiliando-os no planejamento e na execução de suas práticas educativas, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade.

A importância de desenvolver materiais pedagógicos de qualidade se estende também ao suporte oferecido aos professores. Ao disponibilizar recursos que possam ser utilizados de maneira prática e criativa, a SEEMG proporciona aos educadores recursos que enriquecem suas aulas.

Além disso, a construção desses materiais contribui, significativamente, para a qualificação da educação, favorecendo a organização das aulas, o protagonismo dos estudantes e a avaliação das aprendizagens. A partir dessas práticas, os professores podem se sentir mais confiantes e preparados para lidar com os desafios enfrentados no cotidiano escolar, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral dos estudantes.

A criação e implementação dos Cadernos MAPA se tornou uma continuidade natural desse processo, refletindo o compromisso da SEEMG em oferecer materiais que atendam às especificidades da demanda e que contribuam para a efetividade do aprendizado, a fim de orientar e qualificar o trabalho docente. No próximo subtópico, exploraremos como ocorreu a implementação da política pública que fundamentou a criação desses materiais, quais princípios nortearam sua construção para atender às necessidades de professores e estudantes, contribuindo para a consolidação de uma educação que articula teoria e prática e promove o desenvolvimento das habilidades previstas no CRMG-EI e EF. Além disso, explanaremos sobre a instituição que proporcionou que esses materiais viessem a concretizar-se e sobre as habilidades de alfabetização e letramento, tão primordiais para um processo educativo consolidado e sistematizado.

## **1.2 Diálogos sobre o contexto da política pública que prevê a elaboração e distribuição dos Cadernos MAPA e as dimensões da alfabetização e letramento**

### *1.2.1 A política pública educacional adotada pelo governo de Minas Gerais no período pandêmico e pós-pandêmico*

Tão logo o homem se forma como sujeito social e intelectual, ele passa a compreender que a política é cíclica, em que cada encerramento dá origem a um novo começo. Segundo Mainardes

(2018, p. 4-5), “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” e são colocadas em ação diante de condições materiais, com recursos variados, a respeito de determinados “problemas”. Podemos entender com isso que, a cada ciclo as políticas se alternam ou são recriadas a depender da contextualização em que será implementada. Além disso, Mainardes (2006, p. 48) explicita que

[...] o ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p. 48).

Sabe-se que não é uma tarefa fácil implementar políticas públicas que sejam condizentes e coerentes com as situações que as exigem, ainda mais considerando alguns contextos em que essa exigência se encontra. É possível dizer isto, considerando que a atual política pública para a educação em Minas Gerais foi implantada e implementada em um contexto social muito surpreendente e a imposição do momento exigiu que se agisse com rapidez, visando à necessidade de garantir que os estudantes não ficassem sem assistência educativa. A pandemia da Covid-19 exigiu adoção e aplicação imediata de diversas medidas. Em Minas Gerais, a postura governamental seguiu a mesma tendência diante do contexto da época.

Quando se fala em política pública, possivelmente nossa atenção se volta às necessidades básicas da população, as quais, por sua vez, precisam ser supridas em seu dia a dia com ações e programas desenvolvidos pelo Estado. Essas necessidades essenciais, que vão além das questões materiais, incluem acesso à educação de qualidade, saúde, moradia digna e segurança alimentar, precisam ser atendidas e estruturadas por meio de políticas públicas condizentes, tendo em vista a garantia de direitos humanos e sociais estabelecidos na Constituição Federal e em diversas legislações complementares. A realização efetiva dessas políticas não é apenas uma obrigação legal, mas também uma questão de justiça social, aspirando à promoção do bem-estar coletivo e à redução das desigualdades que permeiam a sociedade.

Nesse contexto, a garantia de direitos torna-se um princípio norteador das políticas públicas. Quando o Estado se compromete a implementar programas que considerem as especificidades e as demandas da população, ele investe numa sociedade mais igualitária, onde cada indivíduo tem a oportunidade de exercer plenamente seus direitos. Portanto, a relação entre políticas públicas e a garantia de direitos deve ser vista como um esforço conjunto e contínuo, que visa não só atender demandas imediatas, mas também construir uma sociedade mais justa e igualitária para as futuras gerações.

Lotta (2015, p. 93) *apud* Mota (2018, p.688) explicita que “[...] as dinâmicas políticas são o resultado dessas interações, tendo em conta os constrangimentos das instituições e das redes de relações pessoais e institucionais presentes”.

Com o advento da pandemia de Covid-19, mudou-se os rumos e a forma de se fazer educação em todo o mundo. Em Minas Gerais, Brasil, essa situação foi (amparada) resguardada pelo REANP instituído pela Resolução SEE nº 4310/2020 que

[...] dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida (Minas Gerais, 2020, p. 1).

Situações extremas exigem soluções emergenciais. Nesse sentido, a oferta do REANP e do Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional considerou urgente a necessidade de se ofertar algum instrumento educativo que não prejudicasse o ano letivo e escolar e, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes da Rede Pública Estadual, sendo assim, a Resolução supracitada destaca:

Art. 3º Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas no art. 2º, as Escolas Estaduais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino.

§1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular.

§2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante.

§3º Todas as atividades não presenciais deverão ser elaboradas respeitando-se as especificidades dos estudantes dos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica e Educação Profissional, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, observando o disposto nesta Resolução e as orientações complementares a serem expedidas pela Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2020, p. 1).

Deste modo, pode-se considerar que o PET teve como objetivo principal auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem, permitindo-lhe, assim, que ao final do ano letivo prosseguisse para o ano escolar seguinte sem prejuízo em sua carga horária. Esse regime de trabalho com os PETs durou de abril de 2020 a dezembro de 2021.

Visando a continuidade de implementação do CRMG-EI e EF, em 2022 projetou-se a reestruturação para elaboração de novos materiais de ensino e de aprendizagem, a fim de contribuir para o planejamento do professor em sala de aula. Nesse contexto, foi criado o Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo (PROFIP) regulamentado pela Resolução SEE nº 4.709, de 28 de janeiro de 2022, para atendimento às demandas de formação continuada dos educadores e gestores, e para o fortalecimento das aprendizagens dos estudantes da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Essa iniciativa política foi mantida e estendida para o ano de 2023.

Para compreender mais a fundo o programa, torna-se importante explicitar os objetivos elencados no art. 3º da referida Resolução supracitada.

Art. 3º São objetivos do Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo:

I - fomentar a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais em todas as suas etapas de ensino;

II - tornar conhecidas e auxiliar na implementação das normativas que orientam quanto ao novo ensino médio;

III - apresentar aos educadores alternativas pedagógicas para garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica;

IV - produzir e disponibilizar conteúdos alinhados ao Currículo Referências de Minas Gerais - CRMG para o desenvolvimento das atividades educacionais;

V - contribuir para que os estudantes e escolas da Rede Estadual de Ensino se alinhem à estrutura proposta pela Secretaria no ano vigente;

VI - proporcionar ao professor auxílio na condução do trabalho com sua(s) turma(s) e aos estudantes estratégias diferenciadas de aprendizagem, a partir da nova proposta de currículo (Minas Gerais, 2022, p. 1).

A Resolução não explicita as atribuições e requisitos para o perfil dos profissionais, professores regentes de turma e aulas, e especialistas (supervisores pedagógicos), sendo estas encontradas na redação dos Editais nº 03, de 03 fevereiro de 2022 e nº 2 de 25 de janeiro de 2023, nos quais estão elucidados todos os critérios para inscrição e atuação dos profissionais como redatores e também como participantes das gravações das aulas para o programa de TV “Se Liga na Educação”, na redação do Jornal e Caderno de Atividades LUPA<sup>2</sup>, revisão e reescrita dos Planos de Curso. O que diferencia esses dois editais é apenas o ano de publicação. Além disso, a Diretora da Coordenadoria de Ensino de Escola de Formação realiza encontros para orientações de como esses profissionais podem elaborar os Cadernos Pedagógicos e demais materiais a serem distribuídos para todas as escolas da rede estadual de ensino.

De acordo com a redação do Edital SEE nº 02, de 25 de janeiro de 2023, as atribuições definidas para seleção dos profissionais da educação estão registradas no item 2 e subitens 2.1 e 2.2, que se referem aos Especialistas em Educação Básica e Professores Regentes de Turma.

São elas:

## 2. DAS ATRIBUIÇÕES PREVISTAS:

### **2.1 Para as vagas temporárias de Especialista em Educação Básica (EEB): (grifo nosso)**

Realizar reuniões para formação, orientação e acompanhamento da equipe de professores;

Elaborar e ministrar cursos de formação continuada para os Profissionais da Educação Básica, na modalidade presencial e à distância;

Revisar, validar e organizar o conteúdo produzido para a composição dos Cursos EAD, Cadernos Pedagógicos, Planos de Curso, Materiais Pedagógicos complementares, bem como os slides elaborados para a gravação das aulas;

Acompanhar a gravação das aulas na Rede Minas;

Compartilhar boas práticas e agir em colaboração, visando o crescimento da equipe, e a eficiência nas entregas para o desenvolvimento de uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade para os alunos da rede pública de ensino mineira;

Produzir conteúdos e materiais de formação baseados no desenvolvimento de metodologias ativas de ensino e aprendizagem que corroborem para a garantia do direito à

<sup>2</sup> Jornal e Cadernos de Atividades LUPA são materiais que fazem parte do conjunto de materiais que a SEE disponibiliza para uso dos professores de 6º aos 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

educação de qualidade a todos os estudantes;

Acompanhar e atualizar a página do Portal da Escola de Formação destinada aos Especialistas em Educação Básica;

Participar de reuniões e formações continuadas, realizadas e indicadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores (EFP).

**2.2 Para as vagas temporárias de Professor de Educação Básica (PEB) - Regente de Turma: (grifo nosso)**

Elaborar e ministrar cursos de formação continuada para os Profissionais da Educação Básica, na modalidade presencial e à distância;

Elaborar conteúdo para cursos EaD por área de conhecimento/componente curricular e sobre temas relativos à atuação docente;

Produzir Cadernos Pedagógicos bimestrais, para o Ensino Fundamental de Anos Iniciais alinhados ao Currículo Referência de Minas Gerais, priorizando o ensino para o desenvolvimento de habilidades;

Elaborar materiais pedagógicos destinados ao reforço escolar;

Realizar adequações apontadas por revisões externas no material didático elaborado;

Planejar e elaborar aulas no padrão de slides a partir das habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais e Planos de Curso;

Gravar aulas para serem exibidas via canais de televisão e plataformas digitais;

Participar do momento de Tira Dúvidas, ao vivo, na Rede Minas, em dias e horários previamente estabelecidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores (EFP);

Participar de reuniões e formações continuadas realizadas e indicadas pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores (EFP) (Minas Gerais, 2023, p. 1).

Esse Edital também apresenta os requisitos para o perfil dos profissionais que integrariam a equipe responsável pelo desenvolvimento das ações do PROFIP. Esses requisitos estão detalhados nos itens 4.1 e 4.2, conforme mencionado a seguir:

**DO PERFIL PARA ATUAÇÃO:**

**Para as vagas temporárias de Especialista em Educação Básica (EEB):(grifo nosso)**

Habilidade para atuar nos diferentes níveis de ensino;

Competência para supervisionar e coordenar a produção e revisão de material didático;

Domínio na aplicabilidade da BNCC, do CRMG e CBC, coordenação e supervisão das situações práticas para a utilização das metodologias diferenciadas;

Capacidade de coordenar e supervisionar a produção de conteúdos e materiais didáticos baseados no desenvolvimento de metodologias ativas de ensino;

Capacidade para coordenar e supervisionar a utilização de recursos tecnológicos para desenvolvimento das videoaulas;

Facilidade para trabalhar em equipe, compartilhar boas práticas e agir em colaboração;

Capacidade de elaborar e ministrar videoaulas, webconferências e formações presenciais com clareza e objetividade;

Habilidade de comunicação que transmita a compreensão ao público-alvo possibilitando retorno adequado aos questionamentos recebidos.

**Para as vagas temporárias de Professor de Educação Básica (PEB) - Regente de Turma: (grifo nosso)**

Habilidade para atuar como docente nos ciclos da Alfabetização e Complementar;

Competência para produção e revisão de material didático para alfabetização e Ciclo Complementar;

Habilidade e conhecimento teórico da BNCC e do CRMG da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Domínio na aplicabilidade da BNCC e do CRMG em situações práticas dos compo-

nentes curriculares de sua atuação utilizando metodologias diferenciadas;  
 Capacidade de produção de conteúdos e materiais didáticos baseados no desenvolvimento de metodologias ativas de ensino;  
 Habilidade na utilização de recursos tecnológicos para elaborar material didático e ministrar videoaulas;  
 Facilidade para trabalhar em equipe, compartilhar boas práticas e agir em colaboração;  
 Capacidade de ministrar videoaulas, webconferências e formações presenciais com clareza e objetividade;  
 Habilidade de comunicação que transmita a compreensão ao público-alvo, possibilitando retorno adequado aos questionamentos recebidos (Minas Gerais, 2023, p. 2).

Para a seleção desses profissionais, foi formada uma equipe composta por quatro (4) servidores da SEEMG, destes, dois membros representaram a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores<sup>3</sup> (EFE) e os outros dois da Diretoria de Gestão de Pessoal (DGEP). Eles acompanharam as inscrições e, ao final, avaliaram quais dos inscritos estariam em conformidade com as atribuições do Edital e, a partir dessa avaliação, os profissionais são selecionados. Os inscritos advêm das escolas, sendo eles efetivos ou convocados, e assim agregam à equipe da Escola de Formação, tendo como atribuições gravar aulas para o Programa de TV “Se Liga na Educação” (com exibição de aulas interativas) e redigir os Cadernos MAPA, Jornal e Caderno de Atividades LUPA.

Pelo PROFIP 2023, foram selecionados 181 profissionais, distribuídos nas seguintes categorias: nove (9) Especialistas em Educação Básica; doze (12) Professores Regentes de Turma<sup>4</sup>; cento e quarenta e seis (146) Professores Regentes de Aulas<sup>5</sup>; cinco (5) Professores para Modalidades Educação em Tempo Integral; e nove (9) Intérprete de Libras. Essa seleção refletiu a diversidade de atuações necessárias para fortalecer a educação, atendendo a diferentes demandas pedagógicas e inclusivas. Dentre esses profissionais, oito (8) Professores Regentes de Turma foram escolhidos para redigir os Cadernos MAPA do Ciclo de Alfabetização, que é o foco de nossa pesquisa. A maioria desses professores é formada em Pedagogia e possui, em média, 20 anos de experiência em turmas de alfabetização. Cada um deles é responsável por um componente curricular específico ao longo dos quatro bimestres letivos, enquanto a equipe gestora da EFE coordena um rodízio entre esses educadores para a elaboração do material e, posteriormente, sua revisão.

Vale ressaltar que cada Caderno MAPA deve relacionar, ao longo dos bimestres, as habilidades presentes no CRMG-EI e EF e no Plano de Curso, levando em consideração a sequência de gradação, desde as mais simples até as mais complexas. Esse planejamento visa garantir que os conteúdos abordados estejam adequados ao nível de aprendizagem dos

3 Ao mencionarmos a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores, iremos nos referir a ela como Escola de Formação.

4 Os Professores Regentes de Turma são os docentes que trabalham com as turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

5 Os Professores Regentes de Aulas são os docentes licenciados em disciplinas específicas das Áreas de Conhecimento que trabalham com as turmas do 5º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

estudantes, promovendo um desenvolvimento educacional mais efetivo e alinhado às diretrizes do Estado.

No primeiro semestre de 2023, foi encaminhado à Assembleia Legislativa de Minas Gerais o Projeto de Lei Estadual nº 24.313, de 28 de abril de 2023, configurando um novo passo em direção à implementação de mais uma ação de política educacional. Esse projeto propôs a divisão da Escola de Formação em duas unidades: uma administrativa e outra pedagógica (**Unidade Escolar**, grifo nosso). Com essa reorganização, a maioria dos professores que atuavam no PROFIP foi realocada por remoção para a EFE. O objetivo dessa medida foi dar continuidade à política pública para a educação de Minas Gerais, implementada em 2020 em decorrência da pandemia de Covid-19.

### *1.2.2 A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais na construção dos Cadernos MAPA*

A Escola de Formação (EFE) foi de fundamental importância para a difusão e integralização das ações de política pública para educação durante o período pandêmico. Por meio dela e sustentada pela legislação que criou o REANP, foi possível contratar profissionais que atendessem às necessidades emergenciais impostas pela fatídica pandemia. O primeiro programa, o REANP, foi responsável por iniciar e dar suporte às ações educativas durante o período pandêmico. Posteriormente, foi substituído pelo PROFIP, que deu continuidade a essas ações no retorno presencial e na implementação do currículo em todo o território mineiro, visando atender todos os anos de escolaridade e modalidades de ensino. Ainda que cada programa tenha suas especificidades, ambos compartilham objetivos comuns: atender às necessidades educacionais das escolas estaduais e promover a integralização das ações. Nesse contexto, a instituição mencionada assumiu a responsabilidade de coordenar o grupo de professores e especialistas selecionados por meio de edital, além de supervisionar o desenvolvimento das ações correspondentes.

Os profissionais selecionados pelos editais supracitados foram responsáveis pela elaboração dos materiais pedagógicos que contribuíram para a execução das ações educativas nos programas REANP e PROFIP. Para participar desses programas, os profissionais, sendo efetivos ou convocados para a educação de Minas Gerais, realizaram suas inscrições conforme os requisitos de seus respectivos editais. O programa REANP foi ofertado de maio de 2020 a dezembro de 2021, enquanto o PROFIP teve início em janeiro de 2022 e se estendeu até dezembro de 2023, seguindo os critérios estabelecidos nos editais de 2022 e 2023.

Com a reestruturação da EFE, também, como Unidade Escolar, os profissionais da educação que atuam nessa instituição foram selecionados conforme os parágrafos 2º e 3º da Resolução SEE nº 4.943, de 19 de dezembro de 2023, que dispõe sobre:

§2º - Os profissionais integrantes do Núcleo de Formação e Apoio Pedagógico e Núcleo de Inovação Pedagógica serão selecionados entre os profissionais efetivos atuando

tes no Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo - PROFIP, no ano de 2023, seguindo os seguintes critérios:

I - conveniência pedagógica;

II - avaliação de desempenho;

III - disponibilidade para atender às demandas de formação presencial na Unidade Central e/ou Superintendências Regionais de Ensino;

IV - o não acúmulo de cargo com outras redes.

§3º - Para preenchimento de vagas remanescentes, ocorrerá processo seletivo específico, observando o Edital próprio, a legislação vigente e as normas da Secretaria de Estado de Educação (Minas Gerais, 2023, p. 1).

Esses profissionais compõem a equipe pedagógica da Coordenadoria de Ensino (COE) da EFE e atuam em diversas modalidades de ensino, contribuindo para a construção de materiais didáticos, gravações de aulas e a elaboração de conteúdos para a formação contínua de educadores na educação em Minas Gerais. Eles têm a responsabilidade de desenvolver cursos para formação em formatos presencial, semipresencial e a distância, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional de todos os servidores da rede, incluindo profissionais de outras instituições que desejam participar das capacitações oferecidas.

A EFE reconhece que a formação continuada de professores é de grande relevância e está na pauta da SEEMG. Os cursos são elaborados com base nas necessidades identificadas na rede de ensino, que são constatadas por meio de avaliações que visam reconhecer as defasagens e as áreas que necessitam de aprimoramento. Essas ações estratégicas estão alinhadas às políticas públicas, e as demandas provêm tanto do OC quanto da própria EFE.

O site da EFE desempenha um papel importante na ação de divulgação dos cursos disponíveis, proporcionando um acesso fácil para os educadores. Os cursos são desenvolvidos por uma equipe formada por Analistas Educacionais, Professores e Especialistas em Educação Básica que consideram as necessidades formativas dos educadores e as diretrizes curriculares vigentes. Abrangendo uma variedade de temas, desde metodologias de ensino até o uso de novas tecnologias em sala de aula, os cursos são submetidos a uma avaliação criteriosa para assegurar sua qualidade e relevância.

Em seguida, os cursos são inseridos no site da EFE, que apresenta um sistema de fácil entendimento para inscrição. A plataforma permite a navegação por categorias, facilitando a busca pelos cursos que melhor atendam às necessidades individuais dos professores. A divulgação dos cursos é feita por meio de comunicados oficiais durante as reuniões das Diretoras Educacionais (DIRE) de cada Superintendência Regional de Ensino (SRE), realizadas todas as sextas-feiras, além de divulgações nos sites da educação e da EFE, visando que todos os profissionais da rede de ensino tenham conhecimento das oportunidades de formação disponíveis. Essas estratégias de divulgação são essenciais para alcançar um público amplo e promover a adesão aos cursos ofertados.

No site da EFE, são disponibilizados diversos cursos autoinstrucionais de curta duração, gratuitos e na modalidade Educação a Distância (EaD), com informações adicionais registradas no Guia de Orientação — Formação Continuada para Educadores 2025. Vale ressaltar que

os cursos listados no Quadro 2 representam apenas os percursos formativos relacionados à alfabetização e letramento, em consonância com a temática da nossa pesquisa.

Quadro 2 – Cursos ofertados pela EFE

| Trilha Formativa                                                 | Cursos                                                                            | Carga Horária |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Percurso Formativo – Criança Alfabetizada                        | Aprendizagem da leitura e da escrita                                              | 20h           |
|                                                                  | Alfabetização Matemática                                                          | 25h           |
|                                                                  | O ensino Fundamental – Anos Iniciais no Currículo Referência de Minas Gerais      | 20h           |
| Percurso Formativo CRMG - Educação Infantil e Ensino Fundamental | O Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo             | 20h           |
|                                                                  | Gestão de sala de aula: você seguro em classe                                     | 20h           |
|                                                                  | O Planejamento no Contexto Escolar: qualificação do trabalho Docente              | 20h           |
|                                                                  | O Ensino Fundamental de Anos Iniciais no Currículo Referência de Minas Gerais     | 20h           |
|                                                                  | O Componente Curricular Língua Portuguesa no Currículo Referência de Minas Gerais | 20h           |
| Percurso Formativo – Práticas de Leitura                         | Prática de leitura literária em sala de aula                                      | 20h           |
|                                                                  | Estratégias de leitura                                                            | 20h           |
|                                                                  | Língua Portuguesa: na prática a metodologia é ativa                               | 20h           |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

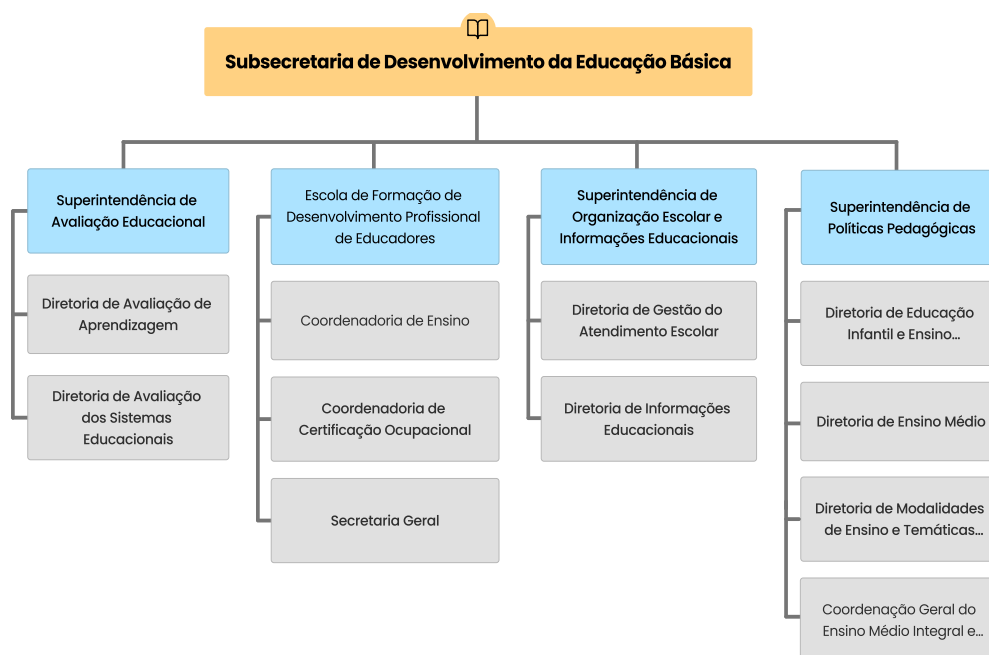
A EFE é comprometida com a formação continuada de todos os servidores da educação e essa premissa pode ser constatada em sua organização pedagógica. Esse processo formativo poderá ocorrer “de forma presencial, semipresencial e/ou à distância” (Minas Gerais, 2023, p. 1).

Importante relatar aqui que essa instituição foi criada em 2011, por meio do Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011 e da Lei Delegada nº 180, de 2011,<sup>6</sup> a princípio com o nome Magistra, e se encontra localizada no Campus Gameleira, Bairro Gameleira, Belo Horizonte, com uma estrutura física e logística capaz de atender à realização dos percursos formativos já mencionados.

A partir da Lei Estadual nº 24.313 de 28 de abril de 2023, configurou-se uma nova estrutura organizacional para a EFE, tendo em vista sua ampliação para, também, Unidade Escolar, a fim de atender às necessidades das demandas existentes de formação continuada dos profissionais da educação da Rede Estadual de Minas Gerais. Esta nova reformulação foi apresentada pelo governo do estado e aprovada pela Assembleia Legislativa estadual e incluída no novo organograma da SEEMG, conforme representado pela Figura 1. A EFE é uma Superintendência que se encontra integralizada a Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica (SB).

<sup>6</sup> Ambas as legislações foram revogadas. Contudo, a EFE não deixou de existir, ampliando sua funcionalidade como, também, Unidade Escolar a partir de 2023.

Figura 1 – Organograma da SB/EFE



Fonte: Site da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2025) - Atualizado

Nessa organização, ficou instituído o Núcleo de Formação e Apoio Pedagógico, coordenado pela EFE/Coordenadoria de Ensino, e o Núcleo de Inovação Pedagógica, coordenado pela EFE/Secretaria Geral. Ambos os núcleos têm como fim “atuarem como formadores, nos programas, projetos e trilhas de formação continuada da EFE” (Minas Gerais, 2024).

Ressaltamos que o Núcleo de Formação e Apoio Pedagógico, coordenado pela EFE/Coordenadoria de Ensino, é composto por Analistas Educacionais, Professores e Especialistas em Educação Básica, responsáveis pela elaboração de materiais pedagógicos e cursos.

Nesse contexto, a EFE se consolida como uma instituição que busca ofertar cursos para os profissionais da educação, sejam da rede pública ou privada, visando promover e assegurar sua identidade, bem como despertar o sentimento de pertencimento e autonomia deles, e de seus educandos.

### 1.2.3 Construção dos Cadernos MAPA – Estrutura Básica

A criação de materiais pedagógicos desempenha um papel muito importante para a educação, pois contribui para o fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto em uma rede de ensino quanto no ambiente da sala de aula. Esses recursos são essenciais, pois oferecem suporte aos professores em suas práticas pedagógicas, facilitando a implementação de estratégias didáticas que contribuam para o fortalecimento e a qualificação da educação. Neste sentido, a SEEMG, entre os anos 2020 e 2021, por meio da EFE, idealizou a elaboração de materiais pedagógicos que pudessem contribuir com o desenvolvimento da educação de seu território. Assim, após a construção desses recursos didáticos, eles foram disponibilizados

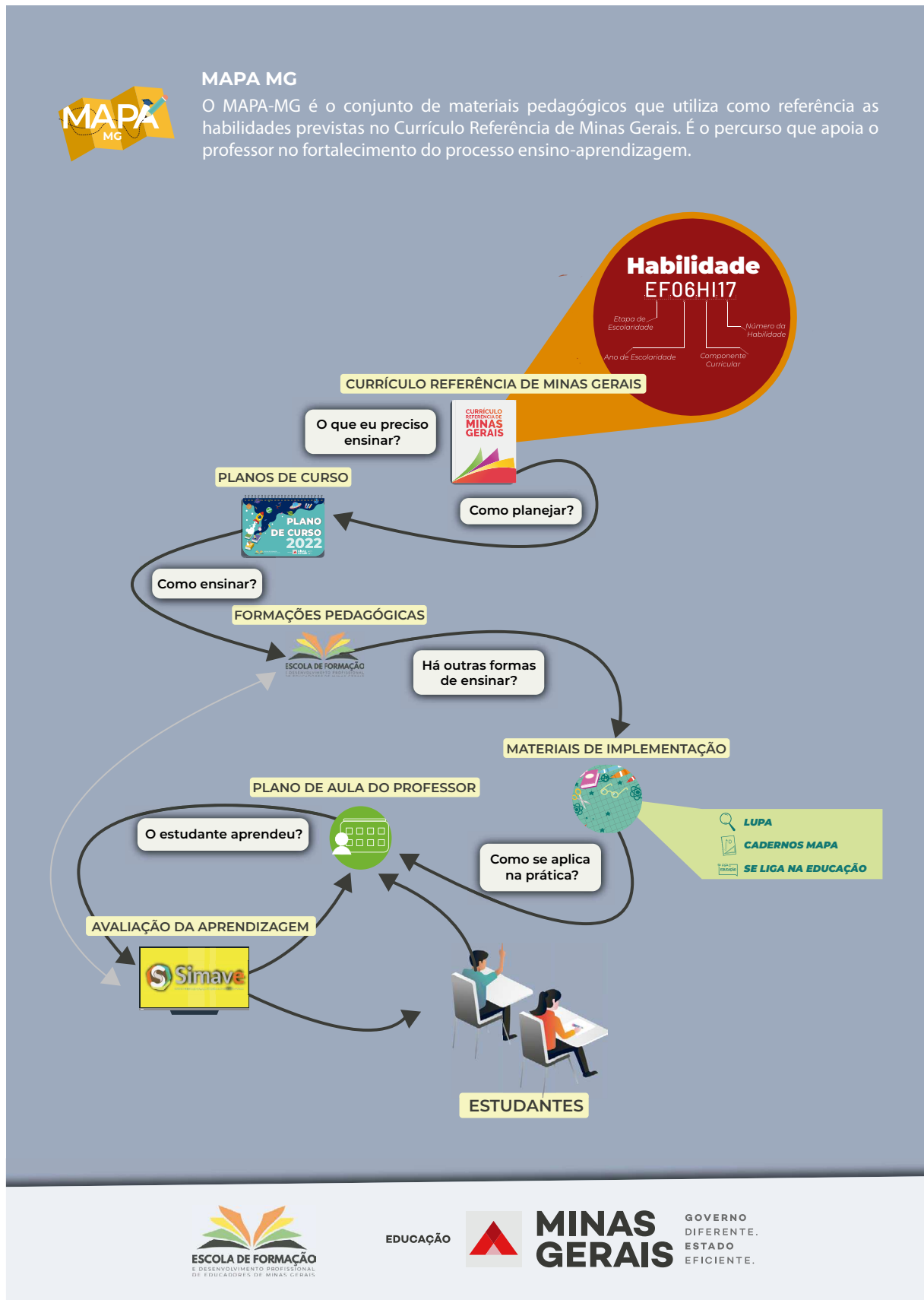
às escolas da rede pública nomeado Plano de Estudo Tutorado (PET). Esses recursos foram concebidos como uma “alternativa para a complementação nos processos de ensino e de aprendizagem nesse período de retomada das aulas em Minas Gerais” (Minas Gerais, 2022).

Essa iniciativa destacou a importância de fornecer suporte educacional em momentos de desafios, como os impostos pela pandemia. A SEEMG, ao reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, buscou não apenas facilitar a retomada das atividades escolares, mas também assegurar que todos tivessem acesso a uma educação de qualidade.

O PET se mostrou um recurso valioso para orientar tanto educadores quanto estudantes, oferecendo conteúdos e atividades que pudessem ser realizadas de forma independente, respeitando as limitações decorrentes do contexto daquele momento, marcado pelo isolamento social. A ideia era que, mesmo à distância, os estudantes pudessem se sentir conectados à escola e focados em sua aprendizagem.

O Caderno MAPA integra um conjunto de materiais pedagógicos, conhecidos por Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagem (MAPA-MG), os quais são disponibilizados pela referida secretaria a todas as escolas públicas estaduais. Adicionalmente, ressaltamos que outros materiais também integram esse conjunto, conforme pode ser visto no folder de demonstração do material (Figuras 2 e 3), onde é possível compreender o que cada recurso representa e qual o seu papel no percurso educativo. Ele inclui também a definição de MAPA-MG como “o conjunto de materiais pedagógicos que utiliza como referência as habilidades previstas no Currículo Referência de Minas Gerais. É o percurso que apoia o professor no fortalecimento do processo ensino-aprendizagem” (Minas Gerais, 2023).

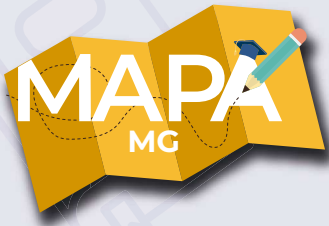
Figura 2 – Folder MAPA-MG (Frente)



Fonte: Arquivo da EFE (2023)

Figura 3 – Folder MAPA-MG (Verso)

# CONHEÇA O PERCURSO DE SUCESSO PARA EDUCADORES E ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE MG





**CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS**

É composto pelo Currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O CRMG considera as habilidades e especificidades de cada etapa da Educação Básica. Foi elaborado respeitando o CBC existente na rede e todas as diretrizes da BNCC. É um documento de orientação permanente.



**PLANO DE CURSO 2022**

Documento orientador contendo as competências e habilidades estabelecidas no CRMG a serem desenvolvidas na rede estadual de ensino. Estruturado por ano de escolaridade, área de conhecimento e componente curricular, em conformidade com as Matrizes Curriculares vigentes.



**FORMAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Para auxiliar na execução do Plano de Curso, a Escola de Formação oferta diversos cursos aos professores. No Guia de Orientações das Formações é possível identificar as formações disponíveis, períodos de ofertas e uma trilha formativa específica por área de atuação do educador, que o auxilia na priorização do curso a ser feito. A trilha contém, ainda, uma sequência de formações organizadas, que sugere a continuidade aos estudos e melhor qualificação para o magistério.

## MATERIAIS DE IMPLEMENTAÇÃO



**CADERNOS MAPA**

Cadernos Pedagógicos com sugestões de sequências didáticas das habilidades do CRMG. Este instrumento é elaborado a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme Plano de Curso e disponibilizado bimestralmente para todos os anos de escolaridade da Educação básica.



**JORNAIS LUPA**

Trazem textos que dialogam com eventos da atualidade. São acompanhados de Cadernos de Atividades para apoio e reforço às habilidades previstas no Plano de Curso, com base no CRMG.

Os Jornais LUPA são complementos aos Cadernos MAPA, enfatizando o trabalho com as linguagens em diferentes gêneros e tipologias textuais.



**SE LIGA NA EDUCAÇÃO**

Aulas gravadas em estúdios na Rede Minas com foco no desenvolvimento de habilidades do CRMG, a partir dos Cadernos Pedagógicos MAPA e dos Jornais LUPA. A programação é realizada diariamente com aulas de cada área de conhecimento, contemplando todos os componentes curriculares. Pode ser acompanhada na Rede Minas, TV Brasil ou nos canais do YouTube da Rede Minas e do Estúdio Educação MG.



**PLANO DE AULA DO PROFESSOR**

Roteiro elaborado pelo professor para cada aula. É nele que será incorporado e reverberado os resultados das formações e o uso dos materiais pedagógicos disponibilizados pela SEE/MG.



**AValiação DA APRENDIZAGEM**

Nos resultados obtidos nas avaliações, os educadores poderão verificar quais habilidades seus estudantes ainda não consolidaram e assim rever em seu percurso quais aspectos precisam ser aprimorados.

**Acesse o conteúdo completo do MAPA-MG**



[seliga.educacao.mg.gov.br](http://seliga.educacao.mg.gov.br)

Fonte: Arquivo da EFE (2023)

Com a implementação desse material, a SEEMG busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a recursos pedagógicos que ampliam as possibilidades de apropriação dos conhecimentos de alfabetização e letramento.

Esse novo caderno possui uma estrutura organizacional e didático-metodológica reformulada, com o intuito de auxiliar os professores em suas atividades em sala de aula. Seu objetivo é apoiar as aprendizagens e contribuir para a implementação do CRMG-EI e EF em toda a rede. Além disso, ele oferece orientações didático-pedagógicas para os educadores e atividades direcionadas aos estudantes, promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias e respeitando a progressão adequada para avaliar a aprendizagem dos estudantes.

Segundo o site de comunicação da SEEMG, a Agência Minas, os Cadernos MAPA

[...] são materiais pedagógicos com sugestões de sequências didáticas das habilidades do Currículo Referência Minas Gerais (CRMG). Eles foram elaborados a partir das habilidades previstas para cada bimestre, conforme o plano de curso, e disponibilizados bimestralmente para todos os anos de escolaridade da Educação Básica (Minas Gerais, 2024).

Sendo assim, torna-se importante ponderar que os planejamentos dos Cadernos MAPA são recursos importantes que fazem parte do cotidiano docente, contribuindo para o trabalho do professor em sala de aula, otimizando os processos de ensino e de aprendizagem, e contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes e para a oferta de uma educação de qualidade. Contudo, convém destacar que a simples adoção de materiais estruturados não garante, por si só, a qualidade do ensino, pois é essencial que o professor compreenda os fundamentos, objetivos e possibilidades contidos neles, adaptando-os às necessidades da turma e ao contexto sociocultural dos estudantes. Planejar vai além de seguir um roteiro: envolve reflexão crítica, intencionalidade e sensibilidade para transformar propostas em experiências significativas.

Cumpra salientar outro ponto imprescindível e que merece reflexão acerca dos planejamentos prontos dos Cadernos MAPA, é o fato deles se sobreporem à autonomia docente, caso sejam aplicados de forma engessada. Portanto, faz-se necessário considerar se eles estão sendo utilizados como apoio à prática reflexiva ou como um fim em si mesmos, o que pode comprometer a construção de uma educação centrada no estudante, significativa e de qualidade.

Reafirmamos que, para a elaboração desses Cadernos, destinados aos Anos Iniciais, a equipe gestora da EFE selecionou um grupo de professores regentes de turma e Especialistas em Educação Básica, considerando o perfil desses profissionais para redigi-los. Para auxiliá-los nessa criação, esses profissionais realizam a curadoria de diversos materiais, além de incorporar as experiências e reflexões adquiridas ao longo de sua prática pedagógica em sala de aula e de estudos realizados durante sua formação como educadores comprometidos com a docência.

Atualmente, esses profissionais fazem parte do quadro de servidores da Unidade Escolar da EFE (fato que já foi explorado quando relatamos, especificamente, sobre a história dessa instituição). Esclarecemos que eles foram selecionados a partir do perfil e experiências apresentadas no decorrer do desenvolvimento do PROFIP, uma vez que o primeiro critério para solicitarem remoção para a EFE foi ter participado da edição desse programa em 2023.

Para a construção dos Cadernos MAPA, cada profissional da equipe selecionada é responsável por um componente curricular específico. A responsabilidade de cada educador inclui

realizar a pesquisa e a curadoria de materiais necessários para a elaboração dos planejamentos. Para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, são selecionados dois professores por Ciclo: um para o Ciclo de Alfabetização e outro para o Ciclo Complementar. A equipe gestora da EFE avalia o perfil de cada profissional redator que atuará nessa frente de trabalho, buscando valorizar suas competências e garantir a qualidade do material a ser produzido. Essa abordagem não apenas reconhece as habilidades dos educadores, mas também assegura que o conteúdo elaborado seja relevante e atenda às necessidades dos estudantes.

Após a fase de seleção, o formulário modelo é apresentado aos professores redatores, seja presencialmente ou por meio de reuniões via Google Meet, permitindo que eles registrem seus conhecimentos pedagógicos na construção dos Cadernos MAPA. Ao mesmo tempo, os redatores recebem orientações sobre a elaboração desses materiais, assegurando que todos sigam um padrão sequencial. Esse processo considera a importância dos métodos de ensino e de aprendizagem adequados à faixa etária dos estudantes, além de respeitar as habilidades esperadas para cada bimestre. Ao adotar essa metodologia, espera-se criar um material didático que reflita sobre as práticas coerentes e significativas em relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Apresentamos a seguir o formulário modelo de construção do Caderno MAPA para o ano de 2023.

Figura 4 – Formulário para construção do Caderno MAPA para 2023

| CADERNO MAPA 2023                    |  |                       |  |
|--------------------------------------|--|-----------------------|--|
| <b>CICLO:</b>                        |  | <b>SEGMENTO:</b>      |  |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR:</b>        |  | <b>BIMESTRE:</b>      |  |
| UNIDADE TEMÁTICA                     |  |                       |  |
| <b>OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:</b>    |  | <b>HABILIDADE(S):</b> |  |
|                                      |  |                       |  |
| PLANEJAMENTO - 1º ANO                |  |                       |  |
| <b>TEMA DE ESTUDO:</b>               |  |                       |  |
| <b>DURAÇÃO:</b>                      |  |                       |  |
| <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>   |  |                       |  |
| <b>A) CONTEXTUALIZAÇÃO/ABERTURA:</b> |  |                       |  |
| <b>B) DESENVOLVIMENTO:</b>           |  |                       |  |
| <b>RECURSOS:</b>                     |  |                       |  |
| <b>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO:</b>   |  |                       |  |
| ATIVIDADES                           |  |                       |  |
| REFERÊNCIAS                          |  |                       |  |

O referido formulário foi dividido em:

**Cabeçalho:** identificação do Ciclo (ano de escolaridade); segmento (modalidade de ensino), componente curricular, bimestre, unidade temática; objetos de conhecimento e habilidades.

**Planejamento:** tema, número de aula, procedimentos metodológicos (contextualização/ abertura e desenvolvimento), recursos e procedimentos de avaliação.

**Contextualização/Abertura:** é o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. A ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), que acredita na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano.

Nessa parte do planejamento, recomenda-se contextualizar a(s) habilidade(s): introduzir o tema da aula de forma a aguçar o interesse do estudante, vincular a teoria à sua aplicação e associar à sua atuação no cotidiano, atribuindo um melhor sentido a determinado assunto.

**Desenvolvimento:** nessa etapa do planejamento, é preciso desenvolver o objeto de conhecimento, sempre atento ao que a habilidade propõe. Os Cadernos MAPA não são um livro didático, mas materiais pedagógicos auxiliares, dinâmicos e interessantes que o professor poderá fazer uso em suas aulas; um instrumento facilitador para ele. Portanto, deve inovar no desenvolvimento, criar e propor conteúdos atrativos, didáticos e dinâmicos. Dialogar com os professores, sugerir metodologias ativas, apresentar estratégias diferenciadas de ensino e apresentar sugestões que objetivem o êxito no desenvolvimento da(s) habilidade(s) proposta(s).

As **Atividades e Referências** fecham o formulário.

Tais orientações foram elaboradas pela equipe pedagógica da Coordenadoria de Ensino da EFE, observando o que o professor deveria trabalhar em sala de aula, junto de seu planejamento, a fim de favorecer o avanço dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Salienta-se que a construção dos Cadernos MAPA tem como objetivo auxiliar no aprimoramento do trabalho do professor, assim como na aprendizagem dos estudantes, pois neles estão inclusas diretrizes para a elaboração de um planejamento com orientações didático-metodológicas que permeiam as práticas educativas. Neste trabalho, averiguamos como este material tem chegado aos professores alfabetizadores.

Ressalvamos que, em 2023, a SEEMG adotou nova organização para esses Cadernos. Eles passaram a ser construídos por Ciclo, resultando na disponibilização de dois cadernos para os Anos Iniciais: um para o Ciclo de Alfabetização, que abrange o 1º e 2º anos, e outro para o Ciclo Complementar, que abrange 3º, 4º e 5º anos. Essas mudanças, embora desafiadoras, foram consideradas positivas tanto pela equipe gestora do Órgão Central (OC)— que inclui o Secretário e a Subsecretária de Educação —, quanto pela equipe gestora da EFE, e professores redatores desses Cadernos, pois visaram um trabalho interdisciplinar.

Em meados de outubro de 2023, após análise sobre a importância desse material para a rede e tendo em vista a ampliação dos trabalhos pedagógicos, as equipes gestoras do OC e

da EFE propuseram nova mudança na estrutura organizacional dos Cadernos para o ano de 2024. Para isso, a EFE requisitou que, além de uma nova estruturação didático-metodológica, os cadernos incluíssem um aprofundamento nas orientações dos temas abordados em cada planejamento, além de estarem correlacionados às habilidades distribuídas por bimestres, de acordo com os Planos de Curso de cada ano escolar.

Dessa forma, foram adotados dois exemplares de cadernos: um destinado ao professor, contendo planejamentos com orientações pedagógicas, e o outro para o estudante, com atividades específicas alinhadas ao planejamento registrado no caderno do professor. Essa nova organização buscou proporcionar um suporte mais potente para os processos de ensino e de aprendizagem, garantindo que tanto professores quanto estudantes tenham acesso a recursos de qualidade que facilitem a compreensão e a aplicação dos conteúdos abordados.

Quanto ao caderno do professor, a abordagem pedagógica foi estruturada em duas partes: a **Apresentação**, com foco centrado no tema e nos conceitos que o permeiam, e o **Desenvolvimento**, que se destina a detalhar o planejamento e seu desdobramento em momentos subsequentes que contribuem para o aperfeiçoamento das aulas.

O caderno do estudante foi desenvolvido com o objetivo de incluir atividades que estejam alinhadas a cada planejamento e que correspondam às habilidades a serem trabalhadas, mas também ajudem a desenvolver as habilidades específicas que os estudantes precisam dominar. Além disso, essas atividades foram pensadas com o intuito de promover a autonomia dos estudantes, uma vez que são oferecidas como tarefas para casa. Os professores redatores foram orientados a criar de 5 a 8 atividades para cada planejamento, conforme ilustra o modelo dos Cadernos MAPA para o ano de 2024, apresentado nos Anexos 2 e 3.

Após a elaboração destes materiais, eles são redistribuídos entre os profissionais que atuam na EFE, incluindo professores e pedagogos, para revisão gramatical. Em seguida, os cadernos são diagramados e publicados no site<sup>7</sup> da SEEMG pela equipe de tecnologia e comunicação da Educação, que se responsabiliza por hospedá-los em suas plataformas para garantir uma ampla divulgação. Esses materiais são elaborados e divulgados em períodos específicos, com exceção do CRMG-EI e EF e dos Planos de Curso já publicados, que servem como base para a criação dos demais recursos pedagógicos.

Em seguida, a mesma equipe encaminha os links das publicações para as 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), além de todos os diretores das escolas estaduais nos 853 municípios do estado de Minas Gerais. Essa é a metodologia de publicação utilizada, amplamente divulgada a todos os envolvidos. Contudo, a efetividade desse processo será analisada de forma mais detalhada nesta pesquisa.

#### *1.2.4 Conhecendo o contexto educativo dos Cadernos MAPA*

---

<sup>7</sup> Os Cadernos MAPA de todas as modalidades de ensino estão disponíveis em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/mapa-mg/>, <https://seliga.educacao.mg.gov.br/cadernos-map-2023/ef-anos-iniciais-2023> e <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/materiais-de-apoio-para-aprendizagem..>

Os Cadernos MAPA são organizados de acordo com as Áreas do Conhecimento, em conformidade com o CRMG-EI e EF. Esse documento apresenta uma estrutura que orienta o processo educacional em consonância com as diretrizes de cada rede de ensino.

As diretrizes abordadas nos cadernos sobre alfabetização e letramento estão interligadas e organizadas de acordo com as habilidades selecionadas bimestralmente nos Planos de Curso. Para os propósitos desta pesquisa, focamos apenas na seção relacionada à Língua Portuguesa, com ênfase nos processos de alfabetizar letrando, analisando as atividades que a acompanham e que estão diretamente relacionadas a esse tema. É fundamental destacar que a Língua Portuguesa é um dos componentes curriculares que contribuem, significativamente, com o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, decidimos apresentar como os planejamentos elaborados nos Cadernos MAPA são desenvolvidos e qual a sua abrangência. Na maior parte, esses cadernos abordam o trabalho com gêneros textuais diversos, os quais são reconhecidos como grande potencial para o desenvolvimento da leitura e para a aquisição do sistema de escrita de crianças pequenas. Essa abordagem visa estimular habilidades fundamentais para a aprendizagem e a expressão oral e escrita dos estudantes.

No âmbito do letramento, o que há é uma diversidade de gêneros – orais, escritos, audiovisuais, digitais, híbridos –, com suas características e funções próprias, e que podem e devem constituir o repertório de textos dos que se alfabetizam na contemporaneidade, o seu contexto de letramento, este entendido de modo ampliado, considerando a heterogeneidade dos textos, o hibridismo entre as múltiplas linguagens e o trânsito as relações estreitas, o *continuum* entre as linguagens oral e escrita, bem como suas especificidades (Araújo, 2011, p. 50-51).

Saber ler não significa que a criança apenas esteja apta a decifrar os signos gráficos, mas que houve o desenvolvimento e consolidação da compreensão e da construção de sentidos. A escrita também permeia nesse espaço, uma vez que ela permite ao estudante no início do processo de alfabetização, entender o domínio e a importância da ortografia para os processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, entende-se que a alfabetização é um processo em construção que contribui para a compreensão da apropriação da escrita.

Para que a apropriação da escrita seja efetiva, é fundamental que o estudante tenha oportunidades de utilizá-la em situações significativas e que façam sentido para ele, de modo a refletir suas necessidades comunicativas. Nesse contexto, compreende-se que a mediação do professor é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que valorize a escrita como uma prática social, integrando-a de forma dinâmica e contextualizada no cotidiano escolar. Assim como as crianças aprendem a falar e a ouvir ao estarem imersas em contextos ricos em significado, nos quais a linguagem é uma ferramenta essencial para a interação social, o mesmo princípio deve ser aplicado ao ensino da escrita, garantindo que ela seja desenvolvida de maneira natural e funcional.

A leitura e a escrita são habilidades que caminham juntas, que devem ser bem

desenvolvidas, de forma adequada e integrada, sendo ao mesmo tempo interdependentes e indissociáveis. A leitura impulsiona a escrita para o registro de ideias, e a escrita, muitas das vezes, depende da leitura para que essas ideias surjam ao longo do processo de desenvolvimento dessas habilidades tão importantes para a construção do sujeito social. Portanto, ler e escrever são mais do que habilidades individuais; são atos indissociáveis, que representam práticas sociais fundamentais em todas as comunidades alfabetizadas que ultrapassam apenas a capacidade de decodificar palavras, transformando-se assim em ações permeadas de significados.

Nesse contexto, destacamos que a leitura, como prática social, construtora de sentidos e significados, é também um processo que abrange aspectos naturais, cognitivos/neurológicos, sociais e políticos. Por meio dela, a criança faz a correspondência entre os sons e os sinais gráficos, ou seja, entre o fonema e o grafema, e interage com o que lê. A fluência na leitura é essencial para a compreensão do texto; e o simples fato de algumas crianças decodificarem as palavras não significa que elas já tenham desenvolvido plenamente a habilidade de ler, pois a leitura vai além da mera decifração de símbolos. Ademais, para Cafiero (2005, p. 16), “a leitura é um processo que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências”. Kleiman (1993) *apud* Cafiero (2005, p. 8) afirma que “a leitura é considerada uma atividade cognitiva e social”. Assim, podemos compreender que a leitura deve ser entendida como uma ponte que conecta o indivíduo à sociedade, capacitando-o a interpretar o mundo e a agir sobre ele.

Para além disso, ampliar a compreensão da leitura como prática social, pode permitir ao leitor explorar diferentes linguagens e perspectivas. Dessa forma, a leitura se torna uma ferramenta potente para a participação social, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de uma visão de mundo mais ampla e consciente, mobilizando conhecimentos prévios, experiências e contexto cultural por meio da interação com o texto. Essa visão é complementada por Cafiero (2005), que destaca a importância da leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas também como um meio de interação e interpretação do mundo, enfatizando seu papel fundamental no desenvolvimento das competências de alfabetização e letramento. Essa inter-relação entre a prática de leitura e seus aspectos sociais e cognitivos é essencial para fomentar um aprendizado significativo e contextualizado.

Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo. Tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, isto é, podem ser ensinadas estratégias que ajudam o leitor a ler melhor. Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo (Cafiero, 2005, p. 8).

Entendemos, assim, que a leitura propicia às crianças conhecerem e passearem por mundos desconhecidos, onde somente sua imaginação as conduzem. A leitura é um mar de informações que vão permeando o imaginário dessas crianças e, assim, elas vão flutuando por suas águas, aventurando-se na descoberta de si mesmas, criando relações consigo e com os outros, que porventura estejam presentes nesse universo marítimo da leitura.

Vygotsky (2007) explicita que “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais” (Vygotsky, 2007, p. 109).

Cumpramos, portanto, a importância de questionarmos sobre como as práticas educativas têm favorecido ou limitado o desenvolvimento da imaginação nas crianças. Se essa habilidade é exclusivamente humana e se constrói ao longo do tempo, cabe refletir: os contextos escolares e familiares estão oferecendo estímulos suficientes e apropriados para potencializar essa forma de atividade consciente? Ou estariam, por vezes, restringindo-a com rotinas pouco criativas e excesso de controle?

Nesse contexto, é necessário também refletirmos sobre o papel da leitura literária que estabelece um pacto ficcional no desenvolvimento da imaginação. Quando a criança é convidada a entrar em mundos simbólicos por meio de narrativas literárias, ela experimenta diferentes perspectivas e amplia suas possibilidades criativas. A questão que se impõe é: será que os ambientes educativos têm oferecido tempo e espaço para esse tipo de leitura que desafia a lógica do cotidiano e valoriza o imaginário, ou estariam priorizando apenas textos utilitários e instruções diretas, em detrimento da fantasia e da criação?

Ademais, ao criar o hábito de ler, as crianças poderão desenvolver as habilidades linguísticas, cognitivas e criativas necessárias para se expressarem de forma clara, coerente e criativa, seja por meio da linguagem oral ou escrita. Por isso, é fundamental que as crianças sejam incentivadas a ler desde cedo, tendo acesso a uma variedade de textos que despertem seu interesse e curiosidade, uma vez que “exige-se hoje um sujeito capaz de ser leitor e escritor de diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, isto é, um sujeito com elevado grau de letramento” (Cafiero, 2005, p. 9).

No que se refere ao processo de escrita, torna-se importante que a criança seja inserida nesse universo, a fim de que ela possa ser conduzida à organização de suas ideias, ampliando, assim, sua capacidade de expressar-se de forma clara e coesa, além de enriquecer seu vocabulário, conectando-a com o conhecimento. Ela é uma habilidade essencial que acompanha as pessoas por toda a vida e, quando incentivada desde a primeira infância, oportuniza à criança se tornar leitora e escritora competente e criativa.

A escrita é uma forma de representar a fala, permitindo o registro de ideias e sentimentos. Desde cedo, as crianças, em particular, demonstram grande interesse em expressar suas impressões por meio de símbolos, o que é uma etapa fundamental em seu desenvolvimento. Esse processo é essencial até que elas dominem o uso das letras, formando palavras, frases e,

posteriormente, textos completos. Essa transição é essencial para a alfabetização, pois ajuda a criança a comunicar suas experiências e pensamentos de forma mais estruturada. Segundo Cafiero (2005),

[...] o texto escrito apresenta-se como um todo, formado de palavras, expressões, frases que se articulam para possibilitar a construção de sentido pelo leitor. A esse conjunto organizado no papel chamamos de instruções. Isso porque funcionam como orientação para que o leitor execute suas ações na compreensão (Cafiero, 2005, p. 17).

Para que a leitura seja compreensível, é necessário que o leitor não apenas reconheça os elementos gráficos e linguísticos, mas também estabeleça conexões entre as partes do texto, interpretando suas relações e extraíndo sentidos. Esse processo envolve tanto a identificação de palavras e frases quanto a capacidade de integrá-las em unidades maiores de significado, permitindo sua compreensão progressiva. Essa compreensão da leitura não se limita à decodificação de palavras e frases isoladas, mas depende da mobilização de conhecimentos prévios e da interação entre diferentes níveis de processamento cognitivo. O leitor mobiliza estratégias como antecipação, inferência e associação para dar sentido ao que lê, conectando novas informações ao que já conhece. Esse processo é dinâmico e contínuo, exigindo não apenas habilidades linguísticas, mas também a capacidade de interpretar contextos, identificar interesse comunicativo e construir significados que vão além do que está explicitamente escrito. De acordo com Cafiero (2005)

[...] *decodificação* é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores (Cafiero, 2005, p. 31).

É de grande importância que os estudantes tenham a oportunidade de participar de práticas sociais de leitura e de escrita, nas quais possam se familiarizar com textos que já conheceram e que proporcionem uma relação mais próxima e prazerosa. Isso deve ocorrer mesmo que os gêneros textuais sejam diversificados. Esse tipo de trabalho é fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e cognitivas. Quando as crianças interagem com histórias que já conhecem, elas se sentem mais seguras e motivadas, o que facilita o processo de aprendizagem. Além de promover a familiaridade com a linguagem, essas experiências estimulam a memória e a criatividade, permitindo que as crianças expandam sua imaginação e apliquem novas palavras e estruturas em contextos que as fazem sentir bem. Essa conexão emocional com os textos torna o aprendizado mais significativo e prazeroso, no qual as crianças se sentem mais confiantes para explorar a linguagem escrita.

O trabalho com textos da tradição oral é uma excelente estratégia didática que contribui para a memorização por parte das crianças, possibilitando que elas se envolvam com a leitura

e a interpretação deles. Esses textos desempenham um papel fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente na alfabetização e no desenvolvimento da oralidade, favorecendo a construção de significados, pois parte de um repertório prévio que torna o aprendizado mais natural e significativo. Com sua estrutura rítmica e cadenciada, elementos como parlendas, cantigas, trava-línguas e acalantos despertam o interesse dos estudantes, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso. Sua natureza lúdica e poética estimula a memorização e a percepção dos sons da língua, habilidades essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Araújo (2011, p. 14) ressalta que “dar visibilidade aos textos da tradição oral favorece a apreciação e valorização da cultura oral, do imaginário popular, da tradição poético-musical atemporal, de nossa herança e tradição cultural oral”.

Observamos, nos Cadernos MAPA do 1º ano do Ciclo de Alfabetização, que são trabalhados diversos textos de fácil memorização, como parlendas, cantigas, poemas e histórias conhecidas. Esses tipos de textos ajudam a criar um ambiente de familiaridade e contribuem para que essa abordagem conecte a alfabetização às experiências afetivas e culturais dos estudantes, estimulando o interesse pela leitura e promovendo uma maior compreensão do que é lido e escrito.

A leitura e a escrita de textos familiares ajudam as crianças a se reconhecerem como leitoras e escritoras, auxiliando no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a alfabetização, como a consciência fonológica, a fluência e o reconhecimento de palavras, bem como fortalece a autoestima e o senso de pertencimento. Ao manipular textos que elas já conhecem, as crianças podem fazer comparações, reflexões e até mesmo recontar as histórias com suas próprias palavras, o que desenvolve habilidades críticas e interpretativas. Esse processo de redescoberta permite que elas compreendam melhor a estrutura narrativa, ampliem seu vocabulário e aprimorem sua capacidade de expressão. Ao criar um ambiente de aprendizado que valoriza a experiência pessoal e as preferências dos estudantes, educadores e responsáveis contribuem para formar leitores e escritores que, desde cedo, percebem a leitura e a escrita como ferramentas para se expressar.

De acordo com Araújo (2011):

[...] explorar por um tempo textos diversos, de apenas um gênero ou misturados, garantindo sua memorização total (ou parcial em alguns casos), cantar, recitar, pronunciar e desafiar a pronúncia, trabalhar rimas, sonoridades diversas, versificação, leitura coletiva com o dedo; confeccionar livros, recitais, saraus, ilustrar parlendas, dentre outras possibilidades e, depois dessa exploração, disponibilizar o material fatiado, diversos, para diferentes agrupamentos produtivos, é um uso que parece ser muito rico e produtivo (Araújo, 2011, p. 31).

Entende-se que, para alcançar os objetivos da alfabetização e consolidar as habilidades de leitura e escrita de palavras, a linguagem apresentada às crianças deve ser simples e atraente e se familiarizar com o discurso delas, promovendo, também, o desenvolvimento da oralidade.

Sendo assim, os textos orais, familiares para as crianças em fase de alfabetização, podem contribuir para a leitura e escrita, pois representam repetição por se passar de geração em geração. De acordo com Araújo (2011, p. 10), esses textos são

[...] genuínos que se originam de práticas sociais e circulam socialmente de geração a geração em sua modalidade oral, cumprindo funções lúdicas e afetivas – fundamentais na constituição da subjetividade –; e também se apresentam como material privilegiado para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, devido a inúmeras características, dentre as quais o fato de serem curtos, memorizáveis e, em vários casos, trazerem aspectos sonoros interessantes. Temos experimentado o seu uso em diversas ocasiões, com um retorno muito positivo do aprendizado (Araújo, 2011, p. 10).

Com o texto na mão, sabendo-o de cor, ou melhor, memorizado, o estudante tem o desafio de ajustar sua fala àquilo que está escrito. Com o apoio e a mediação do professor alfabetizador, ele é incentivado a analisar o texto e buscar relações entre grafemas e fonemas, ou seja, entre as letras e os sons que elas representam. Nesse sentido, cabe, também, ao professor, promover situações diferenciadas daquelas que as crianças vivenciam no dia a dia, com diversos tipos de textos e linguagens, para que elas possam ampliar seus conhecimentos e se expressar de forma mais completa. Com essas ações pedagógicas, o professor procura contribuir com a formação de indivíduos leitores e escritores, tendo em vista ampliar seu repertório cultural com práticas letradas e que tenham significado para elas, bem como desenvolver e aprimorar suas habilidades de uso da linguagem.

Essa relação entre grafemas e fonemas está associada mais especificamente à consciência grafofonêmica. Essa habilidade cognitiva permite que a criança reconheça, manipule e compreenda os diferentes sons que compõem as palavras, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita. Ao estabelecer essa conexão, o aprendiz desenvolve uma maior autonomia no processo de alfabetização, aprimorando sua capacidade de decodificação e compreensão textual. Segundo o CRMG-EI e EF (2018),

[...] o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Minas Gerais, 2018, p. 170).

Cabe mencionar que o CRMG-EI e EF (2018, p. 195) elenca a habilidade “(EF01LP05X) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, bem como a diversidade de pontos articulatórios para a execução de cada som” com foco, especificamente, nos sons da fala. Essa habilidade ocupa “Todos os Campos de Atuação” representando as áreas de uso na “Prática de Linguagem” a “Análise linguística/ semiótica (alfabetização)” e como “Objetos de Conhecimento” a “Construção do Sistema Alfabético”.

Por tudo isso, não é possível pensar em alfabetização como um processo que acontece isoladamente, mas sim organizado, sistemático e progressivo que contribui para o

desenvolvimento de um trabalho pedagógico conciso. É nesse sentido que o CRMG-EI e EF (2018, p. 162) explana sobre a importância de incentivar o trabalho pedagógico abordando as competências de leitura e da escrita para contribuir com o desenvolvimento de crianças pré-fonetizantes, esclarecendo que:

[...] ao priorizar as competências de leitura e escrita, o currículo define a escola como espaço de cultura e articulação de competências e habilidades, a serem desenvolvidas com e pelos estudantes, no decorrer do Ensino Fundamental tornando visível para o professor o foco e os objetivos de sua atuação (Minas Gerais, 2018, p. 162).

Corroborando com o excerto acima, acrescido de que o leitor deve ser estimulado a desenvolver-se criticamente, buscando estratégias para concatenar seus conhecimentos acerca de assuntos variados e de seu interesse, as crianças devem ser incentivadas à leitura desde cedo para que possam ser inseridas no contexto escolar e produzirem textos que façam parte do cotidiano delas.

O trabalho com gêneros textuais diversificados, especialmente os textos literários, é imprescindível para a alfabetização de crianças pequenas, pois pode ser usado como estratégia para a ludicidade, contribuindo para o despertar do prazer em ler e exercer a escrita nas/pelas crianças, além da construção da sua oralidade. Isso pode também ajudar na formação de sujeitos criativos e culturalmente inseridos na sociedade.

Soares (2011, p. 27) nos faz compreender que “[...] perde-se inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia” ao destacar que, quando esse tipo de gênero é escolhido e trabalhado com o intuito de desenvolver a gramática e a ortografia, ele deixa de ter um caráter lúdico. Dessa forma, entendemos que uma das primeiras estratégias a serem utilizadas pelos professores alfabetizadores corresponde ao uso de gêneros literários, visando à fruição estética e desenvolvimento do hábito de ler por prazer.

As professoras redatoras dos Cadernos MAPA (2022, 2023 e 2024), tendo em vista fomentar os processos de ensino e de aprendizagem com foco na alfabetização e letramento, abordaram, por diversas vezes, os gêneros literários em sua construção. A respeito disso, Soares (2011, p. 17) explica que “o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma *literatura escolarizada*” e, muitas vezes, sem o seu principal objetivo que é a fruição, o prazer, o desenvolvimento emocional e imaginário que se deverá ser criado entre a criança e a literatura.

O CRMG-EI e EF (2018) enfatiza que

[...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares da área de Linguagens tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, formalizando as interações e mediações já ocorridas entre as crianças e o

mundo codificado. Afinal, aprender a ler e a escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente, já que é capaz de ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos através dos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e é capaz de levá-los a participarem, com maior autonomia e protagonismo, na vida social. Concomitantemente ao processo de alfabetização, a literatura, as artes e as práticas corporais compõem o conjunto de linguagens imprescindíveis para a formação estética, sensível, ética e afetiva da criança. Dessa forma, articular os conhecimentos dos diferentes componentes dessa área é, consideravelmente, uma ação necessária para promover essa formação. Ressalta-se a importância das vivências corporais como elemento estruturador para garantir o pleno desenvolvimento da criança e sua relação com o processo de alfabetização (Minas Gerais, 2018, p. 156).

Essa escolha metodológica evidencia a importância de proporcionar às crianças o contato com diferentes formas de expressão textual, promovendo não somente o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também o prazer e a criatividade que acompanham o uso de textos literários. Essa prática enriquece o conteúdo oferecido, tanto quanto proporciona aos estudantes uma variedade de experiências de leitura que os ajudam a compreender e apreciar diferentes formas de expressão. Os gêneros literários, ao serem explorados em suas características e particularidades, permitem que os estudantes desenvolvam habilidades críticas, aprendam sobre a diversidade cultural e compreendam as diferentes perspectivas e histórias que compõem a sociedade, sem a perda da linguagem simples, inocente e mágica que circundam alguns textos.

A inclusão de gêneros variados nos Cadernos MAPA pode estimular a criatividade dos estudantes e incentivá-los a produzir seus próprios textos, com ou sem a ajuda do professor — que os auxiliam como mediador do processo educativo — utilizando referências que vão desde quadrinhas e parlendas até poesias, fábulas e pequenas crônicas, visando ampliar o repertório cultural das crianças e estimular a reflexão sobre valores, emoções e contextos sociais diversos. Esse processo de criação não só reforça a escrita, como também permite que elas se expressem com liberdade e autenticidade. Assim, ao trabalhar com gêneros literários, o professor não apenas promove uma formação integral, mas também cultivam um ambiente onde a leitura e a escrita se tornam caminhos de descoberta, reflexão e autoconhecimento, fundamentais para a formação integral desses estudantes. Além disso, essa abordagem fortalece a interação entre leitura, escrita e interpretação, elementos indispensáveis para a formação de leitores críticos e reflexivos. Com atividades planejadas para explorar os gêneros literários de maneira lúdica e significativa, os materiais também buscam engajar os professores em práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes do CRMG-EI e EF.

Acreditamos que a utilização de diversos gêneros textuais, incluindo os literários, nos Cadernos Pedagógicos é fundamental para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Essa abordagem também favorece um trabalho que conduz as crianças à consolidação das competências e habilidades de leitura e escrita, inclusive promovendo a ampliação da participação dos estudantes nas culturas do escrito. Com isso, pode-se perceber a integração da alfabetização e o letramento, criando um ambiente mais rico e significativo para a aprendizagem.

### *1.2.5 Alfabetização e letramento: pelas veredas da educação, princípios indissociáveis para uma educação de qualidade*

Sabe-se que a alfabetização e o letramento são a base para o desenvolvimento integral do indivíduo, proporcionando não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também a capacidade de pensar criticamente, comunicar-se de forma eficaz e participar ativamente da sociedade. A alfabetização qualifica a comunicação, tornando-a mais precisa e eficiente, e contribui para o desenvolvimento do pensamento, estimulando a criatividade e a resolução de problemas, favorecendo a formação de cidadãos mais conscientes e participativos. Além disso, ao dominar a leitura e a escrita, o ser humano adquire autonomia para buscar informações e apresenta grandes possibilidades de desenvolver suas potencialidades, podendo, assim, construir um futuro mais promissor. Para Tfouni (2010, p. 11), “alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”.

Para a mesma autora citada no parágrafo anterior, o letramento oportuniza os indivíduos a desenvolverem a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de práticas sociais. Essa concepção vai além da simples decodificação de textos, pois envolve a capacidade de interpretar, refletir e interagir com o mundo por meio da linguagem. O letramento, portanto, não se restringe ao domínio das palavras, mas se expande para a compreensão crítica dos contextos em que a linguagem é utilizada, permitindo que os indivíduos participem ativamente de diferentes esferas da vida social. Essa perspectiva reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico, que ocorre tanto dentro quanto fora da sala de aula, em diálogo constante com as experiências cotidianas. Isso significa que “o letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (Tfouni, 2010, p. 12). Corroborando com o excerto, para Vygotsky (1984) *apud* Tfouni (2010, p. 22), “o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores”.

Nesse contexto, é importante destacar o papel dos professores como mediadores na formação dos indivíduos. Esses profissionais não apenas ensinam a ler e escrever, mas também ajudam os estudantes a desenvolverem habilidades para conviverem em sociedade. Além disso, promovem a criação de um ambiente que estimula a curiosidade e o diálogo, permitindo que os estudantes compartilhem suas vivências e sejam ouvidos. Essa interação possibilita não somente a aprendizagem escolar, como também o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a convivência em sociedade. Ademais, eles atuam como facilitadores da construção e reconstrução de práticas educacionais por meio das interações nas relações humanas, uma vez que o ambiente escolar é, essencialmente, um espaço social e cultural. Segundo Tardif (2014),

[...] ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da Pedagogia (Tardif, 2014, p. 118).

Esse espaço denominado sala de aula é um espaço rico em interações sociais, onde seres humanos, cultural e socialmente em formação, compartilham experiências, trocam ideias e constroem relações importantes. Para Freire (1996), o professor e o estudante são sujeitos integrantes dessa construção, ele afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p. 23).

Dessa forma, importa ressaltar o quanto a interação entre professor-estudante e estudante-estudante é essencial para que a aprendizagem ocorra de modo eficaz. A interação configura-se como um processo dinâmico e contínuo, no qual os indivíduos se desenvolvem em constante diálogo com os aspectos culturais de seu entorno, construindo assim, suas identidades e desenvolvendo-se socialmente. Para melhor compreensão de como essas interações se processam, faz-se importante lembrar-se de Vygotsky (2007), o qual considera dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, referenciando-se aos ciclos em construção. Nesse sentido, ele aponta uma forte reflexão sobre a importância da “Zona De Desenvolvimento Proximal” (ZDP), representada por esses dois ciclos em construção, considerada no meio educacional a melhor definição para compreensão das interações entre os indivíduos.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

Corroborando com o excerto acima, Mainardes (2021, p. 59) destaca que “a aprendizagem é um processo não espontâneo, ou seja, demanda sempre a mediação de um adulto mais capaz ou mesmo de pares (outros colegas)”.

É importante ressaltar que é por meio das interações e mediações que as aprendizagens acontecem. Vivemos em uma sociedade letrada, na qual as crianças têm contato com o mundo da leitura e da escrita desde cedo, assim como com a tecnologia, com a qual (con)vivemos diariamente. Porém, essa mesma sociedade letrada está carente de cidadãos que saibam ler, escrever, interpretar, sociabilizar e, principalmente, capazes de lutar pelos seus direitos, exercendo com consciência seus deveres de cidadãos.

Cabe aqui mencionar que não é importante apenas alfabetizar, ensinar a ler e escrever, mas é preciso, também, que o processo decorra tendo em vista uma perspectiva de saber fazer uso dessas duas ações que implicam a formação do sujeito que está sendo preparado para viver em sociedade. É preciso que o processo educativo prepare os indivíduos para exercerem sua cidadania de forma plena, utilizando a linguagem escrita como instrumento para participar ativamente da sociedade, haja vista que essa mesma sociedade tem evoluído constantemente de maneira muito ágil e surpreendente. Dessa forma, a alfabetização deve ser vista como um processo contínuo, interligado ao desenvolvimento de diversas habilidades. Isso inclui a capacidade de entender e interpretar textos de vários gêneros, a produção de diferentes formas

de escrita e a participação em práticas sociais que são influenciadas por essa competência.

Diante desse cenário, Soares (2014) aponta que alfabetização é

[...] “o processo de ensinar a ler a escrever”; [...] entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o *sistema alfabético* – e das normas que regem seu emprego”; “é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas “da fala” (Soares *in* Frade, Val, Bergunci, 2014, p. 21-22).

Essa perspectiva evidencia a complexidade do processo de alfabetização, que vai além do simples reconhecimento das letras e da decodificação de palavras. Além disso, a alfabetização implica o domínio das convenções ortográficas e gramaticais que regem o uso da escrita. De acordo com Soares (2022), a alfabetização é, também, um

[...] processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, o conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modo de escrever* e de *modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal papel etc. (Soares, 2022, p. 27).

Contudo, não se deve pensar o conceito de alfabetização de forma isolada do conceito de letramento. São dois processos distintos que não agem sozinhos, isoladamente, e que têm uma relação importante. Enfim, relações complexas que têm suas especificidades, mas indissociáveis. Neste sentido, o processo de alfabetização deve ocorrer em contextos de letramento, ou seja, aprende-se a língua escrita nos seus contextos de uso, e dessa forma é possível ler, escrever e interpretar usando a leitura e a escrita de maneira adequada nas práticas sociais que as envolvem. Soares (2022) corrobora com esse pensamento, destacando que letramento é:

[...] capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2022, p. 27).

Sendo assim, a busca incessante de se fazer a alfabetização e o letramento acontecerem na prática conduz o professor ao exercício de alfabetizar “conhecendo e orientando com segurança

o processo de alfabetização” (Soares, 2016, p. 352). Importante ressaltar que a compreensão do sistema de escrita está imbricada nesse processo de alfabetização e letramento e que a criança deverá ser conduzida a estar em constante contato com ela, conforme salienta Soares (2016),

[...] pois não pode deixar de ser consenso que habilidades de decodificação e de codificação corretas e fluentes da escrita constituem o *alicerce* da compreensão e da produção de texto escrito, e ainda do uso da língua escrita nas práticas sociais que ocorrem em diferentes contextos de sociedades letradas (Soares, 2016, p. 334).

O domínio do sistema de escrita se faz importante para o desenvolvimento da compreensão e interpretação da língua escrita no contexto da produção de textos ao longo da aprendizagem. Tolchinsky (2003: XXIII) *apud* Soares (2016, p. 334) ratifica essa afirmativa dizendo que

[...] aprender o sistema de escrita é apenas um fio na teia de conhecimentos pragmáticos e gramaticais que as crianças precisam dominar a fim de tornarem-se competentes no uso da língua escrita, mas é uma aprendizagem imperativa, e promove a outras (Tolchinsky, 2003: XXIII *apud* Soares, 2016, p. 334).

Entende-se, com isso, que é na perspectiva do letramento que ocorre a compreensão do uso da língua escrita, que a alfabetização é reflexiva e deve se desenvolver dentro de um contexto em que ocorre o letramento. Ensinar a ler e escrever é um grande desafio para os professores, pois nesse processo estão envolvidos fatores cognitivos, sociais, linguísticos, culturais e políticos, os quais deveriam proporcionar o alfabetizar e o letrar dos sujeitos, concomitantemente.

A alfabetização e o letramento são processos que vão além da decodificação de letras. Ao dominar essas habilidades, as crianças desenvolvem um senso crítico, ampliam seu repertório linguístico, desenvolvem a autonomia e autoestima, tornando-as cidadãos mais participativos.

Além disso, faz-se necessário que as crianças em fase de alfabetização compreendam o princípio alfabético, o qual representa a escrita e a compreensão dos sons da fala que podem ser representados por letras e que, seguidamente, formam palavras. Ao dominar o princípio alfabético, a criança passa a compreender a estrutura da língua escrita e a relacioná-la com a língua falada, isto é, os grafemas e os fonemas, representados pelas letras e os sons da fala, respectivamente, o que facilita a compreensão de textos mais complexos.

Compreendido assim o princípio alfabético, a criança precisa aprender as normas ortográficas ou seja, as convenções para uso do sistema alfabético. Tudo isso em contexto de letramento, a criança realizando esse trajeto por meio de convivência e experiências com material escrito, diferentes portadores de texto, diferentes gêneros, ao mesmo tempo ampliando sua compreensão dos usos sociais da escrita e seu interesse por eles. Assim, desde a educação infantil, a criança vai trilhando o caminho da alfabetização e do letramento: vai aprendendo a tecnologia da escrita e aprendendo a fazer uso dessa tecnologia (Soares, 2014, p. 154).

A questão é que o simples ato de alfabetizar já não é suficiente para nossos estudantes, pois se faz necessário o uso da leitura e da escrita como um facilitador para uma vida digna em

sociedade e, ainda, um instrumento de esclarecimento e conscientização do papel do educando como ser social. Esse uso da leitura e da escrita nas práticas sociais é o que se denomina letramento. Assim, é fundamental que os sujeitos recebam uma educação de qualidade capaz de ir além do simples decodificar das letras para uma aprendizagem significativa (Soares, 2006).

Nessa perspectiva, Soares (2006) ressalta que a alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, sendo o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades para utilizá-lo, ou seja: o domínio das tecnologias e técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. Além disso, a mesma autora ainda salienta:

[...] no que se refere à alfabetização, o passo essencial é que a criança redescubra que a escrita alfabética, esta tecnologia inventada pela humanidade há 3 ou 4 mil anos, não representa o significado das palavras como o desenho, mas representa os sons das palavras por traços arbitrários, as letras. Dado esse passo essencial, a criança precisa descobrir que a cadeia sonora das palavras pode ser segmentada em sílabas e estas em fonemas, que são entidades abstratas, que não se consegue pronunciar isoladamente, e que são aquilo que as letras representam (Soares, 2014, p. 154).

O processo de alfabetização sob a perspectiva do letramento é desafiador, porém não impossível. Um professor com boa formação inicial e comprometido com o aperfeiçoamento profissional é capaz de realizar a integração e promover a interação entre teoria e prática, e gerar condições efetivas para a alfabetização de seus estudantes.

Aprofundando o entendimento acerca da relação indissociável entre alfabetização e letramento, Soares (2010) apresenta-nos uma descrição desse processo focalizando que

[...] um adulto pode ser *analfabeto e letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo (e é interessante que, quando dita, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, evidenciando que conhece as peculiaridades da língua escrita) – não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, usa-as, lançando mão de um “instrumento” que é o alfabetizado (que funciona como uma máquina de escrever...); pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu, ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita, e usa-a, lançando mão do alfabetizado. É *analfabeto*, mas é, de certa forma, *letrado*, ou tem um certo nível de letramento.

Uma criança *pode ainda não ser alfabetizada*, mas *ser letrado*: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, *letrado*, tem já um certo nível de letramento.

Uma pessoa pode *ser alfabetizada e não ser letrado*: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não é *letrado* (Soares, 2010, p. 47).

Nesse contexto, pode-se entender que é fundamental que as crianças sejam alfabetizadas e letradas, e que as práticas pedagógicas precisam ser condizentes e dar suporte para que esse

processo ocorra de forma eficaz e eficiente, proporcionando um ensino de qualidade. Embora se saiba que a alfabetização ocorra isoladamente por muitas vezes, é necessário enfatizar o quanto fundamental é que, paralelo a esse processo de alfabetizar, o letramento seja um parceiro inseparável.

No CRMG-EI e EF (2018), os conceitos de alfabetização e letramento são entendidos, respectivamente

[...] como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilita ao estudante ler e escrever com autonomia, e o letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita (Minas Gerais, 2018, p. 173).

Na visão de Tfouni (2010, p. 16) “alfabetização [...] é entendida ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Esses dois processos apresentados pela autora podem ser compreendidos como a capacidade de entender e expressar-se sobre diversas realidades e contextos. Assim, a alfabetização é vista como um elemento essencial para a comunicação e a interação social, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e intelectual do indivíduo.

Quando as crianças apresentam domínio da leitura e da escrita, elas conseguem explorar outras possibilidades, envolvendo o desenvolvimento de competências pessoais necessárias para essas práticas, a fim de promover mudanças em seu ambiente e em suas relações.

Por sua vez, “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centralizar-se no social” (Tfouni 2010, p. 12). Diante disso, pode-se afirmar que o letramento não se limita à sala de aula, como também requer que as crianças sejam capazes de ler e interpretar diferentes tipos de textos em diversos contextos. Ele é um processo contínuo de construção de significados, que se inicia por meio da interação dos indivíduos e na sala de aula, se estendendo para além dela. Ademais, contribui para que os estudantes desenvolvam a capacidade de ler o mundo e de se expressar mediante o uso da linguagem escrita e falada, conectando-os às suas experiências de vida.

Partindo dessa análise, cabe ao professor fazer uma reflexão das relações entre a teoria e a prática pedagógica para compreender qual seu papel na formação dos seus estudantes. A profissão docente é desafiadora, pois o processo de alfabetização e letramento dos estudantes exige um trabalho estratégico desse profissional. Sabe-se que o professor alfabetizador é um profissional que tem em suas mãos a responsabilidade de iniciar a formação de novos leitores e escritores, além disso, suas ações devem permitir aos estudantes não só a aprendizagem pedagógica mas também a preparação para o exercício da cidadania.

Sendo assim, é de fundamental importância o investimento do poder público em ações de formação contínua que apresentem um diálogo profícuo entre as teorias da alfabetização e letramento e as práticas de sala de aula, de forma a propiciar a qualidade das práticas educativas

em alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Dentre essas políticas públicas, pode-se especificar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de compromisso pela alfabetização ofertada pelo governo federal, desenvolvido em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal durante os anos de 2012 a 2018. Esse compromisso tinha como objetivo assegurar que todas as crianças, até os oito anos de idade, fossem alfabetizadas. Ainda nesse sentido, o referido programa contava com um conjunto de materiais que contribuíram para a formação continuada de professores alfabetizadores, fortalecendo sua prática pedagógica com base teórica consistente e exequível.

#### *1.2.6 Formação de professoras alfabetizadoras: saberes que se completam na relação teoria e o exercício da prática por meio da ação pedagógica*

A formação de professores alfabetizadores tem sido um tema amplamente debatido no campo educacional, especialmente no contexto das mudanças políticas e pedagógicas que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem no Brasil. Reconhecendo o papel central dos professores no processo de alfabetização, nosso intuito é realizar uma análise acerca dos saberes que se constituem na inter-relação entre teoria e prática, tomando como foco o exercício da ação pedagógica. Tal abordagem parte do pressuposto de que a prática pedagógica não se limita à aplicação de teorias previamente estabelecidas, mas emerge como um espaço de construção de conhecimentos que integram saberes teóricos, experiências vividas e reflexões críticas sobre a realidade educacional.

A complexidade do ato de alfabetizar demanda não apenas o domínio de conteúdos e metodologias específicas, o alinhamento das teorias e práticas, mas também uma compreensão ampla das necessidades dos estudantes e do contexto sociocultural em que estão inseridos. Nesse sentido, a formação de professores alfabetizadores deve promover uma articulação contínua entre o aprender e o ensinar, ancorada em práticas reflexivas que ressignifiquem os saberes docentes. Assim, acreditamos que a formação pode fortalecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam contextualizadas, inovadoras e inclusivas, contribuindo para a efetiva formação de sujeitos alfabetizados e letrados.

As dificuldades que surgem ao longo da aplicabilidade e alinhamento na relação entre teoria e prática apresentam desafios que devem ser compreendidos, mas também apontam caminhos para potencializar a atuação pedagógica de professores alfabetizadores. Essa relação complexa e multifacetada gera uma série de questões ligadas aos métodos pedagógicos utilizados para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, entender essa problemática que envolve a relação teoria e prática não apenas ajuda a identificar falhas, mas também a buscar soluções mais efetivas e contextualizadas, que levem em conta as especificidades das situações enfrentadas na vida cotidiana.

A partir de uma perspectiva crítica, defende-se a necessidade de uma formação que promova a autonomia docente e a integração dos diferentes saberes que fundamentam a prática

educativa, reconhecendo-a como um espaço dinâmico de construção e transformação. É nesse sentido que Nóvoa (2023) nos conduz à seguinte reflexão:

[...] assim como a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2023, p. 126).

Nessa ótica, pode-se considerar que a escola é um espaço onde ocorrem transformações significativas, e entende-se que o sujeito educador se forma e transforma todos os dias com o e no exercício de sua prática pedagógica, metamorfoseando-se constantemente e contribuindo para a transformação de outros sujeitos por meio do compartilhamento de saberes. Atualmente, a figura do professor não é aquela que detém o saber, o conhecimento, mas sim aquela que sabe mediá-lo de forma que enquanto se ensina também se aprende. É como uma via de mão dupla, e é nesse vai e vem que os sujeitos se completam e se complementam, construindo assim novos aprendizados, pois ensinar é uma atividade em que as interações acontecem. Por isso, torna-se imperativo recordar as palavras de Freire (1996, p. 22), que afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”.

Corroborando com o excerto acima, Tardif (2014) explicita:

[...] o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (Tardif, 2014, p. 118).

Em uma sociedade que está sempre se transformando, o papel do professor fica mais evidente, uma vez que cabe a este profissional buscar estratégias que favoreçam aos educandos a busca de uma aprendizagem ativa, tornando-os sujeitos capazes de agir e interagir com as situações que os cercam. Por isso, para Cury (2008, p. 48), “mesmo diante de tantas dificuldades, os educadores são insubstituíveis, pois a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, o sentimento altruísta, e todo tipo de sensibilidade são ensinadas pelo professor”.

O professor desempenha um papel relevante na sociedade e percebe-se, com isso, que ele é fundamental na condução do processo de ensinar e de aprender, tornando-o não apenas um mero transmissor de conhecimento, mas uma pessoa capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa aos educandos, de forma que se tornem protagonistas na aquisição de conhecimentos. Diante dessa constatação aliada aos estágios e aulas remotas da graduação, percebemos que a prática do professor influencia o estudante por toda a sua vida, por isso que principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental se exige uma maior dedicação por parte do professor na condução dos processos de ensino e de aprendizagem, por se tratar da educação dos sujeitos em desenvolvimento físico, psicológico e, principalmente, intelectual.

Assim, torna-se pertinente apontar que o trabalho dos professores alfabetizadores é fundamental, ressaltando, também, que a formação desses profissionais deve ser um processo contínuo, de forma que estes exerçam sua profissão enfrentando os desafios provenientes dela com maestria e dinamismo. A educação na atualidade tem sido pautada na questão do desenvolvimento cognitivo e afetivo com a finalidade de compreender que a educação escolar objetiva a apropriação dos saberes produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da história, enfatizando sobre os desafios enfrentados na realidade escolar. Por essa razão, os professores precisam buscar constante capacitação para se aprimorar nas práticas de alfabetização e letramento, fator essencial para promover o desenvolvimento dos estudantes, visando a sua formação integral.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de sempre buscar compreender sobre como os saberes e competências influenciam para que uma prática educativa seja eficiente no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes. Dadas as transformações pelas quais a sociedade passa, considera-se que é preciso buscar formas para a superação dos desafios, reinventando a prática pedagógica e com um olhar voltado para a formação do professor alfabetizador, uma vez que ela deverá se fundamentar “em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação” (Imbernón, 2011, p. 41).

Sabe-se que durante muito tempo o professor foi visto como o detentor do saber, tendo suas ideias como incontestáveis, pois sua função era apenas transpor conhecimento aos seus estudantes, sem preocupar-se com a prática desenvolvida, nem mesmo se esta contribuiria para o avanço ou retrocesso da aprendizagem dos educandos. Essa função, embora fundamental, traz à tona uma série de desafios que permeiam a profissão, uma vez que, não são poucos os obstáculos que esses profissionais precisam enfrentar em seu dia a dia, o que torna ainda mais complexa a missão de educar e formar os estudantes para o futuro.

Entretanto é importante ressaltar que os desafios enfrentados e as competências necessárias ao professor alfabetizador na atualidade devem estar centrados na importância da formação desse profissional, que trabalhará com estudantes em crescimento nas dimensões física, psicológica, social e intelectual. Essa ênfase não apenas enriquece a prática docente, mas também contribui para que os educadores estejam mais bem preparados para atender às necessidades diversas e complexas de seus estudantes.

Contudo, merece destacar-se que o trabalho docente nesse contexto é desafiador. Por essa razão, reforça-se a importante questão da formação continuada e da pesquisa para criar estratégias que garantam a alfabetização dos educandos considerando a idade certa. Ou seja, espera-se que os estudantes estejam alfabetizados até o segundo ano do Ensino Fundamental. Nesta linha de pensamento, Imbernón (2011, p. 41) afirma que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”, conduzindo-os a “refletir sobre a própria prática docente”. Além disso, “a educação não pode ficar sujeita à vontade dos que optaram por nela atuar de aderir ou

não aderir a possibilidades de crescimento profissional” (Soares, 2014, p. 151).

Por isso é preciso considerar a formação continuada, pois é de suma importância para que os professores se atualizem em teorias e aperfeiçoem a prática cotidiana de forma a proporcionar o crescimento de seus pares e outros sujeitos envolvidos no processo educacional. Assim, acreditamos que profissionais bem formados se tornam responsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem e, podem então, garantir a qualidade da educação ofertada, contribuindo com a formação social, moral, física e cognitiva dos estudantes, bem como com a integração de saberes.

De acordo com Tardif (2014, p. 34), “os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea”. Sendo assim, pode-se pensar que esses fenômenos são parte fundamental da sociedade contemporânea, pois têm “exigido” do profissional educador práticas mais modernas, flexíveis, dinâmicas, alternativas, mas que contribuam para o aperfeiçoamento do aprendizado dos estudantes.

Ressaltamos que a cultura moderna trouxe consigo mudanças essenciais advindas da tecnologia e que os professores têm procurado se adaptar a um novo jeito de ser docente e de desenvolver seus conhecimentos na prática escolar. Sobre isso, Nóvoa (2017, p. 1125) destaca que “em tempos do digital, a visão das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras da aquisição do conhecimento”. Isto é, a busca pelo aperfeiçoamento, pela complementação dos saberes tem se revelado uma constância, haja vista sua responsabilidade para com outros sujeitos que também estão nesse processo de formação. Sujeitos não se formam sozinhos, isoladamente, eles são formados na interação uns com os outros. As reflexões de Freire (1996, p. 29) reforçam essa perspectiva ao destacar que “professor e alunos, juntos, podemos aprender, ensinar, nos inquietar, produzir e, juntos, também resistir aos obstáculos que se interpõem à nossa alegria”. Essa visão enfatiza a importância da colaboração e da interatividade no processo educativo, onde tanto educadores quanto estudantes compartilham experiências e aprendizados, contribuindo para um ambiente de ensino mais dinâmico e significativo.

Assim, é fundamental que o professor, após sua formação inicial, continue a buscar conhecimento regularmente, uma vez que ele precisa acompanhar as mudanças e legislações educacionais, as formas de ensinar e desenvolver as metodologias, e estratégias, sobretudo para o trabalho com estudantes em fase de alfabetização. Dito isso, sabe-se que o professor é apontado, muitas vezes, como protagonista em todos os processos de ensino e de aprendizagem, mas também e principalmente, como culpado quando acontece o fracasso escolar, embora saibamos que há outros fatores que interferem neste último ponto; o que reforça a necessidade de refletir sobre a formação continuada de professores. O Artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1, de outubro de 2020, reforça as disposições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), em seu artigo 62, parágrafos 1º e 2º:

Art. 4º. A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p. 2)

Diante do exposto, fica evidente que o professor não deve estagnar na formação inicial, sobretudo diante das transformações que vêm ocorrendo em todos os segmentos, além da evolução tecnológica em favor da educação. Por isso, esse profissional precisa considerar a necessidade de buscar conhecimento e inovação, especialmente em práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências, visando a um ensino mais dinâmico, que promova o desenvolvimento de valores éticos em seus estudantes.

No entanto, esse profissional precisa buscar constantemente o aperfeiçoamento pedagógico e se renovar, a fim de promover um ensino mais dinâmico e comprometido com o desenvolvimento dos estudantes. Cabe aqui destacar que ele também tem direito à formação continuada e condições reais de trabalho, uma vez que essa valorização não pode recair, única e exclusivamente, sobre o esforço individual desse profissional, mas precisa estar ancorada em políticas públicas efetivas que garantam tempo, recursos e programas formativos de qualidade e alinhados à realidade escolar.

À vista disso, ressaltamos que o professor da contemporaneidade, ainda que encontre desafios, tem grande importância para que o processo educativo decorra de forma coerente, tendo em vista que ele é um sujeito integrante das políticas educacionais. A formação continuada é o ponto primordial para se reafirmar o seu papel transformador, considerando que dentro dela encontra-se a utilização de novas tecnologias e metodologias. Nesse contexto, Nóvoa (2009) destaca esse papel do professor ao dizer que

[...] os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processo de inclusão que respondem aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009, p. 13).

Além disso, Nóvoa (2017, p. 1106) ressalta que “o alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino” e que “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*” (Nóvoa, 2017, p. 1121). Isso nos leva a compreender a relevância da formação inicial dos educadores e seu valor inegável. Contudo, é imprescindível reconhecer que todos os profissionais, incluindo os professores, devem estar comprometidos com a sua formação continuada durante o exercício de suas funções. Como bem aponta Soares (2014, p. 151), “em todas as profissões, é após a formação, no exercício profissional, que as pessoas desenvolvem competências que só a prática possibilita”.

Contudo, na busca de compreender a necessidade de se formar continuamente, o profissional educador precisa entender também que, muitas vezes, o motivo pelo qual isso se

tornou tão precípuo perpassa pelas incoerências da formação inicial, ou até mesmo as deficiências pertinentes e presentes nos cursos de graduação que comprometem o desenvolvimento eficaz desse profissional em sua prática docente. Para entender esse processo que advém dos cursos de graduação voltados para a educação, Soares (2014) afirma:

[...] o curso de Pedagogia tem sido foco de uma luta de longa duração, para que realmente forme professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o que não tem acontecido. Há uma resistência muito grande a qualquer mudança no currículo do curso de Pedagogia, que pode estar formando muito bem, pelo menos em várias instituições, especialistas em educação, mas não professores de sala de aula preparados para trabalhar nas séries iniciais e na educação infantil. Pode-se dizer que a situação atual é de ausência no País de uma formação inicial realmente destinada a professores que atuarão nessas etapas de escolarização (Soares, 2014, p. 149).

Neste mesmo sentido, Imbernón (2011) ressalta:

[...] o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (Imbernón, 2011, 43).

Essas considerações nos levam a uma reflexão sobre a questão de que a formação inicial, mesmo em nível superior, não é suficiente para o desenvolvimento profissional, fazendo-se necessário a formação continuada, pois é no “chão da escola”, com o outro, por meio dos erros e acertos, das trocas de experiência, das vivências culturais que o professor se forma e se torna capaz de atuar como pedagogo e/ou licenciado, e conduzir seus educandos a vivenciar situações de aprendizado.

O que precisa ser esclarecido é que a formação do professor não se concretiza apenas no curso específico (Pedagogia), ela se dá também por meio do trabalho que o professor realiza no seu cotidiano em sala de aula, pois é em contato com os estudantes que a sua prática adquire sentido e se efetiva. Isto porque, as vivências reais no ambiente escolar são essenciais para a construção dos saberes necessários para um bom desempenho no processo de alfabetização. Sacristán (1998) ressalta que a atividade dos professores é uma ação que ocorre dentro de uma instituição e, por esse motivo, a prática docente está condicionada pelo contexto. Segundo o autor:

[...] o trabalho do professor não é decidido no vazio, ou seja, sem perspectiva, sem anseio, e sim no contexto da realidade e em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcada às vezes pela administração, por uma política curricular, pelos órgãos do governo. A profissão docente não é algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito as possibilidades de formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores. As possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que são dadas

ao professor na hora de configurar um determinado tipo de prática. Até a análise social da prática de ensino nos evidencia que ela é uma prática institucionalizada, definida historicamente por condicionamentos políticos, social, cultural, etc. (Sacristán, 1998, p.186).

Por mais que os professores tenham embutidos em seus trabalhos suas teorias e práticas, elas são, também, claramente influenciadas pelo contexto em que estão inseridas. Regras, regulações, currículos, documentos, exercem grande influência nas ações dos professores e, por vezes, limitam a sua liberdade para agir segundo suas próprias teorias práticas.

Neste sentido, entendemos que a reflexão enquanto objeto de estudo da prática docente possibilita ao professor fazer uma análise do conhecimento da sua própria prática, seus desafios, erros e acertos nas vivências cotidianas. Os profissionais que não refletem suas ações de forma sistemática podem continuar insistindo numa relação pedagógica mediada basicamente por atitudes repetitivas, procedimentos ultrapassados. Isso, porque a reflexão sobre a prática só é válida quando o professor é capaz de transformá-la em resultados positivos para seus estudantes. Veiga (2008, p. 17) esclarece que “[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor”. Além disso, complementa: “[...] o que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, sua finalidade é a transformação real, objetiva de modo natural ou social, satisfazer determinada atividade humana” (Veiga, 2008, p. 17).

As adversidades vivenciadas pelos professores são muitas, porém, “trata-se de compreender os desafios do conhecimento no nosso tempo, do conhecimento como ciência e como cultura, em toda a sua riqueza e complexidade” (Nóvoa, 2017, p. 1121). E são diversos os fatores que impedem este profissional de exercer com excelência seu trabalho, como, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças por fatores variados, falta de interesse nas aulas, falta de apoio nas instituições, baixa remuneração e falta de reconhecimento do quão importante é sua atuação, dentre outros.

Tardif (2014, p.13) enfatiza que “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc.” Isso ressalta que a profissão docente, em essência, é baseada em relações. A atuação do professor é, de fato, dirigida ao outro, ou seja, para o estudante. Portanto, é essencial a formação de um entendimento acerca dessa interação, como apontado por Tardif (2014):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (Tardif, 2014, p. 49-50).

Tendo em vista a importância e a necessidade urgente da formação continuada de professores, Nóvoa (2017, p. 1111) afirma que ela (a formação) “é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. Ele defende que é essencial “reconhecer a existência de um problema”, a fim de que haja mudanças, já que “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1114).

Ademais, a teoria apresentada para formandos em Pedagogia, bem como para os profissionais em exercício, difere bastante da prática. Ao nível do senso comum, a prática se constitui na própria experiência, o saber fazer. Por outro lado, a teoria, para o senso comum, é vista como a ideia de abstração, somente leituras desvinculadas da realidade ou da prática. O que precisa ser levado em conta é que o trabalho docente deve associar as duas coisas.

Nesse exercício de associação da teoria e prática, percebe-se que a educação como o principal meio de transformação da atual sociedade, traz a reflexão de que o professor é um agente ativo na sociedade e na formação do pensamento humano. Sendo assim, é necessário pensar sobre a importância da figura desse profissional, os saberes que embasam sua prática educativa e sua capacidade de ensinar com competência. Importante pensar que a educação é plena e perpassa por toda a vida, transformando pensamentos, assim sendo agente de mudanças. Dessa forma, pensar em educação pressupõe pensar em formação docente, desenvolvimento de competências e saberes necessários para uma prática pedagógica transformadora e de qualidade.

Partindo desse princípio, podemos entender que é importante associar a educação à mudança social, pois, provavelmente, pensar diferente disso é caminhar para o caos social. Diante disso, relevante pensar que é por meio da educação que se busca agir em favor de uma sociedade favorável ao bem comum, construindo assim uma sociedade mais solidária e humanizada.

Não há uma receita pronta para ensinar como lecionar; ao contrário, é necessária uma constante reflexão sobre as práticas e condutas nas instituições escolares. Essa reflexão sobre a própria prática deve ser realizada durante toda a trajetória profissional do professor. Com efeito, a busca por conhecimentos e a experiência na profissão é um dos fatores que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico, principalmente quando se trata do trabalho na fase de alfabetização dos educandos.

## CAPÍTULO 2: CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas e todo percurso desenvolvido para a coleta de dados da pesquisa. Destacamos que foram utilizadas abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, apoiadas pela Análise de Conteúdo e Análise Documental.

### 2.1 Abordagem metodológica

Esta pesquisa visou obter informações sobre como ocorre a distribuição e recepção dos Cadernos MAPA pelos professores alfabetizadores nas escolas estaduais de Minas Gerais, bem como compreender os sentidos atribuídos a esse material como apoio ao planejamento para o processo de alfabetização e letramento de nossas crianças. Para isso, buscamos embasamentos nos referenciais teórico-metodológicos de variados autores, tanto em suas funcionalidades quanto em suas intencionalidades. Enfatizamos, portanto, a importância desses referenciais para toda e qualquer pesquisa, conforme relata Queiroz (1992):

[...] a concentração do interesse do pesquisador em determinados problemas, a perspectiva em que se coloca para formulá-los, a escolha dos instrumentos de coleta e análise do material nunca são fortuitos; todo estudioso está sempre engajado nas questões que lhe atraíram a atenção, está sempre engajado de forma profunda e muitas vezes inconsciente naquilo que executa (Queiróz, 1992, p. 13).

De acordo com o autor, todo pesquisador possui interesse por um tema específico, sobre o qual deseja refletir, levantar questões e confirmar hipóteses. Isso nos remete à ideia do quanto é fundamental a pesquisa para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, para se chegar à finalidade de uma pesquisa, há uma trajetória a ser percorrida — tema, público, coleta e interpretação de dados, dentre outros pontos. É uma pedra a ser lapidada.

Para nossa pesquisa, a interpretação dos dados gerou discussões fundamentadas em questionários e entrevistas semiestruturadas, que foram aplicados aos participantes do estudo, utilizando tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas. Essas duas metodologias apresentam suas particularidades, atendendo às necessidades da pesquisa em desenvolvimento.

De acordo com Bento (2012, p. 1-2), “a investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controle e manipulação de comportamentos e lugares”.

Complementando, Bell (2004) *apud* Bento (2012) considera que os

[...] investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles enquanto que os investigadores qualitativos estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística [...]. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa (Bell, 2004, p. 2 *apud* Bento, 2004, p. 19-20).

Foram selecionados alguns instrumentos de coleta de dados, como mencionado

anteriormente, incluindo um questionário e entrevista com roteiro semiestruturado. A escolha pelo questionário é importante, pois permite que um número maior de pessoas seja alcançado, uma vez que abrange uma área territorial mais ampla. Já a entrevista semiestruturada visa alcançar um grupo específico de professores, objetivando conhecer suas percepções. Além disso, a entrevista é um instrumento que permite flexibilização na condução das perguntas.

Os resultados descritos são fundamentados na Análise de Conteúdos, segundo Bardin (1977), sendo considerada uma obra de grande destaque e relevância no meio literário que aborda esse método. Essa metodologia é amplamente empregada em pesquisas sociais, destacando-se por sua capacidade de explorar, de maneira detalhada, a dimensão subjetiva presente nas interações entre o pesquisador, o objeto de estudo e o contexto em que ambos estão inseridos. Bardin (1977) classifica esse tipo de investigação como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A Análise de Conteúdo pode constituir-se como um método amplamente utilizado nas pesquisas sociais, em especial por sua capacidade de examinar, de forma aprofundada, a dimensão da subjetividade presente nas interações entre pesquisador, objeto de estudo e o contexto em que se inserem. Essa abordagem metodológica entende que a interação entre esses elementos é permeada por influências subjetivas que afetam a interpretação e a compreensão dos fenômenos sociais.

Além disso, a Análise de Conteúdo possibilita a identificação de padrões, categorias e temas que emergem dos dados. Bardin (1977, p. 119) afirma que “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, oferecendo, assim, uma compreensão mais profunda e contextualizada dos assuntos abordados.

Os dados desta pesquisa também serão respaldados pela análise documental, a qual

[...] é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneos (Lima Júnior *et. al.*, 2021, p. 7).

A análise documental consiste em analisar a documentação disponível, buscando elementos fundamentais que auxiliem na tomada de decisões. Para Bardin,

[...] a documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da infor-

mação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p.46).

Complementarmente, Guba e Lincoln, citados por Lima Júnior *et al.*, afirmam que

[...] a pesquisa documental também se destaca pelo fato de os documentos constituírem uma fonte estável e rica de onde o pesquisador poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações, de forma que podem ser consultados várias vezes, possuem baixo custo financeiro (apenas tempo) e permite ao pesquisador maior acessibilidade. Ela também serve para ratificar, validar ou complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados (Guba e Lincoln (1981) *apud* Lima Júnior *et. al.* (2021, p. 12).

Assim, a sistematização proposta por Bardin (1977) inclui etapas de categorização, inferência e interpretação, que permitem ao pesquisador estabelecer nexos significativos entre os dados empíricos e os objetivos de sua investigação, garantindo, assim, o rigor metodológico necessário para a produção de conhecimento válido e confiável. Ao seguir essas etapas, o pesquisador é capaz de minimizar vieses interpretativos e de alcançar conclusões, mesmo dentro de um campo marcado pela subjetividade, assegurando, assim, a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos, por meio da abordagem qualitativa.

A esse respeito, Bardin (1977, p. 114) esclarece que “a abordagem quantitativa fundase na *frequência* de aparição de certos elementos da mensagem”, enquanto “a abordagem não quantitativa” isto é, a qualitativa “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

Dessa forma, a Análise de Conteúdo não apenas proporciona uma leitura crítica e aprofundada dos dados qualitativos, mas também mantém seu compromisso com a validade científica, tornando-se uma ferramenta indispensável no campo das ciências sociais. Por conseguinte, “é necessário deixar claro que o uso da Análise Documental — que busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse — utiliza o documento como objeto de estudo” (Lima Júnior *et. al.*, 2021, p. 3).

Enfim, podemos entender que a Análise de Conteúdo é uma metodologia importante e muito usual no meio acadêmico, a fim de embasar os dados qualitativos, indo além da mera interpretação de dados; enquanto que a Análise Documental se concentra nas informações evidenciadas constantes nas documentações que servem como base para tomada de decisões, visando a construção de novos conhecimentos.

## **2.2 A coleta de dados: processo de escolha das docentes para aplicação de questionários e entrevistas**

Antes de iniciarmos a investigação, o projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG) e aprovado em 28 de novembro de 2023, sob o número do Parecer: 6.538.816, conforme apresentado no documento de aprovação (Apêndice H).

O estudo desta pesquisa foi realizado por meio do envio de questionários para mil setecentos e trinta professoras, cujos dados serão tratados e detalhadas as especificidades mais adiante. Nosso foco foram as professoras alfabetizadoras do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das Superintendências Regionais de Ensino — Metropolitanas A, B e C, as quais são assim chamadas por jurisdicionar a capital Belo Horizonte e alguns municípios da Região Metropolitana, conforme registrados nos Quadros 3 e 4. Tais dados foram coletados da Secretaria de Estado de Educação por meio do banco de dados das Metropolitanas A, B e C, atualizados em março de 2024. Também foi por meio desses questionários que se pretendeu investigar o conhecimento e avaliação das professoras sobre os Cadernos MAPA.

Quadro 3 – Organização do número de turmas do Ciclo de Alfabetização da Rede Estadual de Minas Gerais

| <b>ORGANIZAÇÃO DO NÚMERO DE TURMAS</b> |                 |                                                                            |                                       |
|----------------------------------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>ORDEM</b>                           | <b>SRE</b>      | <b>TURMAS CICLO DE ALFABETIZAÇÃO/NÚMERO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS</b> |                                       |
|                                        |                 | <b>1º ANO</b>                                                              | <b>1º ANO – SEDE (BELO HORIZONTE)</b> |
| 1                                      | Metropolitana A | 70                                                                         | 82                                    |
| 2                                      | Metropolitana B | 144                                                                        | 84                                    |
| 3                                      | Metropolitana C | 125                                                                        | 71                                    |
| <b>TOTAL</b>                           |                 | <b>339</b>                                                                 | <b>237</b>                            |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados das SREs Metropolitanas A, B e C/SEEMG (2024)

Quadro 4 – Organização dos municípios conforme suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino – Metropolitanas A, B e C

| <b>ORGANIZAÇÃO - SRE (METROPOLITANAS) E RESPECTIVOS MUNICÍPIOS</b> |                        |                        |
|--------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------|
| <b>METROPOLITANA A</b>                                             | <b>METROPOLITANA B</b> | <b>METROPOLITANA C</b> |
| Belo Horizonte                                                     | Belo Horizonte         | Belo Horizonte         |
| Bom Jesus do Amparo                                                | Contagem               | Pedro Leopoldo         |
|                                                                    | Esmeraldas             | Ribeirão das Neves     |
|                                                                    | Ibirité                | Santa Luzia            |
|                                                                    | São Joaquim de Bicas   |                        |

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Banco de Dados das SREs Metropolitanas A, B e C/SEEMG (2024)

O Estado de Minas Gerais é formado por 853 municípios federativos, e, para uma organização mais objetiva e orgânica, esses municípios foram divididos em 47 Superintendências Regionais de Ensino (SRE), das quais as regionais supracitadas são integrantes.

Quanto ao levantamento do número de escolas e turmas, realizamos a análise do banco

de dados da SEEMG e validamos as informações por meio dos bancos de dados das SREs Metropolitanas A, B e C, garantindo maior confiabilidade à nossa pesquisa. Desses bancos de dados foram selecionados os municípios e as respectivas escolas que ofertam o 1º ano do Ensino Fundamental, em um total de 155 escolas, e com 339 turmas/professoras alfabetizadoras. Após a conclusão dessa análise, foi realizado o primeiro contato com a direção escolar por meio de envio de e-mails às escolas, nos quais foi explicado o tema e o objetivo da pesquisa. Dessa forma, conseguimos obter os e-mails das professoras alfabetizadoras para envio do link do questionário.

Enquanto aguardávamos o retorno das escolas, elaboramos uma planilha para o controle e organização dos dados. À medida que as respostas eram recebidas com os e-mails dos docentes, registrávamos essas informações de forma sistemática. Recebemos a devolutiva de algumas escolas e estabelecemos como referência um grupo representativo de 65 professoras alfabetizadoras, correspondendo a 19% do total de 339 turmas. A partir desse quantitativo, iniciamos o contato com os docentes. Vale ressaltar que o contato com as escolas (direção escolar) ocorreu por mais de uma vez; entretanto, sem motivo aparente, obtivemos pouco retorno da informação solicitada.

A partir das respostas fornecidas pelas escolas, entramos em contato com as professoras alfabetizadoras por meio de e-mail. No corpo da mensagem, apresentamos uma breve explicação sobre o tema da pesquisa, seus objetivos e incluímos o link de acesso ao formulário do Google Forms. No primeiro envio, obtivemos 13 respostas entre os 65 e-mails encaminhados. Reenviamos os e-mails a cada oito dias, com o intuito de ampliar o número de participantes, porém, por razões desconhecidas, não obtivemos novos retornos.

Após dois meses de contato contínuo com as escolas, observamos um retorno limitado em relação aos e-mails específicos das professoras alfabetizadoras, bem como uma baixa taxa de resposta por parte delas, conforme mencionado anteriormente. Diante dessa situação, analisamos a necessidade de revermos outros caminhos a fim de coletarmos as informações.

Nesse caso, a solução encontrada foi buscar no banco de dados da EFE os e-mails dos docentes inscritos nos cursos oferecidos na plataforma. A partir desse banco, selecionamos as escolas que atendem aos anos iniciais, totalizando 1665 e-mails. No entanto, um dos principais desafios foi a diversidade de perfis docentes encontrados, uma vez que, no momento da inscrição para os cursos, não era possível identificar o ano escolar ou a modalidade de ensino em que cada professor atuava. Essa limitação poderia comprometer a precisão na identificação dos professores alfabetizadores, impactando a representatividade. Ao ampliar os contatos, recebemos respostas de professoras de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos dos Anos Iniciais, além de professores que atuavam em outros níveis de ensino.

No total, foram encaminhados 1730 e-mails, considerando ambos os formulários, dos quais obtivemos 51 respondentes, o que corresponde a 2,95% do total geral. Para explicar melhor como ocorreu todo o processo, é importante destacar que obtivemos 13 respostas por meio do primeiro questionário, direcionado especificamente às professoras alfabetizadoras do

1º ano. Já o segundo questionário recebeu 38 respostas, contribuindo para uma análise mais abrangente dos dados. Vale lembrar que, neste segundo questionário, também participaram professores que atuam em outros níveis de ensino.

A necessidade de alterar a direção de nossa pesquisa surgiu devido ao número muito baixo de respostas recebidas. Para resolver essa questão, decidimos ajustar o questionário, incluindo uma nova pergunta sobre o tempo de trabalho docente em 2024, que será abordada posteriormente. Além da inclusão dessa nova questão, organizamos o enunciado de outras, a fim de dar mais clareza aos participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que, na mensagem enviada por e-mail às professoras, já havia uma descrição clara do perfil dos participantes que deveriam responder ao questionário. Essa informação sobre a turma em que as professoras atuam não era necessária antes, pois o foco da pesquisa eram as professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, tornou-se essencial na nova tentativa, pois se referia a um novo formulário.

Em relação aos questionários (Apêndices E e F), eles foram elaborados utilizando o formulário Google Forms como instrumento de coleta de dados e, como já dito, foram compartilhados por meio do e-mail (institucional ou particular) de cada uma das professoras.

A escolha por professoras alfabetizadoras foi baseada em três fatores relevantes: (1) consideramos que o 1º ano é uma etapa fundamental para o início da consolidação da alfabetização, pois ela acontece de forma mais enfática; (2) o número total de professoras alfabetizadoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino; (3) o curto período disponível para a aplicação do instrumento de coleta de dados da nossa pesquisa, que inviabiliza a realização do estudo com todo o ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). Quanto às questões elencadas para os questionários, essas foram elaboradas de acordo com os objetivos estabelecidos para sustentar a pesquisa em andamento.

Além do questionário, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice G), com um grupo de professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de Belo Horizonte, distribuídas nas três Superintendências Regionais de Ensino — Metropolitanas A, B e C.

Em 2024, havia um total de 237 professoras alfabetizadoras atuando em turmas de 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Belo Horizonte.

Após obter as respostas por meio dos questionários, foram realizadas análises e traçado o perfil das professoras alfabetizadoras para selecionar aquelas que participariam das entrevistas. Os critérios para a seleção foram: (1) professoras pertencentes às escolas do município de Belo Horizonte e às três regionais Metropolitanas A, B e C; (2) professoras alfabetizadoras efetivas que trabalham com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental; (3) professoras alfabetizadoras que conhecem os Cadernos MAPA; (4) professoras alfabetizadoras que utilizam os planejamentos dos Cadernos Pedagógicos, integralmente e com frequência; (5) professoras alfabetizadoras que os consideram úteis, mas utilizam apenas alguns planejamentos; e (6) professoras alfabetizadoras que os consideram inadequados para as turmas com as quais trabalham.

A partir desses critérios entrevistamos nove professoras. Essa seleção foi baseada na escolha de professoras que forneceram informações significativas sobre os limites e potenciais desse material, pois acreditamos que as entrevistas nos permitiriam compreender melhor os aspectos mencionados por elas. Contudo, apesar dos diversos contatos realizados, apenas seis professoras aceitaram participar das entrevistas. Vale ressaltar que não obtivemos respostas de três que haviam sido previamente contatadas.

Após a seleção das professoras para a realização das entrevistas, estabelecemos contato com elas por meio de e-mails, mensagens via *WhatsApp* e ligações telefônicas. As entrevistas ocorreram em dois formatos: presencial e via *Google Meet*, no período de 11 a 29 de agosto de 2024. A duração total das entrevistas foi de 330 minutos, o que equivale a aproximadamente 45 minutos por encontro. Vale ressaltar que cada professora foi informada do objetivo da pesquisa e também sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, o que pode ser encontrado no Apêndice D. As participantes assinaram este documento, que confirma sua concordância em participar das entrevistas. O documento explica, brevemente, sobre o objeto de pesquisa e destaca a importância da participação delas como sujeitos ativos e contribuintes nesse processo investigativo.

Os encontros presenciais e via *Google Meet* foram audiogravados utilizando o aplicativo ASR no celular e o Audacity no computador. Esses recursos permitiram identificar, isolar, organizar seleções e ouvir várias vezes os mesmos trechos. Depois de analisados cuidadosamente, os registros das entrevistas foram transcritos.

Compreende-se que as transcrições não devem se limitar a uma simples reprodução literal das gravações, mas devem buscar capturar elementos como pausas, frases interrompidas, prolongamentos, suspiros, exclamações e manifestações de contrariedade. Esses aspectos refletem nuances importantes da comunicação, que contribuem para uma análise mais aprofundada e contextualizada do discurso dos participantes. Essas transcrições foram realizadas manualmente e com o auxílio da ferramenta Clipto<sup>8</sup>. A partir desse processo, os dados foram organizados, tratados e passaram por uma revisão gramatical para garantir maior precisão na análise e assegurar a fidedignidade das informações coletadas.

Para essa etapa, utilizamos quadros como recurso para organizar e ampliar o entendimento dos dados, proporcionando maior sistematização. Essa abordagem não apenas facilitou a apresentação das categorias de análise, mas também permitiu uma visualização clara das informações, possibilitando uma interpretação mais precisa e fundamentada dos resultados obtidos. Ao estruturar os dados dessa maneira, buscamos promover uma análise sistemática e crítica, assegurando que as conclusões da pesquisa sejam confiáveis.

De acordo com Bardin (1977, p. 117), “a categorização é operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Entende-se, assim, que a categorização auxilia na compreensão, organização e sistematização dos dados. Isso posto, para

---

<sup>8</sup> Ferramenta de transcrição de áudios com a IA.

entender como essa análise foi constituída, trazemos como ancoragem as reflexões de Bardin (1977), que nos apontam duas categorias principais para fundamentá-la: (1) perfil de formação e atuação e (2) conhecimento e reflexões das professoras alfabetizadoras sobre as contribuições dos Cadernos MAPA para as práticas docentes.

As entrevistas permitiram que as professoras alfabetizadoras compartilhassem suas considerações sobre os Cadernos de maneira aprofundada e pessoal. A estrutura flexível das entrevistas possibilitou que as professoras se expressassem livremente, contribuindo com uma diversidade de opiniões e experiências que enriqueceram os dados coletados. Esse tipo de abordagem é fundamental para entender as percepções e o impacto dos materiais utilizados no processo de alfabetização. A análise do conteúdo auferido nas entrevistas revelou insights valiosos sobre o impacto dos Cadernos Pedagógicos na prática que serão apresentados no capítulo seguinte.

### 2.3 Recurso Educacional

O recurso educacional, também chamado de produto educacional, faz parte do trabalho de pesquisa e reverbera na escrita da dissertação. Conforme elucidam Zaidan, Reis e Kawasaki (2020):

A experiência e as reflexões que têm provocado indicam que a realização da pesquisa e a elaboração do produto educacional se intercambiam e se mostram como parte de um processo de formação docente, proporcionando que o(a) mestrando(a)- professor(a) tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional – uma das metas do MPE (Zaidan, Reis, e Kawasaki, 2020, p. 12).

Dessa forma, percebemos que o recurso educacional, por ser um elemento essencial, deve ser uma escolha que tenha relação com o objeto de pesquisa ou que o complemente. Nesse sentido, foi elaborado um *e-book* com reflexões teóricas e metodológicas sobre habilidades de alfabetização e letramento em um dos planejamentos do Caderno MAPA de Língua Portuguesa do 1º ano. A proposta é que, além de abordar os aspectos estratégicos do planejamento, o recurso educacional forneça informações e orientações didático-metodológicas sobre a relevância de uma abordagem interdisciplinar para a aprendizagem dos estudantes e também amplie o planejamento apresentado a partir das conexões e indicações de outros materiais da SEEMG. Esses elementos foram incluídos no *e-book*, pois foram sinalizados de alguma forma nos diálogos estabelecidos com as docentes da pesquisa.

Ao focar as temáticas que são pertinentes à formação de professoras alfabetizadoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, o material busca oferecer conhecimentos teóricos e práticos que possam ser implementados de forma prática em sala de aula. O planejamento é essencial, pois permite que as professoras articulem conteúdos de forma sequencial e coerente, atendendo às necessidades e aos ritmos de aprendizagem dos estudantes. Ele orienta a prática

docente e facilita a organização do conteúdo a ser ensinado. Pretende-se que este material possa ser utilizado em futuras formações da SEEMG que abordem os Cadernos MAPA.

Por fim, esperamos que este recurso educacional sirva como um material não somente informativo, mas também transformador, contribuindo para uma formação continuada e significativa dos professores. Ao fomentar discussões sobre planejamento interdisciplinar, visamos promover a construção de uma educação de qualidade, que respeite a diversidade de contextos e favoreça o desenvolvimento dos estudantes no início de sua trajetória escolar. Além disso, integrar as diversas áreas do conhecimento de forma que seja construída uma aprendizagem mais contextualizada e sistemática. Essa iniciativa tem o potencial de elevar as práticas pedagógicas, impactando positivamente o futuro das crianças e a formação das professoras.

## **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos os resultados alcançados a partir dos dados coletados, que nos possibilitaram (i) identificar o perfil de formação e atuação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, (ii) analisar o conhecimento dos Cadernos MAPA e as percepções em relação às contribuições do material para a prática docente, e (iii) promover reflexões para aprimoramento do material.

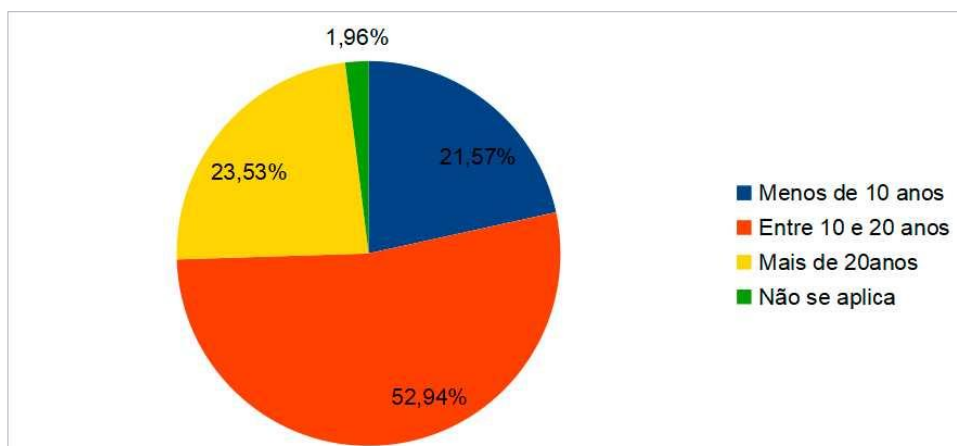
### **3.1 Perfil de formação e atuação das professoras**

#### *3.1.1 A formação inicial e continuada*

Este subtópico fará a exposição do perfil de formação das professoras alfabetizadoras que responderam aos questionários e das seis professoras participantes da entrevista. A análise do perfil de formação, com base nos dados quantitativos, revela que a maioria daquelas que responderam aos questionários possui formação superior em Pedagogia (36 respondentes) e Normal Superior (8), seguida pela formação em Magistério — Nível Médio (13). Os dados demonstraram que 17,64% das professoras buscaram especialização, com destaque para áreas como educação inclusiva, psicopedagogia e gestão escolar.

Esses dados indicaram que, embora a maioria das docentes tenha formação superior, há uma parcela significativa que busca aprimoramento por meio de aperfeiçoamento, o que sugere uma preocupação com a atualização profissional, reconhecendo a necessidade de aprimoramento para a melhoria das práticas pedagógicas. Constatamos, também, que algumas professoras possuem Mestrado incompleto (3), Mestrado completo (1), Doutorado incompleto (1) e quinze (15) marcaram a opção “Outros ou outra graduação e/ou especialização”. Os questionários confirmaram, também, que a maioria das professoras (52,94%) concluiu sua formação há mais de dez anos (Gráfico 1), o que sugere que muitas delas podem ter enfrentado desafios semelhantes, especialmente sobre a atualização dos métodos de ensino.

Gráfico 1– Tempo de Conclusão da Formação



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quanto às instituições pelas quais as professoras receberam formação inicial — Magistério e Graduação —, integralizamos na Tabela 1 as duas informações, por se tratar dos mesmos pontos a serem escolhidos pelas respondentes, contudo as análises serão individualizadas.

No que diz respeito à formação em Magistério, observamos que 39,21% das respondentes o concluíram pela instituição pública presencial, o que pode indicar uma valorização desse tipo de educação na formação inicial. As instituições privadas, tanto na modalidade presencial quanto semipresencial (ou a distância), também têm uma representação significativa, mostrando que a diversidade na formação é ampla. O percentual elevado de respondentes que não se aplicam, com 9,80%, pode indicar que algumas professoras estavam em situações de formação diferente ou não possuem uma formação formal no Magistério.

Por outro lado, 35,30% das respondentes obtiveram sua Graduação em instituições privadas presenciais, enquanto 26,93% pelas instituições privadas na modalidade semipresencial e/ou a distância, o que demonstra uma tendência crescente para essas formas de ensino, possivelmente como uma resposta à flexibilidade que oferecem, o que também pode contribuir para a falta de experiência prática. Além disso, a baixa quantidade de formandos em instituições públicas (13,73%) e a ausência total de formandos em instituições públicas semipresenciais ou a distância pode apontar para uma necessidade de ampliação das opções em instituições públicas, aumentando a acessibilidade a uma formação de qualidade.

Percebemos ainda que há uma forte proximidade entre as formações presenciais, semipresenciais e/ou a distância. Isso demonstra que a procura pelas últimas modalidades intensificou-se consideravelmente, conforme dados apresentados também na Tabela 1. Essa tendência para a educação a distância foi apontada pela professora Bromélia como um fator que pode contribuir para a falta de prática na formação inicial.

De acordo com Soares (2014, p. 149), podemos considerar como “formação inicial dos professores [...]: Magistério, Normal Superior e Pedagogia”. Assim, é fundamental considerar a qualidade e a duração da formação durante esses cursos, pois a experiência é importante para

a oferta de ensino de qualidade.

Ainda, ao final da pesquisa, constatamos que das 51 respostas todas são docentes do sexo feminino, com idade entre 40 e 50 anos, representando 45,09%, enquanto 49,02% têm 50 anos ou mais. Essa composição etária pode indicar a necessidade de programas de atualização e formação continuada para essas professoras.

Tabela 1 – Instituição de formação de Magistério em nível médio e Graduação das respondentes

| Formação - Magistério e Graduação                   | Instituição de formação de Magistério em nível médio das respondentes |     |       |            | Instituição de formação de Graduação das respondentes |     |       |            |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----|-------|------------|-------------------------------------------------------|-----|-------|------------|
|                                                     | Quantidade - Questionários                                            |     | Total |            | Quantidade - Questionários                            |     | Total |            |
|                                                     | Q 1                                                                   | Q 2 | Qtd.  | Percentual | Q 1                                                   | Q 2 | Qtd.  | Percentual |
| Instituição pública presencial                      | 8                                                                     | 20  | 28    | 54,88%     | 0                                                     | 7   | 7     | 13,73%     |
| Instituição pública semipresencial e/ou a distância | 0                                                                     | 0   | 0     | 0,0%       | 1                                                     | 4   | 5     | 9,80%      |
| Instituição privada presencial                      | 2                                                                     | 9   | 11    | 21,60%     | 5                                                     | 13  | 18    | 35,30%     |
| Instituição privada semipresencial e/ou a distância | 2                                                                     | 5   | 7     | 13,72%     | 7                                                     | 10  | 17    | 33,33%     |
| Não se aplica                                       | 1                                                                     | 4   | 5     | 9,80%      | 0                                                     | 4   | 4     | 7,84%      |
| Total Geral                                         | 13                                                                    | 38  | 51    | 100,00%    | 13                                                    | 38  | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Complementarmente, em relação à especialização das 51 respondentes, obtivemos retorno de 16, com as mais variadas respostas, correspondendo a 17,64% do total das professoras alfabetizadoras. Contudo, percebe-se que ainda existem dificuldades, por parte de algumas pessoas, em entender e diferenciar os conceitos de graduação e especialização.

Embora seja positivo que 16 das respondentes tenham buscado aperfeiçoamento, incluindo a área de educação inclusiva e psicopedagogia (conforme Quadro 5), o que corresponde a 17,64% do total, é importante analisarmos essa situação com mais atenção. Primeiramente, o percentual de 17,64% revela que a maioria das respondentes, ou seja, 82,36% não buscou formação complementar nessa área, o que pode indicar uma lacuna significativa na qualificação profissional em temas essenciais como inclusão e psicopedagogia. Além disso, questiona-se se o aperfeiçoamento realizado por essas respondentes foi suficiente para capacitá-las de forma efetiva, considerando a complexidade e as demandas atuais da educação inclusiva. Outro aspecto a ser refletido é se há incentivos e oportunidades adequados para que mais profissionais possam buscar essa formação, ou se existem barreiras, como falta de acesso, recursos ou tempo, que limitam essa busca por aperfeiçoamento. Portanto, embora o dado seja positivo, ele também evidencia desafios e desigualdades que precisam ser enfrentados para garantir uma formação mais abrangente e qualificada na área da educação inclusiva.

Investir em uma especialização significa dedicar-se ao aperfeiçoamento e ao futuro profissional, visando tanto o aprimoramento na área de atuação quanto a realização do trabalho

com qualidade e eficiência. A especialização gera resultados concretos e duradouros, pois é um investimento em seu futuro, proporcionando assim mais confiança para enfrentar os desafios, especialmente na área educacional. Além disso, por meio dela, o profissional pode ampliar sua rede de contatos para trocas de ideias.

A seguir, apresentamos a categorização das especializações/titulações das professoras respondentes. Classificadas conforme as seguintes especificações: (i) **Gestão Escolar**: a presença de especializações em Gestão Escolar e Supervisão Escolar sugere que algumas professoras buscam desenvolver habilidades para atuarem em cargos de gestão e liderança na escola. Essas especializações podem contribuir para uma visão mais abrangente do sistema educacional e para a capacidade de implementar projetos e programas que visem a melhoria da qualidade do ensino; (ii) **Educação Especial e Inclusiva**: essa categoria é a mais representativa, indicando uma forte preocupação das professoras com a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. A diversidade de especializações dentro dessa categoria, como Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Libras e Inclusão, demonstra um interesse em aprofundar o conhecimento sobre diferentes aspectos da educação inclusiva; (iii) **Teologia**: a presença de profissionais com formação em Teologia pode enriquecer o debate sobre valores e princípios éticos na escola, contribuindo para a formação integral dos estudantes; (iv) **Biblioteconomia**: os profissionais com formação em Biblioteconomia podem enriquecer o trabalho com a leitura e a escrita na escola, contribuindo para a organização e o acesso a materiais de leitura diversificados e para a promoção de atividades que incentivem o hábito da leitura entre os estudantes.

Algumas dessas professoras também buscaram graduações em **outras áreas do conhecimento**, como Educação Física, Geografia, História e Letras, demonstrando o interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre os conteúdos que ensinam, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas em outras áreas específicas, conduzindo os estudantes a um melhor entendimento de assuntos diversificados. Essa formação pode contribuir para um ensino mais rico e contextualizado, que relaciona os conteúdos com a realidade desses estudantes e com as questões da sociedade moderna.

Para compreender a perspectiva das entrevistadas sobre os Cadernos MAPA, destacamos que participaram seis professoras da rede estadual de Belo Horizonte, vinculadas às três Superintendências Regionais de Ensino (SREs) Metropolitanas: A, B e C.

Apartir dos dados qualitativos, constatamos que a maioria das professoras alfabetizadoras entrevistadas cursaram Magistério em Nível Médio e graduação em Pedagogia, dentre outras graduações e especializações em áreas diversas, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Perfil de formação das professoras alfabetizadoras entrevistadas

| <b>Nome das Professoras</b> | <b>Formação em Nível Médio</b> | <b>Graduação</b>               | <b>Especialização</b>            |
|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Tulipa                      | Magistério                     | Pedagogia, Física e Matemática | Física e Ciências                |
| Violeta                     | Magistério                     | Pedagogia                      | Não informou                     |
| Bromélia                    | Magistério                     | Pedagogia e Educação Especial  | Psicopedagogia, Inspeção Escolar |
| Camélia                     | Magistério                     | Pedagogia                      | Psicopedagogia                   |
| Margarida                   | Magistério                     | Pedagogia e Educação Especial  | Educação Especial                |
| Dália                       | Não cursou                     | Pedagogia                      | Alfabetização e Letramento       |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dando continuidade às especificações dos dados qualitativos, as entrevistas revelaram que as professoras valorizam o Magistério como formação inicial devido à sua ênfase na prática docente. Algumas mencionaram defasagens na formação inicial, principalmente quanto à interdisciplinaridade e à prática em sala de aula. A professora Dália, que não cursou Magistério, relatou dificuldades no início de sua atuação como alfabetizadora devido à falta de prática, enquanto professoras como Violeta e Camélia enfatizaram que o Magistério as preparou melhor para a alfabetização. Esses dados demonstraram, também, que as formações inicial e continuada são importantes, e que a busca por especializações, além da participação em programas como o PNAIC, indicam comprometimento com a melhoria das práticas.

Importante ressaltar que a formação inicial é fundamental para o profissional que deseja atuar no campo escolhido, pois é por meio dela que o sujeito se inicia como especialista. Isso não seria diferente para os profissionais da educação. Por essa razão, é imprescindível conhecer um pouco dessas professoras que atuam nas escolas de Rede Estadual de Minas Gerais, como alfabetizadoras. Para isso, destacamos a primeira pergunta: “Você acha que teve uma boa formação inicial na área de alfabetização? Gostaria de acrescentar alguma questão em relação à sua formação inicial?”

A respeito dessa questão, três professoras entrevistadas apontaram que consideram o Magistério como a principal formação inicial, pois ensinaram-lhes a prática, e que a Pedagogia, ainda que esteja no âmbito de formação inicial, não apresenta a prática, ancorando-se em muitas teorias que pouco contribuíram para a prática pedagógica dessas professoras.

Sim. Eu fiz Magistério, que a meu ver é a base. Eu fiz o Magistério há muitos anos, no Colégio Municipal de Belo Horizonte e as minhas professoras, a maioria, davam aula na Faculdade Estadual de Educação, na UEMG. [...] Pra mim, o Magistério, na alfabetização, foi mais eficaz do que na Pedagogia (Professora Violeta, entrevista em 12 de ago. de 2024).

Com relação à minha formação, eu tive, porque eu fiz Magistério. Porque é muito diferente de quem faz Pedagogia. O Magistério trabalha na prática. Então, você aprende na prática. Na prática com materiais concretos. E o que eu percebo é que tem muitos professores, hoje, na alfabetização que não sabem nem ensinar, porque eles também não sabem fazer. Porque a Pedagogia não ensina prática. É muito material teórico; debates, filosofias, etc., mas, prática não tem (Professora Camélia, entrevista em 28

de ago. de 2024).

Eu me formei em 1996, Magistério, do primeiro ao quarto ano. Depois, eu fiz a Pedagogia, me formei em 2013. A formação que você está falando sobre alfabetização é de uma base boa, mas assim, o teórico é muito diferente da prática. O Magistério me deu mais suporte do que a Pedagogia em si. A Pedagogia foi muito teórica. No Magistério, a gente vivenciou muita prática (Professora Margarida, entrevista em 28 de ago. de 2024).

A professora Tulipa relatou que sua formação inicial apresentou muitas lacunas, especialmente no que tange ao quesito interdisciplinaridade. Ela explicitou:

A minha formação inicial aconteceu entre 1994 e 1997. Naquela época, a gente tinha uma outra realidade. Então, assim, houve e há realmente muitas lacunas na minha formação inicial. Até porque em relação, por exemplo, à educação inclusiva, em relação à educação quilombola, indígena, enfim, até a própria alfabetização, naquela época, não era trabalhada de maneira interdisciplinar. Então, assim, há sim uma lacuna em relação ao processo, principalmente uma alfabetização integrada ao ensino de matemática, integrada ao ensino de ciências. Alfabetizar ensinando ciências; alfabetizar ensinando matemática (Professora Tulipa, entrevista em 11 de ago. de 2024).

A mesma professora destacou ainda que “um material interdisciplinar para a alfabetização, para o primeiro ano, para o segundo ano, tem que ser um ensino bem integrado. É porque a alfabetização é a base”. Isso sugere que a professora reconhece o valor que tem a alfabetização bem desenvolvida. Além disso, ela destacou que “a formação continuada, para mim, e a inicial, tem que ter uma parceria do pedagogo biólogo, pedagogo matemático, para a gente encontrar a melhor maneira de ensinar. Por quê? O que acontece? Muitas vezes vem o ensino fragmentado” (Professora Tulipa).

O depoimento da professora Dália, única entrevistada que não cursou Magistério, aponta as dificuldades encontradas no início de sua atuação como professora, especialmente como alfabetizadora. Ainda que tenha cursado Pedagogia, ela menciona que a falta de prática ao longo da formação contribuiu para tais desafios.

Nesse sentido, se faz necessário pensar e repensar quão importante é a formação inicial sem abandonar a formação continuada ou o desenvolvimento profissional. Freire (1996) aponta que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39). Assim, o professor deve estar sempre atento e adaptável em sua prática, buscando aprimorar continuamente suas estratégias de ensino, pois é esse “contínuo” da formação que reafirma sua importância para o exercício da prática docente. Ademais, “a formação inicial e continuada dos professores é uma das necessidades fundamentais para o bom desempenho do professor diante do complexo cenário onde atua” (Gadelha, 2020, p. 10).

Embora a maioria das professoras tenha formação superior, as deficiências na formação inicial, especialmente sobre a prática pedagógica e a interdisciplinaridade, constituem desafios que precisam ser superados por meio de formação continuada e apoio adequado. No entanto, é essencial que a Secretaria de Educação disponibilize suporte contínuo para assegurar que o material (os Cadernos MAPA) seja utilizado de forma eficaz e que contribua para o

desenvolvimento das habilidades constantes no CRMG-EI e EF.

A reflexão proposta abriu espaço para uma análise mais aprofundada sobre a formação das professoras e seu papel essencial na implementação desse material pedagógico. Ao focar a importância dessa formação, podemos compreender melhor como as competências adquiridas pelas educadoras influenciam diretamente a qualidade do ensino e, em consequência, os resultados na alfabetização dos estudantes.

Quando indagadas acerca das participações em cursos de formação de alfabetização, ofertados pela SEEMG, as entrevistadas relataram que suas experiências variaram significativamente, refletindo tanto as expectativas individuais quanto a realidade prática dos programas de formação. Muitas destacaram a importância desses cursos como uma oportunidade para renovar seus conhecimentos e se apropriar de novas metodologias que podem enriquecer suas práticas pedagógicas em sala de aula. Compreender as necessidades e anseios dos professores é fundamental para a construção de programas formativos que realmente atendam à realidade das salas de aula e, ao mesmo tempo, potencializem a alfabetização de maneira relevante e ajustada ao contexto.

Nesse quesito, a maioria das professoras relatou não ter participado de cursos oferecidos pela SEEMG. Embora tenham mencionado o PNAIC, é importante ressaltar que essa formação foi realizada em parceria com o MEC e não se constituiu como um curso específico promovido pela SEEMG.

Destacamos, assim, o depoimento da professora Bromélia, que descreveu ter participado de muitas formações por meio das Metropolitanas B, instituições pertencentes à SEEMG.

Eu participei de muitas, muitas e muitas, muitas capacitações em alfabetização, quando no momento em que a Secretaria de Estado de Educação deu aquele *start* de trabalhar com foco na alfabetização e letramento. Quando surgiram os cadernos do Ceale, em que esses cadernos vieram para as escolas e a minha sede era muito grande de alfabetização. [...] A gente teve possibilidade de escrever sequências didáticas, trabalhando dentro dessa linha das capacidades que elas são bem redivididas na questão fonológica, na questão de apropriação de sistema de escrita, de espaçamento, de direção de escrita, de conhecimento de letras, de sílabas, de sons, consciência fonológica [...] (Professora Bromélia, entrevista em 17 de ago. de 2024).

Participar de cursos que contribuam para o desenvolvimento profissional ressalta a importância dessa formação, uma vez que ele deve estar “orientado por metas, fundamentado nos princípios de continuidade, integração, sistematização e acompanhamento, construído e realizado em uma permanente interação teoria-prática [...]”, conforme Soares (2014, p. 171). A formação continuada deve ser pensada de forma a atender às necessidades específicas de cada educador, considerando sua trajetória, suas áreas de interesse e as demandas do contexto escolar. Assim, o investimento em capacitação (formação) se torna um elemento estratégico para elevar a qualidade da educação e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes.

É importante considerar que a formação continuada das professoras proporciona não apenas a atualização de conhecimentos, mas também a construção de uma identidade profissional

mais forte. Além disso, a formação das professoras também se reflete em suas abordagens didáticas. Profissionais formadas têm maior capacidade de diversificar as atividades e criar um ambiente de aprendizagem que estimula a participação ativa dos estudantes. A implementação desses Cadernos deve, portanto, considerar não apenas o que é ensinado, mas como é ensinado, ponderando as especificidades culturais e sociais de cada turma.

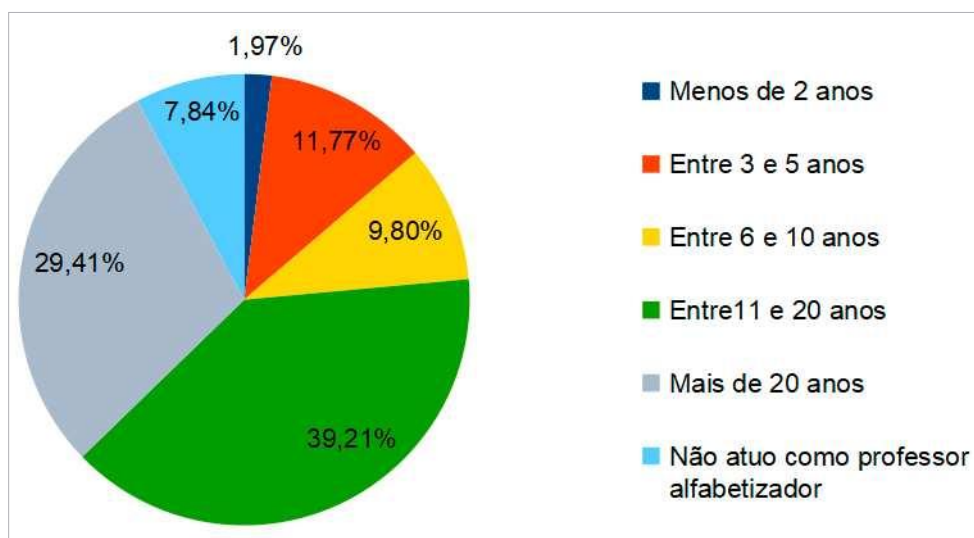
É fundamental ressaltar que o impacto da formação de professoras se estende além das salas de aula. A educação de qualidade contribui para comunidades mais coesas e informadas, criando um ciclo íntegro na sociedade. Quando professores e professoras se sentem capazes e confiantes, eles se tornam agentes de mudança, promovendo não só a alfabetização, mas também o desenvolvimento dos estudantes. Portanto, investir na formação desses profissionais é um passo fundamental para a educação e também para a transformação social.

A respeito do recebimento de materiais de apoio formativos enviados pela SEEMG, as professoras relataram que não os receberam. Uma das professoras mencionou que o último material formativo recebido foi o Guia do Alfabetizador, na época do PIP, assim como sequências didáticas e os materiais que acompanharam a formação pelo PNAIC. Este último, enviado pelo MEC e não pela SEEMG. Outra professora informou que recebeu apenas os Cadernos MAPA, mas destacou que a escola onde trabalha possui muitos jogos, material dourado, entre outros recursos. Além disso, outra educadora mencionou que tem acesso apenas ao livro didático. Esses relatos sugerem que a SEEMG não tem assistido às escolas com materiais diversificados, somente com os Cadernos Pedagógicos, pelo menos em nível dos Anos Iniciais.

### *3.1.2 Tempo de docência e critérios de seleção para atuação em turmas de alfabetização*

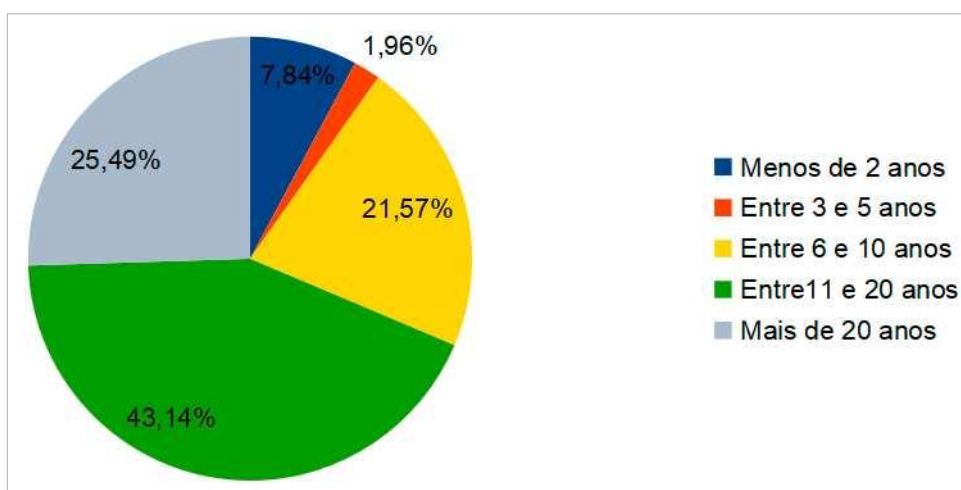
Alinhado ao perfil de formação está o perfil de atuação. Compreender como as iniciativas de formação influenciam a prática docente, e vice-versa, pode levar à melhoria do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. A discussão em torno desse tema não apenas enriquece o campo da educação, mas também contribui para a construção de um sistema educacional mais eficiente e aplicação de investimentos em políticas públicas que visam atender às realidades dos educadores e dos estudantes. O tempo de atuação como professoras alfabetizadoras da rede estadual varia entre 11 e 20 anos, conforme correspondência averiguada nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 – Tempo de atuação como professora alfabetizadora



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Gráfico 3 – Tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quanto à turma em que atuam, devemos observar dois pontos importantes: primeiro, o questionário 1 foi aplicado somente às professoras alfabetizadoras. Sendo assim, não havia necessidade de apresentar tal pergunta; segundo, a pergunta foi incluída de forma explícita no questionário 2, pois o público-alvo da pesquisa foi ampliado para incluir outras professoras, abrangendo aquelas que atuam do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e/ou em outras modalidades de ensino. Nesse 2º questionário, incluímos as opções “1º ao 5º ano” e “não se aplica”, tendo em vista o público-alvo para o qual o formulário foi compartilhado. A última opção correspondendo a 11,77% do total de respondentes, o que pode representar duas situações: as respondentes marcaram essa opção por não trabalharem no 1º ou em outra modalidade de ensino.

Contudo, a partir dos dados levantados por meio do segundo questionário, podemos

deduzir que o tema abordado pela pesquisa tenha lhes chamado atenção e desejaram deixar registradas suas percepções, confirmando a hipótese de respondentes de outras modalidades de ensino. Sendo assim, do total de 51 respondentes, averiguamos que 50,98%, o que corresponde a 26 das professoras alfabetizadoras, exercem a docência no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – “Em qual turma dos Anos Iniciais você atua?”

| Ano de atuação | Quantidade     |                | Total |            |
|----------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| 1º ano         | 13             | 13             | 26    | 50,98%     |
| 2º ano         |                | 1              | 1     | 1,96%      |
| 3º ano         |                | 6              | 6     | 11,77%     |
| 4º ano         |                | 5              | 5     | 9,80%      |
| 5º ano         |                | 7              | 7     | 13,72%     |
| Não se aplica  |                | 6              | 6     | 11,77%     |
| Total Geral    | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Quanto à atuação profissional, 19,61% respondentes declaram ter cargo (função) na rede pública de ensino (estadual), enquanto que 37,25% declararam não trabalhar em outra rede de ensino, de acordo com a Tabela 3.

Tabela 3 – Cargo (função) em outra rede de ensino

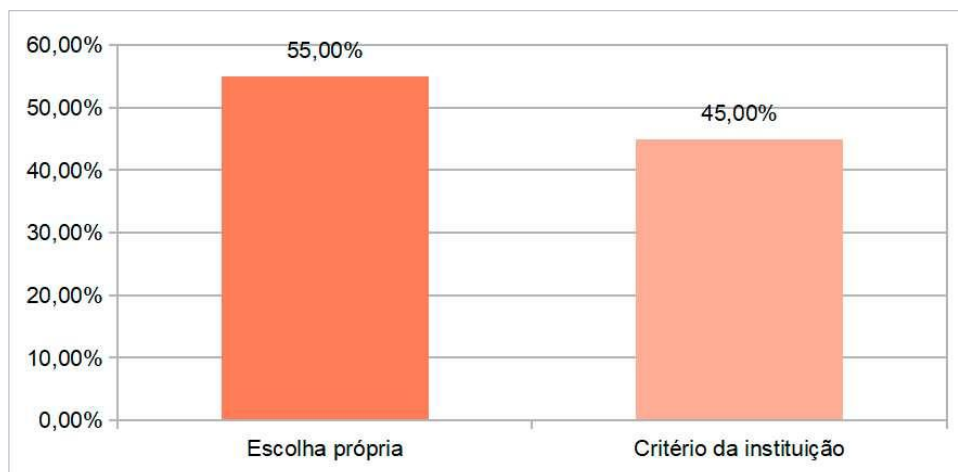
| Rede de Ensino                                   | Quantidade     |                | Total |            |
|--------------------------------------------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                                                  | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| Rede pública estadual e municipal                | 5              |                | 5     | 9,80%      |
| Rede pública estadual                            |                | 10             | 10    | 19,61%     |
| Rede pública municipal                           | 0              | 8              | 8     | 15,70%     |
| Rede privada                                     | 1              | 1              | 2     | 3,92%      |
| Não se aplica                                    | 7              |                | 7     | 13,72%     |
| Não tenho cargo (função) em outra rede de ensino |                | 19             | 19    | 37,25%     |
| Total Geral                                      | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ademais, dos docentes que atuam no 1º ano do Ciclo de Alfabetização, 55,00% declaram fazê-lo por escolha própria e não por critério da instituição, conforme apresentado no Gráfico 4. Essa informação revela um aspecto primordial sobre a motivação dos profissionais da educação, sugerindo que a autonomia na escolha de suas turmas pode refletir um comprometimento com os processos de ensino e de aprendizagem.

Para além da autonomia docente e motivação, é essencial que esse profissional busque, constantemente, compreender sobre a alfabetização e letramento, pois eles são processos essenciais para o desenvolvimento individual e social do sujeito.

Gráfico 4 - Critério para alocação como docente do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Alinhado a essa questão supracitada no Gráfico 4, as professoras responderam à pergunta seguinte (aberta): “No caso de a opção da questão anterior ser ‘Critério da instituição’, especifique-o”, obtivemos somente 17 respostas, correspondendo a 33,33% do total de 51 respondentes.

Quanto aos critérios de alocação de professoras alfabetizadoras para o 1º ano do Ensino Fundamental, com base nos dados apresentados, estes revelaram que para atuar como alfabetizadora o processo indica dois caminhos: escolha própria ou critério da instituição. Enquanto algumas professoras registraram terem sido alocadas com base no “perfil de alfabetizador”, “escolha própria”, “experiência com o nível da turma”, “tempo de serviço na escola”, outras indicam que a “designação”<sup>9</sup> ocorre por necessidade da instituição, ou disponibilidade de vagas. Essa situação ficou mais evidente quando observamos respostas como “a diretora entrega as turmas”, “perfil para alfabetização de acordo com a necessidade da turma” e “é a vaga para a qual sou designada, poucos profissionais a escolhem, então é o que sobra”, indicando que, em muitos casos, a escolha não parte da iniciativa da professora, mas sim de critérios administrativos, o que pode gerar desigualdades na distribuição de profissionais qualificados e impactar a qualidade do processo de alfabetização.

A análise qualitativa dos dados reforça essa percepção, evidenciando que a alocação muitas vezes se baseia em critérios informais e subjetivos. A expressão “é o que sobra”, utilizada por uma das professoras, sugere demonstrar a desvalorização da função de alfabetizador e a falta de reconhecimento da importância de um processo seletivo rigoroso e transparente para

9 O termo em questão foi usado por algumas professoras, mas atualmente não faz parte da terminologia da rede. Ele foi substituído pelos termos “contratação” e/ou “convocação”.

garantir que os profissionais mais preparados e motivados sejam alocados nas turmas de 1º ano. Essa situação demanda uma reflexão sobre a necessidade de políticas mais claras sobre essa demanda, bem como o estabelecimento de critérios que sejam objetivos e plausíveis para a alocação de professoras alfabetizadoras, valorizando a experiência e a formação docente, visando um ensino de qualidade a que todas as crianças tenham acesso, desde o início de sua trajetória escolar.

Quando questionadas, especificamente sobre a atuação no 1º ano do Ensino Fundamental na rede estadual de Minas Gerais, 27,45% declararam que estão na profissão há menos de cinco anos, de acordo com os dados apresentados na Tabela 4. Isso sugere certa inexperiência nessa etapa específica.

Tabela 4 – Tempo de atuação como professora no 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

| Tempo de atuação no 1º ano como professora alfabetizadora | Quantidade     |                | Total |            |
|-----------------------------------------------------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                                                           | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| Menos de 5 anos                                           | 5              | 9              | 14    | 27,45%     |
| Entre 6 e 10 anos                                         | 3              | 6              | 9     | 17,65%     |
| Entre 11 e 15 anos                                        | 5              | 6              | 11    | 21,57%     |
| Mais de 20 anos                                           | 0              | 5              | 5     | 9,80%      |
| Não se aplica                                             | 0              | 12             | 12    | 23,53%     |
| Total Geral                                               | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em relação às instituições que as professoras respondentes trabalham, registramos um total de 40. Tal informação pode ser comprovada no Anexo 3.

No que se refere à situação funcional, a maioria das professoras alfabetizadoras (62,75%) ainda são contratadas, conforme especificado na Tabela 5. Nos dados apresentados anteriormente, constatamos que as respondentes possuem entre 11 e 20 anos de experiência como professoras alfabetizadoras na rede estadual (Gráfico 2), além de terem idades que variam entre 40 e 50 anos, ou igual ou superior a 50 anos. Percebemos, também, que a rotatividade dos servidores contratados nas escolas da rede estadual é uma realidade comum.

Tabela 5 – Situação funcional dos respondentes

| Situação funcional | Quantidade     |                | Total |            |
|--------------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                    | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| Efetivo            | 6              | 13             | 19    | 37,25%     |
| Convocado          | 7              | 25             | 32    | 62,75%     |
| Total Geral        | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

### 3.1.3 Desafios comuns enfrentados pelas docentes na alfabetização

Na sequência, as professoras entrevistadas apresentaram relatos interessantes que revelaram as dificuldades enfrentadas no processo de ensino para superar os desafios comuns na alfabetização. Tais desafios se referem a: manter atenção, comportamento, falta de material para o trabalho e a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Para a professora Tulipa, o maior desafio é a falta de um material interdisciplinar. Isso pode ser constatado em seu relato.

No primeiro ano, especificamente, um dos desafios é o material didático interdisciplinar. Isso, para mim, é difícil. Porque quando eu trabalho, por exemplo, eu pego um tema para trabalhar, eu parto de um livro de história para começar sobre uma questão de alfabetização. Naquele livro de história, eu vou trabalhar a Língua Portuguesa, as habilidades linguísticas, [...] buscando conhecimentos lá da Geografia, da História, das Ciências, e fazer um diálogo dentro da Arte (Professora Tulipa, entrevista em 11 de ago. de 2024).

A falta de interdisciplinaridade destacada pela professora reverbera em outra situação que pode afetar o desenrolar do trabalho dos demais professores, que é a gerência de tempo para capitanear materiais que estejam de acordo com as necessidades da turma, pois o relato dela sugere que para um planejamento mais dinâmico e sistemático ela precisa procurar em diversas fontes. Como explica: “Essa gerência do material, dos livros didáticos, para mim é muito complicado, porque eu tenho que ficar..., isso demanda muito tempo, eu ficar caçando, caçando, caçando, e, às vezes, nem encaixa” (Professora Tulipa). Ela ainda acrescenta que os Cadernos MAPA equivalem ao “livro didático”.

A professora Violeta relatou que seu maior desafio está interligado à questão familiar. Ela considera que a ausência familiar no acompanhamento aos filhos, assistindo-os na realização das tarefas ou encaminhando-os frequentemente à escola, pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento educativo. Para ilustrar essa fala, faz-se importante registrar um pouco de seu depoimento:

Eu vejo, assim, a atuação da família, o acompanhamento da família com a criança. Eu acho que um dos maiores desafios que a gente tem é esse. Porque, por exemplo, a escola que eu dou aula, por exemplo, os meninos, eles faltam muito na aula. Assim, os pais não se preocupam com a frequência do aluno, em como ajudá-los nas tarefas de casa. Então, isso, *pra* mim, é um dificultador. Se a criança não vai na escola, se a criança não tem aquela regularidade de *tá* na escola, ela se perde (Professora Violeta, entrevista em 12 de ago. de 2024).

Outra observação interessante e que merece destaque se refere ao depoimento da professora Dália, a qual relatou que sua “maior dificuldade na fase de alfabetização é a introdução para as crianças saírem do ensino de Educação Infantil e irem para o Ensino Fundamental. É essa transição, é esse amadurecimento que a gente precisa passar para as crianças para elas se desenvolverem” (Professora Dália). A docente relatou que observa a questão do

“amadurecimento” que precisa ser repassado às crianças que estão chegando da Educação Infantil e isso sugere que ela percebe que as escolas que ofertam o Ensino Fundamental precisam realizar um trabalho que atenda de forma condizente a essas crianças, visando sua adaptação ao “novo” contexto em que estão inseridas.

Esse momento de transição também indica a necessidade de uma abordagem mais integrada e colaborativa entre as diferentes etapas da educação. Essa passagem é um momento que carece de atenção na formação dos estudantes e, ao não contar com os recursos necessários, pode desencadear dificuldades que se refletem ao longo da vida escolar. Portanto, é essencial que haja uma articulação entre as metodologias de ensino das diferentes fases para facilitar essa transição, promovendo uma educação mais contínua e menos fragmentada.

A professora Bromélia destacou que o maior desafio enfrentado por ela foi em relação à espera de que a criança construa seu conhecimento. Já Camélia relatou que o comportamento das crianças afeta a atenção que elas deveriam ter no momento das aulas. A docente Margarida mencionou a questão da falta de material impresso e a dificuldade da escola de imprimir quaisquer materiais para suporte à prática docente.

Tudo isso indica que os desafios relatados pelas professoras alfabetizadoras apresentam uma diversidade de suas experiências e percepções. Isso demonstra que cada professora é única, tem olhares diferenciados e diversificados do ambiente escolar, assim como o que pode vir a prejudicar os estudantes em seu processo de aprendizagem.

Esses relatos preconizam uma reflexão sobre o quanto é necessário que haja investimentos em formação continuada para professores, para aquisição de materiais e instrumentos para suporte pedagógico. Tais experiências indicam que a educação não se limita apenas ao momento da sala de aula; ela é um processo contínuo que exige atualização constante e espaço para o crescimento pessoal e profissional dos educadores.

As professoras não apenas relataram suas vivências, mas também os desafios enfrentados diariamente em seu ambiente de trabalho. Esses relatos revelam como a falta de suporte e capacitação podem impactar diretamente na qualidade do ensino. Torna-se fundamental que as instituições educacionais, por meio das instâncias superiores, reconheçam esses aspectos desafiadores e promovam iniciativas que visem à formação contínua, proporcionando aos educadores recursos que os ajudem a se adaptar às constantes mudanças na educação.

Essas adversidades evidenciam as complexidades no exercício da docência e a importância de valorizar e apoiar os professores em sua atuação; também sugerem situações que envolvem a realidade enfrentada pelos educadores no ambiente escolar. À vista disso, Lima, Ivenicki e Vieira *apud* Silva, Santos e Silva destacam:

[...] os professores vivenciam dificuldades relacionadas ao cotidiano escolar, as quais interferem de maneira significativa na dinâmica da escola, e que na maioria das vezes não dependem somente da iniciativa do professor em solucioná-las, pois são questões de ordem familiar, pessoal e social (Lima, 2012; Ivenicki, 2019 e Viera, 2019 *apud* Silva, Santos e Silva, 2024, p. 3)

A criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre os professores, o oferecimento de formações continuadas que abordem temas relevantes para a prática pedagógica, a disponibilização de recursos e materiais de apoio são medidas que podem contribuir para fortalecer o trabalho docente e garantir o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade.

Além disso, é fundamental que a gestão escolar e a comunidade educativa como um todo reconheçam as dificuldades enfrentadas pelos professores e ofereçam suporte emocional, pedagógico e material para que estes possam superar os obstáculos e desempenhar seu papel de forma eficaz.

### **3.2 Conhecimento dos Cadernos MAPA e percepções em relação às contribuições do material para a prática docente**

#### *3.2.1 Conhecimento e circulação do material nas escolas*

A escola não existe sozinha e não se desenvolve isolada e/ou individualmente. Em seu ambiente interno é possível encontrar recursos físicos que ajudam em seu funcionamento, além dos sujeitos que se utilizam desses recursos para que ela adquira vida, pois até então ela estava inerte, parada no tempo, representando apenas o espaço físico.

Dentre os indivíduos que tornam a escola viva, estão os professores e os estudantes — peças-chave nessa engrenagem chamada educação, que move e transforma o mundo. Do outro lado estão os recursos materiais, dos quais os Cadernos Pedagógicos fazem parte, assim como outros elementos que compõem o ensino e promovem a aprendizagem dos estudantes.

Conhecer esses elementos é essencial para dar suporte à progressão e organização didático-pedagógica, uma vez que servem de apoio e orientação ao trabalho dos professores. Por isso se faz importante relatarmos aqui os resultados quantitativos em relação ao conhecimento dos Cadernos MAPA pelas professoras alfabetizadoras. Esses dados revelaram que 74,50% das professoras afirmaram conhecê-los, conforme apresentado pela Tabela 6.

Tabela 6 – Conhecimento das professoras sobre os Cadernos MAPA

| Conhecimento dos Cadernos MAPA | Quantidade     |                | Total |            |
|--------------------------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                                | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| Sim                            | 6              | 32             | 38    | 74,50%     |
| Não                            | 7              | 6              | 13    | 25,50%     |
| Total Geral                    | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Embora as professoras tenham relatado que conhecem esse material, o modo como ocorreu é um ponto a ser refletido. De acordo com a Tabela 7, 37,25% das respondentes

afirmaram ter conhecido esse material por meio de comunicações da equipe gestora das escolas em que atuam, o que sugere uma lacuna na divulgação e/ou formação desse material, ou, ainda, que muitos dos profissionais da rede não mostram interesse em buscar conhecer as opções que lhes são oferecidas.

Tabela 7 – Como conheceram os Cadernos MAPA

| Como conheceram os cadernos                            | Quantidade     |                | Total |         |
|--------------------------------------------------------|----------------|----------------|-------|---------|
|                                                        | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | %       |
| E-mail institucional                                   | 0              | 3              | 3     | 5,88%   |
| Site(s) da SEE                                         | 1              | 12             | 13    | 25,50%  |
| Comunicado da equipe gestora da escola onde trabalhada | 4              | 15             | 19    | 37,25%  |
| Colegas de trabalho                                    | 2              | 2              | 4     | 7,84%   |
| Não se aplica                                          | 6              | 6              | 12    | 23,53%  |
| Total Geral                                            | 13             | 38             | 51    | 100,00% |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A pesquisa buscou também se informar quando as professoras conheceram esses cadernos. Pelos registros na Tabela 8, os dados se mantiveram equilibrados entre 2022 e 2023, sofrendo uma queda em 2024, representado por 11,76% das respondentes. Isso também pode significar algum desinteresse pelos materiais ofertados pela SEE MG.

A quantidade significativa de respostas na categoria “não se aplica” (25,50%) sugere que uma parcela considerável dos participantes não se sente contemplada pela questão apresentada.

Tabela 8 – Quando conheceram os Cadernos MAPA

| Período        | Quantidade     |                | Total |            |
|----------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| No ano de 2022 | 2              | 14             | 16    | 31,37%     |
| No ano de 2023 | 4              | 12             | 16    | 31,37%     |
| No ano de 2024 | 1              | 5              | 6     | 11,76%     |
| Não se aplica  | 6              | 7              | 13    | 25,50%     |
| Total Geral    | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ainda que a maioria das professoras conheça os Cadernos MAPA, esse conhecimento é superficial e depende da iniciativa individual ou da gestão escolar. Tal superficialidade é percebida quando demonstram a falta de uma estratégia sistemática de divulgação e formação sobre o material, limitando sua apropriação e uso efetivo. Ao longo das entrevistas, foi possível constatar que a divulgação desse material é insuficiente e que muitas vezes o acesso a ele ocorre de maneira informal, por meio de colegas ou da gestão escolar. Relataram também que, por essa razão, muitos professores desconhecem sua existência.

Quando questionadas sobre o modo de circulação dos cadernos, conforme demonstrado na Tabela 9, o total de 45,10% respondentes afirmaram que as informações sobre eles circulam bimestralmente na escola. Isso indica que o espaço entre uma informação e outra pode comprometer a eficácia e o interesse por tal material.

Tabela 9 – Sobre a circulação bimestral dos Cadernos MAPA

| Circulação dos Cadernos | Quantidade     |                | Total |            |
|-------------------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                         | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| Sim                     | 4              | 19             | 23    | 45,10%     |
| Não                     | 3              | 13             | 16    | 31,37%     |
| Não se aplica           | 6              | 6              | 12    | 23,53%     |
| Total Geral             | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Observamos, mais uma vez, que 27,50% das professoras indicaram que a informação sobre tal material chega por meio da equipe gestora, conforme dado registrado na Tabela 10.

Tabela 10 – Como ocorre a circulação da informação sobre os Cadernos MAPA

| Como ocorre a circulação dos Cadernos                  | Quantidade     |                | Total |         |
|--------------------------------------------------------|----------------|----------------|-------|---------|
|                                                        | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | %       |
| E-mail institucional                                   | 1              | 6              | 7     | 13,70%  |
| Site(s) da SEE                                         | 1              | 4              | 5     | 9,80%   |
| Comunicado da equipe gestora da escola onde trabalhada | 2              | 12             | 14    | 27,50%  |
| Colegas de trabalho                                    | 0              | 2              | 2     | 3,90%   |
| Não se aplica                                          | 9              | 14             | 23    | 45,10%  |
| Total Geral                                            | 13             | 38             | 51    | 100,00% |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ressaltamos que as entrevistas revelaram que a circulação do material é irregular e muitas vezes dependente da iniciativa de professores ou da gestão escolar. A professora Margarida mencionou que o material é disponibilizado virtualmente, mas nem todos os professores têm acesso ou conhecimento sobre como utilizá-lo. Além disso, a professora Camélia destaca que a falta de impressão do material dificulta sua utilização em sala de aula. Por fim, foi demonstrado que a ausência de uma política clara de distribuição e acesso ao material limita sua utilização e impacta negativamente sua recepção pelos professores.

### 3.2.2 Utilização dos Cadernos MAPA para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa

Na utilização dos planejamentos dos Cadernos MAPA para as aulas de Língua Portuguesa, 62,74% das docentes afirmam fazer uso do material, embora com diferentes intensidades.

Dentre elas, 27,45% utilizam os cadernos com frequência, enquanto 35,29% consideram os cadernos úteis, mas utilizam apenas alguns dos planejamentos. Apenas 17,65% declaram não utilizar o material por não o conhecer, 5,88% não utilizam por não o considerar adequado para a turma e 13,73% simplesmente afirmam não o utilizar, conforme demonstrado na Tabela 11.

Tabela 11 – Utilização dos planejamentos dos Cadernos MAPA para Língua Portuguesa (alfabetização)

| Classificação                                                                              | Quantidade     |                | Total |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                                                                                            | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| São úteis e os utilizo com frequência                                                      | 0              | 13             | 13    | 27,45%     |
| São úteis, mas utilizo somente alguns planejamentos                                        | 4              | 15             | 19    | 35,29%     |
| Considero que não são adequados para minha turma, por isso não utilizo nenhum planejamento | 2              | 1              | 3     | 5,88%      |
| Não utilizo                                                                                | 7              | 0              | 7     | 13,73%     |
| Não utilizo porque não conheço                                                             | 0              | 9              | 9     | 17,65%     |
| Total Geral                                                                                | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir das entrevistas, percebemos que, apesar dessa circulação formal, nem todas as professoras se apropriaram desse material de maneira ativa. Algumas relatam que acessam esses Cadernos apenas esporadicamente ou quando são recomendados nas reuniões pedagógicas da escola, caso sejam mencionados.

As entrevistas reforçaram que, para algumas docentes, este material oferece um suporte metodológico relevante, especialmente por apresentarem habilidades alinhadas ao CRMG-EI e EF. No entanto, outras professoras criticam a falta de atividades inovadoras e a pouca articulação interdisciplinar. Ademais, questões como a escassez de elementos visuais e a dificuldade de adaptação para turmas heterogêneas são pontos de atenção.

Na entrevista, as professoras mencionaram que utilizam alguns planejamentos dos Cadernos MAPA em suas aulas. Diante disso, foi questionado se consideravam a quantidade de planejamentos oferecidos adequada para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Essa questão é importante para entender como os recursos disponíveis influenciam sua prática docente e se eles atendem às suas necessidades e expectativas quanto ao ensino.

Nesse contexto, as professoras Tulipa, Bromélia, Camélia e Margarida marcaram no questionário que utilizam somente alguns, enquanto as professoras Violeta e Dália disseram que utilizam todos os planejamentos. A professora Dália relatou, ainda, que é professora de História nos Anos Iniciais e que, na escola em que atua, a equipe gestora organiza os professores por componente curricular. Afirmou também ter conhecimento de que a professora responsável pelo componente de Língua Portuguesa utiliza todos os planejamentos dos Cadernos Pedagógicos.

Sobre a adequação da quantidade de planejamentos nos Cadernos, os relatos das professoras revelam uma ampla diversidade de percepções sobre o material e sua eficácia no

contexto educacional. As impressões variam consideravelmente, desde a crítica à utilidade limitada do material até o reconhecimento de suas contribuições no desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

As professoras Tulipa e Violeta expressam preocupações sobre a abrangência dos Cadernos MAPA. Tulipa critica o fato de o material focar quase exclusivamente em Língua Portuguesa e alfabetização, sentindo que isso é insuficiente para uma abordagem mais ampla que inclua outras disciplinas, como Ciências e História. Esse ponto de vista sugere a necessidade de uma alfabetização mais integrada, que se concentre também em outras áreas do conhecimento. Violeta, por sua vez, comenta sobre a falta de sequência nas atividades, o que a leva a utilizá-las apenas para conformidade com o currículo, sem um aproveitamento real nas práticas diárias de ensino. Essa perspectiva aponta para uma possível desconexão entre o material didático e as necessidades práticas dos educadores. Essas impressões podem ser auferidas nos relatos abaixo:

Suficiente, não. Porque ele aborda só a Língua Portuguesa. Então, a sua pegada é só alfabetização. E a ideia da gente, hoje, é de uma alfabetização em Ciências, alfabetização em Matemática, é uma alfabetização em Geografia, uma alfabetização em História. É mais um material de alfabetização incompleto. Não sai do livro didático (Professora Tulipa - entrevista em 11/08/2024).

Eu acho as atividades deles sem uma sequência. Então, eu quase não pesquiso muito neles, não. Agora, para construir o meu planejamento bimestral, a gente acaba usando eles, porque tá dentro do Currículo de Minas Gerais. Agora, as atividades, eu não uso muito, não (Professora Violeta, entrevista em 12 de ago. de 2024).

Para a educadora Bromélia, os cadernos são um recurso positivo que orientam o trabalho pedagógico sobre as habilidades a serem desenvolvidas. Ela destaca que esse material pode ser considerado como um suporte organizado para o trabalho do professor em sala de aula, visando ao desenvolvimento das competências.

Sim. Porque eu percebo que os Cadernos MAPA trabalham dentro das habilidades. Então, quando eles vêm traçando essa habilidade, dão um norte para que eu possa prosseguir naquele trabalho. [...] (Professora Bromélia, entrevista em 17 de ago. de 2024).

O relato da professora Camélia explicita que existem atividades com um nível de dificuldade inadequado para a faixa etária de seus estudantes, descrevendo algumas delas como “surreais”. Essa inadequação a leva a utilizar o material de forma seletiva, adaptando as atividades para que se encaixem nas necessidades de sua turma ou utilizando-as como inspiração para a criação de provas e atividades próprias.

Sim, eu considero. Tem algumas atividades que são muito difíceis para a faixa etária. Os meninos não estão naquele nível. Tem um negócio que é surreal, eu acho. Por exemplo, eu costume, às vezes, pegar alguma atividade lá, para poder montar prova, para montar atividade mesmo. [...] no início do ano, a diretora disponibilizou todos os Cadernos MAPA em um grupo de professores (Professora Camélia, entrevista em 28 de ago. de 2024).

A professora Margarida relatou que usa o material de acordo com a necessidade de sua turma. Isso indica que ela faz adaptações aos planejamentos dos Cadernos, observando o perfil das crianças.

Alguns MAPA eu utilizo, mas é de acordo com a realidade da minha turma, porque a gente tem uma sala heterogênea. A maioria dos planejamentos eu faço de acordo com a realidade de ensino da minha turma (Professora Margarida, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Enfim, a educadora Dália explicou que utiliza os planejamentos do Caderno conforme a disciplina que ela trabalha. Neste caso, o componente curricular História.

Então, eu utilizo mais para a disciplina que eu sou responsável, que é História. E, para a disciplina que eu sou responsável, eu uso bastante. E eu acho que é pelas habilidades que a gente tem que trabalhar. Lá está muito bom! (Professora Dália, entrevista em 29 de ago. de 2024).

As respostas das professoras alfabetizadoras demonstraram que a percepção sobre a adequação da quantidade de planejamento é bastante variada, sendo influenciada por diversos fatores. Observamos que algumas valorizam o alinhamento do material com o CRMG-EI e EF e o utilizam para o desenvolvimento de sua prática pedagógica; tem aquelas que percebem lacunas importantes, como a falta de interdisciplinaridade e a dificuldade de adaptação para as necessidades específicas de suas turmas. Essa divergência de opiniões sugere que, embora esses Cadernos representem um esforço válido para apoiar o trabalho dos professores, sua efetividade depende da capacidade de cada docente para adaptá-los e complementá-los, considerando as características e necessidades de seus estudantes.

De acordo com a Tabela 12, 58,83% das respondentes consideram que os Cadernos MAPA apresentam contribuições para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa. Essa percepção indica que, para a maioria das professoras, o material atende às necessidades docentes, possivelmente oferecendo orientações didático-metodológicas, sugestões de atividades e alinhamento com as habilidades propostas pelo CRMG-EI e EF. No entanto, o percentual de 33,33% representa um grupo significativo de educadores que não percebem essa contribuição da mesma forma, o que pode indicar a necessidade de adaptações ou maior divulgação desse material pedagógico.

Tabela 12 – Contribuição dos Cadernos MAPA para o planejamento de aulas de Língua Portuguesa (alfabetização)

| Contribuição dos Cadernos MAPA para o planejamento | Quantidade     |                | Total |            |
|----------------------------------------------------|----------------|----------------|-------|------------|
|                                                    | Questionário 1 | Questionário 2 | Qtd.  | Percentual |
| Sim                                                | 5              | 25             | 30    | 58,83%     |
| Não                                                | 2              | 2              | 4     | 7,84%      |
| Não se aplica                                      | 6              | 11             | 17    | 33,33%     |
| Total Geral                                        | 13             | 38             | 51    | 100,00%    |

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As entrevistas revelam que as professoras valorizam o material como um recurso de apoio, mas destacam que ele não substitui a necessidade de complementações didáticas. Quando questionadas acerca dos aspectos positivos apresentados pelos Cadernos e que as incentivaram a utilizarem seus planejamentos, observamos que a professora Tulipa critica a precariedade apresentada por eles, relativamente à sua qualidade visual, contudo aponta como aspectos positivos as sugestões de textos e algumas atividades. Ela relatou: “[...] mas, assim, eu acho o material visual bem precário. É bem precário, bem pobre mesmo *pro* primeiro, segundo ano, em termos visuais” (Professora Tulipa).

Enquanto isso, a professora Camélia elogiou as imagens, sua utilização nos materiais e os enunciados das atividades. No entanto, a mesma educadora destaca que essas imagens são muito boas, observa uma limitação para aqueles que não possuem acesso a uma impressora colorida, o que pode comprometer a eficácia do material. Além disso, ela prefere criar suas próprias avaliações, garantindo que a forma como o enunciado é apresentado atenda às suas necessidades. Para confirmar sua fala, destacamos o seguinte trecho: “Lá tem imagens maravilhosas. [...] o enunciado de lá eu acho bom, mas as imagens são maravilhosas. Só que, para mim, é maravilhoso porque eu tenho impressora colorida (Professora Camélia).

A professora Bromélia deu ênfase à questão de como o conteúdo é apresentado no Caderno e de como sua organização e direção sobre a aplicabilidade do conhecimento são essenciais. Ela acredita que, ao receber orientações bem definidas, professores e estudantes têm uma compreensão mais completa do que se espera deles, resultando em respostas geralmente positivas e claras. Essa abordagem destaca a relevância de um material que guie o professor, em vez de simplesmente fornecer atividades.

Para as professoras Violeta, Margarida e Dália, a praticidade apresentada no planejamento das atividades se destaca. Contudo, Violeta aponta que ter as habilidades já no caderno facilita a relação entre o que se deve ensinar e como ensinar. Essa organização ajuda os professores a construírem atividades relacionadas a competências específicas, tornando o processo de ensino mais eficiente. Enquanto, para Margarida, a facilidade de trabalhar com atividades prontas, pode contribuir com maior eficiência, permitindo que o foco seja a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, conforme ajustes no planejamento do professor. Por fim, a professora Dália aponta que o material apresenta uma abordagem de fácil entendimento.

Foi solicitado que as docentes descrevessem um dos planejamentos que utilizaram, destacando seus aspectos positivos e/ou negativos e se houve necessidade de adaptações.

O relato da professora Tulipa sugere que ela sente falta de um trabalho interdisciplinar. De acordo com sua visão, realizar um trabalho nessa perspectiva proporciona maior envolvimento dos estudantes e promove o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, fortalecendo a colaboração entre os educadores, promovendo as práticas pedagógicas e enriquecendo as abordagens metodológicas, conectando a teoria e a prática. O exemplo do “Corre Cutia” (Atividade do Caderno do Estudante, 1º ano, 1º bím., 2024, p. 4-5, [Anexo 4]) ilustra essa crítica: embora o material ofereça sugestões de atividades, a temática já é frequentemente explorada, carecendo de originalidade. A professora revela que a escolha por utilizar o Caderno MAPA se deve mais à praticidade de acesso digital do que à qualidade do material, indicando a falta de opções mais criativas e alinhadas com a realidade dos estudantes. A crítica ao “design pobre” reforça a percepção de que o material precisa ser atrativo e ter elementos que despertem o interesse desses estudantes, evidenciando a necessidade de repensar a forma como esse material é concebido e apresentado.

É, deixa eu ver! Por exemplo, essa atividade corre cutia. Pessoalmente, isso é um tema batido. Todo livro didático você tem corre cutia. No entanto, tipo assim, ele traz algumas sugestões de atividade corre cutia eu usei então assim... Dudu encontrou corretamente o par de rimas, vem um outro textinho também, completando. As cores, diferentes pares de rimas. Então, assim, você usa que é uma sequência didática, mas ela não traz nada de diferente. Eu queria que esse material trouxesse para a gente coisas ousadas, uma música diferente, do tempo atual. O corre cutia é uma música que todo livro didático tem. Então assim, por já estar com o corre cutia aqui e ter umas atividades, foi que eu utilizei, mas não que seja alguma coisa inovadora e o design também. Olha o design pobre. A gente usa todos os recursos, mas não é nada fora. É pelo comodismo de não ter que procurar nos livros didáticos, pois já está aqui no meu celular, eu vou lá e procuro. Melhor do que eu abrir todos os livros didáticos (Professora Tulipa, entrevista em 11 de ago. de 2024).

O depoimento da professora Violeta revela uma prática pedagógica que busca integrar diferentes recursos, mas que não se ancora totalmente nos Cadernos MAPA. A professora demonstra utilizar o livro didático como principal recurso, complementando-o com atividades pontuais extraídas dos Cadernos Pedagógicos e com seu próprio planejamento. Essa abordagem sugere que, para a professora Violeta, esses Cadernos não representam um guia completo e suficiente para o ensino da alfabetização, mas sim um material de apoio a ser consultado em momentos específicos. A menção à apresentação do alfabeto, das vogais e da formação de palavras indica que a professora segue uma abordagem tradicional de alfabetização, que valoriza o ensino sistemático do código alfabético. A utilização conjunta do livro didático e dos Cadernos sugere uma busca por complementaridade, buscando o que cada recurso tem de melhor a oferecer. Assim sendo, o relato da professora Violeta demonstra uma postura flexível e adaptável, que busca construir uma prática pedagógica personalizada, integrando diferentes recursos e considerando as necessidades específicas de seus estudantes.

Então, foi a apresentação do alfabeto, porque como eu trabalho com os pequeninhos [...] Tanto foi a apresentação do alfabeto, é... das vogais, da formação das palavras. Porque como, como eu tenho o livro didático, eu também uso mais, eu uso também o livro didático. Eu uso o livro didático aliado ao Caderno MAPA e com meu planejamento. O Caderno MAPA, eu vou falar bem a verdade *pra* você, eu não uso ele o tempo todo, não. Às vezes, eu vou lá, faço uma pesquisa ou outra, mas não é aquela coisa de usar ele sempre. Não. Eu não uso ele sempre, não. Então, a atividade. Pelo menos, eu uso o livro didático. E, em torno do começo lá, é a atividade do caderno. A atividade que estava lá e as habilidades (Professora Violeta, entrevista em 12 de ago. de 2024).

A professora Bromélia destaca a importância do caderno que aborda a consciência fonológica, ressaltando como ele ajuda a desenvolver a escuta e a interação dos estudantes com as cantigas infantis. Ela observa que muitos educadores não compreendem a essência das atividades e a conexão entre os elementos trabalhados, mas enfatiza que as brincadeiras propostas tornam o aprendizado mais dinâmico e prazeroso.

Nossa, são tantos, tantos, tantos, tantos. Huuummm! Adaptação a gente sempre faz, porque a gente coloca sempre aquele temperinho da gente. Então, assim, nossa, eu gostei muito do caderno que trabalhou a consciência fonológica, retratando as cantigas infantis *pra* sala de aula, trabalhar os sons, as rimas, trabalhando o corpo. Então, eu lembro que nesse caderno ele veio com algumas cantigas e dentro dessas cantigas a gente fez brincadeiras *pra* desenvolver a escuta, os sons (Professora Bromélia, entrevista em 17 de ago. de 2024).

O trabalho com a consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nas crianças. Além disso, serve como base para que elas compreendam como as palavras são formadas e como os sons se relacionam com as letras. Esse trabalho deve ser desenvolvido de forma criativa, por meio de rimas e da invenção de novas palavras. Essa capacidade de brincar com os sons da língua estimula a expressão oral e a compreensão textual, tornando o aprendizado uma experiência prazerosa e significativa.

De acordo com Moraes (2014), a consciência fonológica:

[...] é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, isto é, a *consciência fonológica*. Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (*mato/gato*), uma sílaba (*cavalo*, *casaco*) ou um fonema (*sapo*, *c*). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras (Moraes, in Frade, Val, Bergunci, 2014, p. 71)

Outros relatos, como o da professora Camélia, descrevem sobre sua abordagem ao planejamento das aulas, especificando que fazem seu planejamento semanalmente conforme as necessidades de sua turma, sem muito uso dos planejamentos do Caderno Pedagógico. Quanto à adaptação, ela disse: “Eu nem vou falar para você que eu adapto, porque o que me serve, eu pego inteiro e colo. É só isso” (Professora Camélia, entrevista em 28 de ago. de 2024). Essa

postura sugere que a professora valoriza sua própria experiência e conhecimento pedagógico.

Os relatos apresentados refletem a experiência de diferentes professores em suas práticas pedagógicas, evidenciando a diversidade de abordagens utilizadas para lidar com os desafios do ensino e adaptabilidade das atividades, conforme a necessidade de suas turmas. Cada educador traz consigo uma perspectiva única, moldada por suas vivências e pelas necessidades específicas de seus alunos. Essas narrativas destacam a importância da adaptação e da criatividade para promover uma aprendizagem contextualizada e organizada.

Com relação à finalidade desses Cadernos, que visa apoiar o planejamento dos professores e promover o CRMG-EI e ER, a discussão se concentrou na percepção das professoras alfabetizadoras sobre a disponibilização desse material para os docentes da Rede Estadual.

A análise dos relatos das professoras alfabetizadoras revela insatisfação e frustração com a forma como os Cadernos MAPA são disponibilizados e utilizados nas escolas. As entrevistadas destacam que muitos educadores desconhecem a existência desse material, apontando falhas na divulgação por parte da Superintendência. A professora Tulipa, por exemplo, menciona que, em sua escola, nenhum dos 11 professores do 1º ao 5º ano tem conhecimento sobre os Cadernos, e critica o modo como sua divulgação foi feita, sugerindo que ela precisa ser mais abrangente.

As percepções das professoras também indicam que, mesmo quando conhecem os Cadernos, muitos não fazem uso efetivo deles. A professora Violeta admite que utiliza o material para pesquisa e planejamento, mas não o considera suficientemente acessível para todos os docentes. Esse aspecto de acessibilidade é enfatizado por outras professoras, como a Bromélia e a Camélia, que ressaltam que, mesmo que os Cadernos sejam considerados bons, a falta de uma implementação clara e estruturada nas escolas impede seu uso efetivo. O fato de o material estar disponível apenas de forma virtual também é uma limitação apontada, uma vez que nem todos os professores têm acesso a meios tecnológicos adequados.

Sinceramente não. Eu acho que é um programa lindo, bacana, interessante e por que que eu falo isso? Porque as colegas com quem eu tenho contato, professores que eu trabalho e trabalho nas escolas estaduais não conhecem, nunca viram. Então, a forma como isso chega até a escola... é aí que está o gargalo. Assim como as aulas do Se Liga na Educação, são programas que têm uma realidade, uma finalidade tão ampla, mas que não chega onde precisa chegar (Professora Bromélia, entrevista em 17 de ago. de 2024).

Não. Não atinge. Porque é o que eu já disse antes. Abre quem quer. Então, eu penso que se o Estado fornecesse os cadernos impressos para o professor, talvez, só talvez poderia aumentar mais a quantidade de pessoas que utilizam (Professora Camélia, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Além disso, as professoras comentam sobre a importância de integrar os Cadernos MAPA ao planejamento escolar de maneira mais organizada, criando momentos para que os conteúdos possam ser discutidos e aplicados em sala de aula. A ideia de fornecimento de Cadernos impressos é sugerida como uma possível solução para aumentar a adesão ao material, ampliando seu uso por aqueles que ainda não estão familiarizados com ele. Assim, a análise dos relatos estabelece que, para que os Cadernos MAPA cumpram efetivamente seu papel

de apoio ao planejamento e à alfabetização, é urgente revisar as estratégias de divulgação e implementação.

Nem sempre, porque a grande maioria dos professores nem sabe que existem esses MAPAs. E não são muito divulgados. A secretaria divulgar, fazer um trabalho na escola, mandar os cadernos impressos para os professores. Hoje a gente não tem na escola. Não tem as apostilas dos MAPAs, não temos o caderno do professor. Só virtual (Professora Margarida, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Nota-se que, apesar da crítica e insatisfação, há um reconhecimento por parte de algumas professoras, como Dália, sobre a praticidade e potencial dos Cadernos. Isso sugere que, se houver mudanças na forma como o material é apresentado e integrado ao cotidiano escolar, ele pode se tornar um recurso valioso para os professores da Rede Estadual. Assim, a efetividade desses Cadernos depende não apenas da qualidade do material, mas também das estratégias de capacitação e apoio oferecidas aos educadores.

### *3.2.3 Percepções sobre as habilidades de Alfabetização e Letramento das atividades apresentadas nos Cadernos MAPA*

Ainda, no contexto das discussões sobre as contribuições do material para a prática de alfabetização e letramento, nas entrevistas buscou-se compreender como as atividades propostas nos Cadernos MAPA se relacionam com as concepções que as docentes têm em relação a alfabetização e letramento.

Para isso, foi-lhes questionado se eles apresentam atividades que dialogam com suas concepções de alfabetização e letramento, contribuindo para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, e de que forma isso ocorre.

A professora Tulipa critica a falta de letramento nos Cadernos, argumentando que os exercícios contidos neles não promovem uma compreensão mais profunda do contexto da aprendizagem. Em vez disso, ela aponta que o material se limita à atividade de codificação e decodificação, sem estimular o pensamento crítico e a discussão sobre o mundo dos estudantes. Essa crítica sugere que, para que esses Cadernos contribuam para a formação dos educandos, é essencial que incluam abordagens mais inovadoras e interativas, capazes de fomentar o letramento contextualizado.

Penso que não. Por exemplo, nesse material de “corre cutia”, eu poderia ter colocado aqui uma charge que eu acho muito legal, das crianças em roda, os brinquedos no centro e todo mundo de celular. As crianças em roda e todo mundo de celular. Então, uma charge interessante para discutir com as crianças: como as crianças brincam? Qual é a relação delas com a brincadeira e com as brincadeiras tradicionais? Elas brincam de roda? Por que as crianças não brincam de roda mais hoje, tanto quanto antigamente? De criticar... trazer... não tem uma abordagem crítica, e as crianças de 5 a 10 anos têm um olhar crítico. Perguntas assim: “Quantas vezes você brinca de roda?”; “Você costuma brincar de roda no recreio?”; “Você conhece outras brincadeiras de roda?” O olhar... sabe esse olhar de letramento? O **letramento** não está aqui. Estão aqui as ha-

bilidades linguísticas, mas não o letramento. Cadê o letramento? (Professora Tulipa, entrevista em 11 de ago. de 2024).

Em seu relato a professora Bromélia sugere que os educadores devem ter uma “sede de aprendizado” para realmente tirar proveito do que os Cadernos oferecem. Ela sugere que a conscientização e a busca ativa por conhecimento pelos professores são fundamentais para aproveitar ao máximo os recursos disponíveis.

Sim. Eu percebo que sim. Primeiro porque a gente trabalha em cima de um Plano de Curso e o Caderno é todo feito em cima do Plano de Curso da Secretaria de Estado de Educação. Então, o Plano de Curso está todo voltado para alfabetização e letramento. [...] eu percebo que as atividades... às vezes elas vêm elencadas com aquilo que é proposto no caderno. Eu posso ampliar outras possibilidades, sim, mas o caderno, tem sim essa perspectiva (Professora Bromélia, entrevista em 17 de ago. de 2024).

As professoras Camélia e Dália oferecem uma visão mais otimista, ressaltando como os Cadernos podem ser um ponto de partida para a renovação pedagógica. Para elas, o material serve como um guia prático, facilitando a compreensão de habilidades específicas e propondo novas experiências dentro da sala de aula.

Embora a professora Camélia concorde com a professora Dália no que tange à contribuição das atividades para o trabalho prático, ela critica algumas dessas atividades utilizando novamente o termo “surreal”, isto é, sugerindo que tarefas estão inadequadas ao nível das crianças.

De maneira geral, sim. Eu concordo. Eu acho que ele ajuda, sim. Ele complementa, pois é um material de apoio. Eu acho que deveria ser mais utilizado, mas não é. Que é aquilo que eu te falei. É quem quer que pega. [...] mas tem umas coisas que é surreal. Eu já falei a palavra surreal! Porque não tem base o que eles colocam lá (Professora Camélia, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Sim, é um direcionamento. É um caminho. Caminho que você tem que seguir, porque tem muitas habilidades que, às vezes, você fica meio em dúvida do que é que aquela habilidade está pedindo com aquilo. E lá no Caderno MAPA ele está bem explícito. Você tem dúvida, você vai lá, que ele está bem explícito (Professora Dália, entrevista em 29 de ago. de 2024).

Ainda que a professora Margarida concorde com a contribuição a partir de algumas atividades, ela menciona que existem aquelas que estão além do nível dos estudantes.

Ajudam, sim. Na alfabetização, alguns MAPAS estão de acordo com o que a gente está trabalhando com o 1º ano. Tem alguns MAPAS que estão além, porque às vezes a realidade do 1º ano, tem algumas coisas que vêm, mas estão além do que a criança ainda está aprendendo (Professora Margarida, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Ao analisar os relatos das professoras entrevistadas, observamos que a maioria considera que as atividades do caderno estão em consonância com o que elas concebem a respeito da alfabetização e letramento. Por isso, é fundamental enfatizar a importância do planejamento das

atividades de alfabetização. Esse planejamento deve considerar a incorporação e a sistematização dos conteúdos, bem como o respeito ao ritmo de aprendizagem e às necessidades individuais de cada estudante. As atividades propostas precisam ter significado para as crianças e serem desenvolvidas de forma lúdica, pois elas aprendem com mais facilidade quando inseridas nesse tipo de contexto.

Dessa maneira, consideramos ser essencial que as crianças sejam expostas a uma diversidade de gêneros textuais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Essa prática não apenas enriquece a aprendizagem dos estudantes, mas também contribui para melhor compreensão e aplicabilidade do conhecimento em diferentes situações do cotidiano, preparando-as para os desafios da leitura e escrita no mundo ao seu redor.

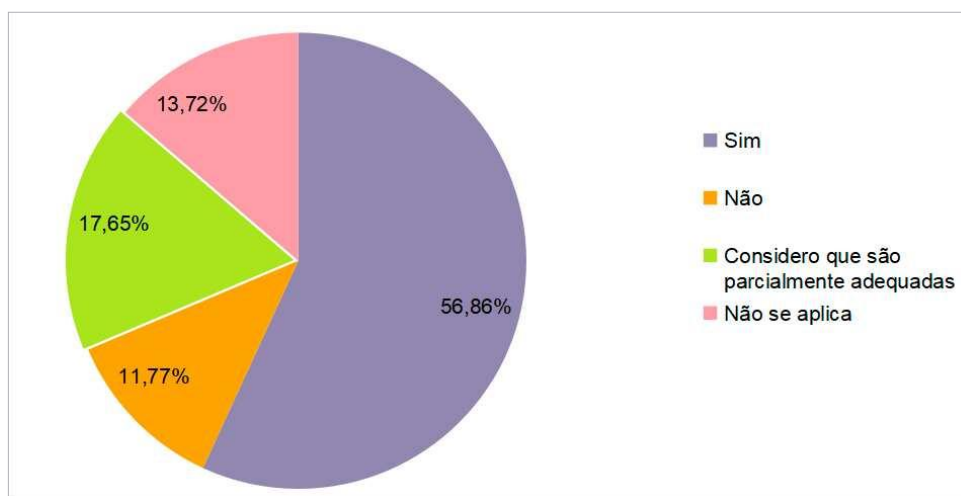
As opiniões das professoras sobre a contribuição deles para as práticas de alfabetização são divergentes. Algumas consideram que o material é um recurso norteador para o trabalho em sala de aula, auxiliando no planejamento e na seleção de atividades. Outras, no entanto, questionam a relevância dos Cadernos Pedagógicos, argumentando que eles não apresentam propostas inovadoras e que carecem de um enfoque mais consistente no letramento.

A análise dos relatos das professoras sobre esse recurso pedagógico revela uma visão mista quanto à contribuição desse material para a formação dos educadores. Embora algumas delas reconheçam aspectos positivos, como a praticidade e a oportunidade de reviver práticas pedagógicas, a maioria expressa insatisfações com o conteúdo, ressaltando que as atividades apresentadas não oferecem novidades significativas em comparação ao que já está disponível nos livros didáticos.

#### *3.2.4 Reflexões das docentes em relação aos Cadernos MAPA*

No que diz respeito à adequação das atividades planejadas às habilidades de alfabetização, os dados quantitativos demonstram que 56,86% (Gráfico 5) das respondentes consideram que os planejamentos apresentam atividades que condizem com o desenvolvimento das habilidades de alfabetização. Além disso, a respeito desses dados, somente no questionário 2 foi solicitado que justificassem a resposta referente ao item “adequação das atividades”. Como justificativa, apenas duas respondentes mencionaram que sempre há a necessidade de adequar as atividades à realidade de seus estudantes e que não se recordam de detalhes do material referido. Quanto às demais respondentes, constatamos que 11,77% consideram que as atividades não são adequadas para os estudantes, 17,65% consideram que as atividades são parcialmente adequadas e 13,72% respondentes marcaram a opção “Não se aplica”. Essa opção pode estar relacionada àquelas professoras que não atuam no 1º ano do Ensino Fundamental ou até mesmo, no segmento dos Anos Iniciais.

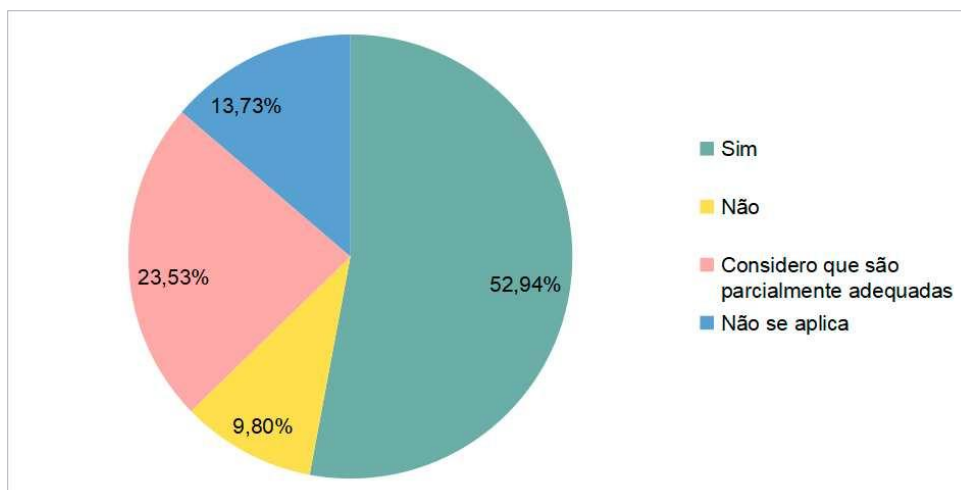
Gráfico 5 – Adequação das atividades para as habilidades de alfabetização que precisam ser desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O Gráfico 6 demonstra que 52,94% das respondentes consideram adequadas as atividades para as habilidades de letramento. Em relação à justificativa sobre a adequação das atividades desta habilidade, uma respondente mencionou que os textos devem ser escritos com palavras mais simples. Ademais, observamos que 9,8% afirmaram que não consideram as atividades adequadas para os estudantes, enquanto 23,53% consideraram que as atividades são parcialmente adequadas e 13,73% marcaram a opção “Não se aplica”. Essa opção pode estar relacionada a professoras que não atuam no 1º ano do Ensino Fundamental ou, até mesmo, no segmento dos Anos Iniciais.

Gráfico 6 – Adequação das atividades para as habilidades de letramento que precisam ser desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A última questão abordada no questionário tratou das sugestões de melhorias para os Cadernos MAPA. As professoras apresentaram contribuições pertinentes; no entanto, também se percebe que algumas dessas sugestões se assemelham mais a desabafo sobre o que acontece

no ambiente escolar.

A seguir, registramos algumas sugestões de melhoria para esses materiais pedagógicos, especificadas pelas professoras alfabetizadoras do 1º ano. Os depoimentos coletados revelaram carências e desafios enfrentados no cotidiano escolar, sendo ressaltadas as seguintes: (i) necessidade de materiais lúdicos como jogos de alfabetização, atividades interativas que estimulem a criatividade, de acordo com a realidade dos estudantes e que possam ser desenvolvidas em grupos, ilustrações e/ou imagens em preto e branco para que os estudantes possam colorir, leituras variadas em letras caixa alta e com palavras simples e músicas; (ii) atividades que sejam adequadas para atendimento aos estudantes alfabetizados ou que apresentem dificuldades de aprendizagem, atividades com níveis diferenciados e que estejam contextualizadas com os componentes curriculares e alinhadas às práticas pedagógicas em sala de aula.

Percebemos que um dos principais pontos levantados pelas professoras foi em relação às atividades e sua importância para a aprendizagem. Elas relataram a necessidade de envolver jogos, textos como parlendas e músicas, pois acreditam que essas atividades lúdicas podem contribuir positivamente para a aprendizagem dos estudantes. Isso demonstra a compreensão de que a ludicidade deve fazer parte do processo de aprendizagem, ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas estratégias são vistas como essenciais para a aprendizagem dos estudantes, pois atividades prazerosas aumentam a atenção e a motivação, além de contribuírem para o desenvolvimento integral, já que jogos e atividades criativas estimulam habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

No entanto, a preocupação com a adequação dos materiais à realidade dos estudantes e das escolas demonstra que a simples oferta de alguns recursos não é suficiente. É preciso que os materiais sejam adequados ao contexto educacional, que considerem a diversidade de vivências e conhecimentos dos estudantes, além de atendê-los em suas dificuldades de aprendizagem. Além disso, que sejam adaptáveis às diferentes condições de trabalho dos professores, buscando auxiliá-los na oferta de uma educação inclusiva e equitativa.

Observamos também que há uma preocupação sobre a impressão das atividades. Para isso, as professoras sugeriram que sejam em preto e branco, para que os estudantes possam exercer sua criatividade.

Os dados qualitativos revelaram impressões importantes e reflexivas. Isso foi perceptível; pois, durante a entrevista, a pesquisadora apresentou algumas atividades dos Cadernos a fim de que as professoras pudessem analisá-las e emitir suas percepções. Essa abordagem permitiu acessar não apenas as opiniões das professoras sobre o material, mas também compreender os critérios que utilizam para avaliar a adequação das atividades ao seu contexto de trabalho, bem como as concepções que orientam suas práticas pedagógicas. Ao analisar as atividades concretas, as professoras puderam expressar suas impressões de forma mais precisa e fundamentada, revelando nuances importantes sobre o potencial e as limitações desses Cadernos Pedagógicos como recurso de apoio ao processo de alfabetização.

Para a alfabetização, as atividades são adequadas. Para a alfabetização, há várias habilidades linguísticas que são trabalhadas ali. Não todas, como eu acho que deveria. Poderia explorar mais, ter mais atividades. Eu acho que duas folhas, por exemplo, de corre cutia, dá para você explorar mais coisas, dá para você fazer mais coisas, dá para você sugerir jogos, dá para sugerir outros tipos de atividades. Eu não estou pensando agora, mas assim, é só você pegar os livros didáticos, cada um traz atividades diferenciadas. O que acontece é que elas são insuficientes, elas não têm uma pegada interdisciplinar, elas não têm uma diagramação legal. Hoje as crianças são visuais, precisa ser bonito, isso repete também aquele modelo da pandemia. O PET. Tudo fragmentado. Esse conjunto de atividades aqui, não alfabetiza. Então isso é um pouco... É pior do que um livro didático, porque um livro didático traz uma página. Letrar é pensar. É levar o sujeito a pensar sobre a vida, como atuar nela. Olha esse material! É alfabetização, só. É só fazer codificar e decodificar (Prof.<sup>a</sup> Tulipa, entrevista em 11 de ago. de 2024).

Figura 5 – Miolo do Caderno MAPA (Estudante – 1º Bim., 2024)

1 – PENSE NAS PARLENDAS QUE VOCÊ CONHECE E MARQUE A ALTERNATIVA QUE NÃO SE REFERE AO GÊNERO TEXTUAL PARLENDA  
☐ PEQUENOS VERSOS      ☐ POSSUEM RIMAS      ☐ NÃO TEM SONORIDADE

2 – LEIA, ENSAIE E RECITE PARA SEUS PAIS OU AMIGOS A PARLENDA A SEGUIR:

CORRE CUTIA,  
 NA CASA DA TIA.  
 CORRE CIPÓ,  
 NA CASA DA VÓ.

LENCINHO NA MÃO CAIU NO CHÃO,  
 MOÇA BONITA DO MEU CORAÇÃO

FONTE: (DIANA, 2023)

3 – RECITE NOVAMENTE A PARLENDA MARCANDO COM PALMAS CADA SÍLABA PRONUNCIADA.

4 – PINTE, COM CORES DIFERENTES OS PARES DE RIMAS QUE VOCÊ ENCONTROU NA PARLENDA.

Fonte: Arquivo da EFE (2024, p. 4 e 5)

O relato da professora Tulipa apresenta uma crítica à abordagem atual das atividades destinadas à alfabetização, comparando-as com o conteúdo trazido nos livros didáticos e apontando para as defasagens em promover uma aprendizagem significativa. Embora essas atividades apresentem habilidades linguísticas para a alfabetização, a parte do letramento é deixada de lado. A questão interdisciplinar e de design também é apontada novamente, o que sugere novas reflexões no que tange à elaboração do material, pois ele tem se mostrado limitado e fragmentado.

Abaixo relatamos as percepções das professoras Violeta e Bromélia acerca das atividades que elas apontaram como adequadas para a alfabetização dos estudantes, que por coincidência

foram as mesmas.

Então, você como professora deveria dizer aos estudantes que também existem avisos somente com imagens e pedir-lhes que indiquem qual aviso. O aviso é proibido fumar. Então, ele teria que indicar, né? Então, é uma atividade visual, onde você teria que trabalhar com as imagens. E temos uma outra aqui, aula dois. Então, ele vai falar em quais locais de aviso você pode encontrar. Por que é importante deixar avisos como esse em espaços coletivos? Ainda trabalhando com a informação, né? E aí, tem as atividades aqui (Prof.<sup>a</sup> Violeta, entrevista em 12 de ago. de 2024).

Essa segunda atividade. É para colocar a letra inicial? Aí vai aparecer uma palavra aqui: “Aviso!” Um mês. Pode, aí, qualquer pergunta. Aí, na próxima? (Prof.<sup>a</sup> Bromélia, entrevista em 17 de ago. de 2024).

Figura 6 – Miolo do Caderno MAPA (3º Bim., 2023. Atividade do Planejamento – Aula 1)

Estimule todos os estudantes a participar da troca de ideias, permitindo que se expressem livremente. A troca de ideias os leva a refletir sobre a atenção que devem ter enquanto o colega estiver falando, a escolha do momento certo para iniciar uma fala e quais expressões empregar mostrando respeito e cordialidade uns com os outros. O objetivo dessa aula é que os estudantes percebam que os avisos fazem parte do cotidiano de cada um tanto em sala de aula quanto em outros locais.

Organize-os em duplas, tendo o cuidado de juntar estudantes em diferentes fases de alfabetização. Entregue a atividade abaixo impressa e auxilie-os, estimulando-os a trocar ideias sobre ela. Discutam a representação da imagem.



Diga aos estudantes que também existem avisos somente com imagens. Peça-lhes que indiquem qual aviso é proibido fumar.

Para encerrar a aula, caso tenha acesso à internet, selecione um vídeo contendo informações sobre o gênero e convide as crianças a assistirem.

Sugestão de vídeo:

→ Aviso | o que é, para que serve | videoaula gênero textual.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4oIKMMnhYM>.

Figura 7 – Miolo do Caderno MAPA (3º Bim., 2023. Atividade do Planejamento – Aula 2)

**AULA 02**

Escolha um espaço na escola, fora da sala de aula, pode ser o pátio, jardim ou a quadra.

Organize a turma em círculo ou semicírculo para que haja maior interação entre todos. Inicie a aula incentivando os estudantes a recordarem o que aprenderam sobre os avisos na aula passada. Providencie uma caixa com a impressão de diversos avisos diferentes. Exemplos:

- Proibido estacionar.
- Faça silêncio!
- Não pise na grama.
- Entrada proibida!
- Mantenha este ambiente limpo e organizado.
- Sorria! Você está sendo filmado.

A caixa deverá circular entre as crianças que vão retirar um aviso para ser analisado de forma coletiva. Trabalhe oralmente as seguintes questões com os estudantes:

- Em que locais esse aviso pode ser encontrado?
- Por que é importante deixar avisos como esse em espaços coletivos?
- O aviso que está sendo analisado é composto por palavras e imagens ou apenas por palavras?

Permita que os estudantes troquem ideias com os colegas sobre as hipóteses levantadas. Leve-os a perceber que é importante ajudar na manutenção e harmonia dos locais coletivos. Ajude-os a refletir sobre a sua postura nesses ambientes.

Organize a turma em grupos, menores, de três ou quatro estudantes. Providencie cartolinas e proponha a eles que, juntos, produzam um aviso para ser exposto na biblioteca da escola.

Estimule a discussão sobre quais avisos são realmente importantes para o espaço em que será fixado. Incentive-os a realizar a escrita espontânea. Diga a eles que um dos colegas poderá registrar, como souber, as sugestões listadas pelos outros estudantes. Aproveite o momento e leve-os a refletir sobre o registro das palavras. Solicite que ilustrem os avisos e verifiquem os seguintes pontos:

- O texto escrito é breve?
- A informação apresentada é clara?
- As palavras foram escritas corretamente?

Figura 8 – Miolo do Caderno MAPA (3º Bim., 2023. Atividade para o Estudante)

1 – OBSERVE AS IMAGENS E FAÇA A LEITURA.



Fonte: (FLATICON, 2023.)

2 – ESCREVA A PRIMEIRA LETRA DO NOME DE CADA IMAGEM, A SEGUIR E DESCUBRA QUAL É O TIPO DE TEXTO PRESENTE NAS IMAGENS APRESENTADAS.



Fonte: (FLATICON, 10 mai. 2023)

3 – OS AVISOS DA QUESTÃO 2 SÃO COMPOSTOS DE:

( ) PALAVRAS. ( ) PALAVRAS E IMAGENS.

4 – RELACIONE O LOCAL ONDE PODE SER UTILIZADO AO AVISO.

- AVISO A (IMAGEM 1 DA ATIVIDADE 1)
- AVISO B (IMAGEM 2 DA ATIVIDADE 1)
- AVISO C (IMAGEM 3 DA ATIVIDADE 1)
- BANHEIRO PÚBLICO
- PRAÇA
- PORTÃO DE UMA CASA.

5 – A PALAVRA DESTACADA NO AVISO (IMAGEM 2 DA ATIVIDADE 1) PODERIA SER SUBSTITUÍDA POR QUAL DAS PALAVRAS ABAIXO, MANTENDO NO TEXTO UM SENTIDO PARECIDO?

( ) ALEGRE. ( ) FURIOSO. ( ) TRANQUILO. ( ) MANSO.

6 – VOCÊ COSTUMA RESPEITAR OS AVISOS NOS LOCAIS QUE FREQUENTA? POR QUÊ?

Fonte: Arquivo da EFE (2023, pág. 6 e 7)

Além dessas atividades, a professora Bromélia relata outras, como poema, poemas visuais, fotolegenda e slogan, entre aquelas que mais considera adequadas. Isso sugere que a educadora fica atenta às atividades que sejam correlacionadas à diversidade de gêneros textuais

e usos sociais da leitura e da escrita.

A entrevista com a professora Camélia foi presencial e essa abordagem auxiliou para que pudéssemos manusear os Cadernos e para que ela apontasse quais foram as atividades consideradas adequadas para o trabalho com as crianças. Ela mencionou a atividade com a parlenda “Dedo mindinho”.

[...] Eu tenho a mesma atividade aqui. [...] Porque eles colocam assim: “Dedo mindinho, seu vizinho”. Aí, repete: “Seu vizinho”. Aí, depois vai. Aí, some com o pai de todos. [...] E você pode pegar isso aqui na internet. Só que aqui está a parlenda, tem o desenho e tem orientação. [...] Esse aqui, aqui fala que a gente pode cantar para o aluno, mas a gente pode também imprimir, porque a gente recebe criança no primeiro ano já lendo. Temos todos os tipos, todos os níveis dentro de uma sala (Professora Camélia, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Figura 9 – Miolo do Caderno MAPA (Professor. 1o Bim. 2024)

Recite o texto, mostrando o cartaz.

 **TEXTO 2** (🔗 ícone clicável)

A seguir, explique que as rimas são partes de palavras que combinam com outras. Elas podem ser encontradas em vários tipos de textos, inclusive nas parlendas. Retome o cartaz com a parlenda “Dedo mindinho” e faça a leitura do texto com as crianças procurando as palavras que rimam, destacando com canetinhas coloridas (se possível, utilize uma cor diferente para cada rima).

Depois, lance um desafio às crianças: descobrir outras palavras que rimam com as palavras destacadas na parlenda. Anote na lousa as palavras encontradas pelas crianças. Realize a leitura em conjunto com elas.

Fonte: Arquivo da EFE (2024, p. 6)

Figura 10 – Miolo do Caderno MAPA (Professor. 1º Bim. 2024 – Atividade Orientação do Desenvolvimento do Planejamento)

**TEXTO 2** (🔗 ícone clicável)

|                                                                                            |                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“DEDO MINDINHO,<br/>SEU VIZINHO,<br/>PAI DE TODOS,<br/>FURA BOLO,<br/>MATA PIOLHO.”</p> |  <p>FONTE: FREEPIK, 2023</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Arquivo da EFE (2024, p. 9)

Em relação à pergunta sobre atividades inadequadas, isso pode se referir a práticas que não contribuem para o desenvolvimento das habilidades necessárias na alfabetização e letramento dos alunos. Essas atividades podem ser aquelas que não promovem a interação, que são excessivamente mecânicas, que não se conectam com o cotidiano dos alunos ou que não levam em consideração as diferentes maneiras de aprendizado. De acordo com os relatos das professoras entrevistadas, a maioria delas não consideram que as atividades são inadequadas, contudo fazem alguns apontamentos importantes.

A educadora Tulipa mencionou: “Não acho que as atividades são inadequadas. Não acho. Elas podem não ser completas”. Além disso, ela retoma a questão da ausência de um “design arrojado” e do Caderno ser um material inovador.

A professora Bromélia disse que “existem atividades que precisam ser mediadas e orientadas dentro de sala de aula, e não inadequadas”; a professora Camélia relata que “teria dificuldade de, por exemplo, dar essa aqui (atividade da frase grande)”. Eu acho difícil de dar essa daí”.

Figura 11 – Miolo do Caderno MAPA (1o ano do Ciclo de Alfabetizacao. 1o Bim., 2024. Atividade para o Estudante)

2 – A PROFESSORA DE ANITA PEDIU PARA ELA FAZER UMA LISTA COM OS NOMES DOS COLEGAS DA TURMA. VEJA COMO ELA FEZ:

ANDRÉLAURACLARAFELIPEJOÃOOTIAGOMARIASOFIA

PARECE QUE ANITA SE CONFUNDIU NA HORA DE ESCREVER A LISTA. MOSTRE COMO ELA DEVERIA ESCREVER:

---



---



---

Fonte: Arquivo da EFE (2024, pág. 14)

De acordo com o relato da professora Margarida, ela não aprecia muito os textos longos que são apresentados no Caderno MAPA. Segundo ela, esse formato pode prejudicar a interpretação do texto pelo estudante em fase inicial de alfabetização, pois é nessa fase que as crianças começam a construir as habilidades essenciais de leitura e escrita. Além disso, textos longos podem causar desinteresse e afetar a autoestima dos estudantes.

Tal relato demonstra preocupação e aponta para a necessidade de adaptação dos materiais para os estudantes dessa faixa etária. Outro apontamento trazido pela docente é que “nem no final do quarto bimestre” seria interessante o trabalho com textos longos. Esse trecho sugere que ela considera que o trabalho com textos curtos seria mais atrativo e contribuiria para melhor compreensão da leitura.

Atividades com textos longos. Não acho legal a interpretação com textos longos. Seria textos pequenos para as crianças do 1º ano. Nem no final do quarto bimestre. Não acho legal texto longo *pra* criança do 1º ano. Não dá certo (Professora Margarida, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Figura 12 – Miolo do Caderno MAPA (1o ano do Ciclo de Alfabetizacao. 2º Bim., 2024. Atividade para o Estudante)

LEIA O TEXTO A SEGUIR. SE PRECISAR, PEÇA AJUDA DE UM ADULTO:

**O LEÃO E O RATINHO**

O REI DAS SELVAS DORMIA SOB A SOMBRA DE UM CARVALHO. APROVEITANDO A OCASIÃO, UM BANDO DE RATOS RESOLVEU PASSAR POR CIMA DELE PARA ENCURTAR CAMINHO.

— VAMOS, NÃO HÁ TEMPO A PERDER — DISSE O LÍDER DO BANDO.

QUANDO FALTAVA APENAS UM RATO PASSAR, O LEÃO ACORDOU E PRENDEU-O DEBAIXO DE SUA PATA.

— POR FAVOR, MAJESTADE DAS SELVAS, NÃO ME ESMAGUE! — IMPLOROU O RATINHO.

— E VOCÊ TEM ALGUMA BOA RAZÃO PARA QUE EU NÃO FAÇA ISSO?

— BEM... TALVEZ UM DIA EU POSSA AJUDÁ-LO — DISSE O RATINHO.

O LEÃO DEU UMA SONORA GARGALHADA.

— VOCÊ? MINÚSCULO DESSE JEITO? ESSA É BOA!

— POR FAVOR, POR FAVOR, POR FAVOR, NÃO ME ESMAGUE! — INSISTIU O RATINHO.

DIANTE DE TAMANHA INSISTÊNCIA, O LEÃO, QUE ESTAVA MESMO COM O ESTÔMAGO CHEIO, DEIXOU QUE O RATINHO SE FOSSE.

ALGUNS DIAS DEPOIS, O LEÃO FICOU PRESO NUMA REDE DEIXADA NA FLORESTA POR ALGUNS CAÇADORES. FEZ DE TUDO PARA SE SOLTAR, MAS NÃO CONSEGUIU. SEUS URROS DE RAIVA FIZERAM A TERRA TREMER. AO OUVI-LOS, O RATINHO VEIO EM SEU SOCORRO. COM SEUS DENTES PEQUENINOS E AFIADOS, ROEU AS CORDAS DA REDE E SOLTOU O LEÃO.

UMA BOA AÇÃO GANHA OUTRA.

PEQUENOS AMIGOS PODEM SER GRANDES AMIGOS.

Fonte: (La Fontaine, 2007)

Fonte: Arquivo da EFE (2024, p. 17)

A reflexão da professora Margarida traz um alerta para todos os educadores sobre a importância da escolha dos textos a serem trabalhados. Isso significa que é necessário priorizar materiais que respeitam o ritmo e a capacidade de compreensão das crianças, a fim de proporcionar uma experiência de aprendizado que cultive o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares.

O professor, como agente transformador do processo educativo, precisa não apenas compreender as diretrizes e os objetivos pedagógicos presentes nos Cadernos MAPA, mas também ser capaz de reinterpretá-los de maneira crítica e criativa, considerando as singularidades de cada turma. Essa mediação envolve a seleção de atividades que dialoguem com os interesses e as necessidades dos estudantes, a incorporação de elementos lúdicos e interdisciplinares, e a

flexibilização de estratégias para garantir que todos os estudantes aprendam de forma sistemática.

### *3.2.5 Os Cadernos MAPA e as formações oferecidas pela Escola de Formação do Estado*

A aprendizagem dos estudantes e a formação continuada dos professores alfabetizadores é fundamental para a construção de um ambiente educativo saudável e eficiente. Quando os educadores possuem acesso a programas de formação continuada, eles são capacitados a adotar novas metodologias e a refletir sobre suas práticas, o que resulta em um ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades dos estudantes. Isso, por sua vez, influencia diretamente no processo de alfabetização, pois sugere que professores que buscam se qualificar, que se preocupam com seu desenvolvimento profissional, conseguem identificar as dificuldades de seus alunos e aplicar estratégias que promovam um aprendizado mais significativo.

Como já dito, a EFE oferta cursos de curta duração e em formato EaD que contribuem para aprimorar a qualificação do professor. Assim, quando questionadas sobre a realização de cursos pela plataforma dessa instituição, quatro professoras confirmaram ter participado, mas não conseguiam lembrar os nomes dos cursos. Algumas até fizeram alusão a alguns nomes, mas não sabiam ao certo. Elas também relataram que, em nenhum momento durante a realização do curso, houve menção ou registro sobre os Cadernos MAPA.

A professora Tulipa mencionou que fez diversos cursos que convergem com sua prática docente, como contação de histórias, alguns na área de Educação Especial, dentre outros, porém em outras instituições. Quando questionada, especificamente sobre os cursos da EFE, ela relatou:

Tem um curso que eu fiz em matemática... BNCC em matemática. Mas assim, o problema desses cursos é porque é 30 horas. Entendeu? 20 horas, todos os cursos. Éh! Assim 30, 20, 30, 20... esses cursos que são oferecidos lá na plataforma é pouco. Então assim, foram poucos os que eu fiz lá. Não é que o curso é ruim, é porque é pouca carga horária. Sabe? Eu acho que uma carga horária, pouca para você discutir BNCC, para você discutir matemática, discutir produção de texto. Eu acho que é pobre 20 horas. Muito pobre (Prof.<sup>a</sup> Tulipa, entrevista 11 de ago. de 2024).

Por outro lado, a professora Violeta menciona a ausência de tempo como um obstáculo para a formação, fazendo ecoar o sentimento de que a alta demanda nas escolas pode dificultar a participação em cursos. A falta de menção aos Cadernos MAPA nos cursos que participou indica uma desconexão entre a formação continuada e os recursos pedagógicos disponíveis, o que pode impactar a implementação efetiva do material em sala de aula.

A professora Bromélia relatou que não fez cursos pela EFE, pois sempre estava cumprindo outras demandas, destacando mais uma vez como as exigências do dia a dia podem limitar a formação de professores. Isso sugere que há fatores organizacionais e de tempo que interferem no desenvolvimento profissional dos educadores, refletindo a necessidade de uma abordagem mais integrada à formação.

As experiências das professoras Camélia e Margarida revelam um compromisso em

buscar cursos de formação; como Camélia relatando sua iniciativa em se inscrever em diferentes cursos de alfabetização e matemática. Contudo, assim como as outras professoras, ela também não reconhece uma associação clara entre esses cursos e os Cadernos Pedagógicos, apontando uma falha na promoção desses materiais durante a formação. A professora Dália, embora tenha mencionado o uso dos Cadernos, também não consegue recordar informações específicas sobre os cursos que fez, evidenciando a falta de clareza e o potencial para uma formação mais direcionada.

Os relatos destacaram uma contínua busca das professoras por formação, mas também apontaram para uma defasagem na adequação e relevância dos cursos oferecidos em relação aos materiais pedagógicos, como os Cadernos MAPA. A desconexão entre a formação e os recursos disponíveis sugere a necessidade de uma revisão nas abordagens de capacitação, promovendo uma maior integração entre os cursos e os materiais de apoio, bem como a consideração das realidades do dia a dia dos educadores, que muitas vezes limitam suas oportunidades de desenvolvimento profissional.

A professora Camélia, em particular, destaca a importância do aprendizado presencial e a troca de ideias entre educadores, sugerindo que o estado deveria reverter a decisão de restringir esses cursos.

Claro, sem dúvida. [...] Isso dá uma melhorada, dá uma incrementada e sempre trocar ideia com o outro é bom! Por isso que eu prefiro presenciais. Eu faço os cursos de lá do portal, mas o presencial é outro nível. É bem melhor! E eu acho que o Estado tinha que voltar [...] os cursos desses aí e oferecer para os professores (Prof.<sup>a</sup> Camélia, entrevista em 28 de ago. de 2024).

Sim. É igual eu te falei, a praticidade. Ele é um norte. Algumas habilidades que podem ser mais confusas para o professor, lá está toda destrinchada. Está com linguagem fácil de entender, o que realmente aquela habilidade quer abranger, quer atingir; exemplos de atividades. Então eu acho que sim. Inclusive se o professor só ler, entender o que está ali, para mim, já é uma formação e tanto (Prof.<sup>a</sup> Dália, entrevista em 29 de ago. 2024).

Assim, a análise dos relatos evidencia a necessidade de melhorar a qualidade e a relevância desse Cadernos, ao mesmo tempo em que aponta para a importância do engajamento ativo dos professores em sua formação contínua. Embora as professoras identifiquem limitações no material, a possibilidade de uso como uma ferramenta de pesquisa e renovação pedagógica reflete uma abertura para o aprimoramento profissional, desde que essa formação seja acompanhada de uma proposta clara e contextualizada que valorize a singularidade das práticas de cada educador.

Torna-se imperioso ressaltar sobre formação docente, pois é nesses momentos de qualificação que o profissional da educação tem a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos. Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Enquanto se forma, o professor pode formar outros profissionais. É também o momento de refletir sobre a prática e agir para

sair do comodismo, planejando novas ações que promovam mudanças.

Nesse contexto, Freire (1996, p. 44) afirmou: “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”. Essa reflexão destaca a importância do autoconhecimento, refletindo sobre a trajetória profissional e o ambiente ao seu redor, identificando o contexto que precisa de transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a distribuição e recepção dos Cadernos MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação) pelas professoras alfabetizadoras da rede estadual de Minas Gerais, sustentada por abordagens metodológicas de cunho quantitativo e qualitativo com aplicações de questionário e entrevista semiestruturadas aos sujeitos envolvidos na nossa pesquisa. No decorrer dessas abordagens, detectamos os objetivos propostos: (1) identificar qual conhecimento as professoras alfabetizadoras têm sobre os Cadernos MAPA; (2) analisar as formas de circulação dos Cadernos MAPA nas escolas; (3) descrever e analisar os impactos da distribuição desse material para a prática das professoras alfabetizadoras, (4) compreender se, na perspectiva das docentes, o material contribui para as práticas de alfabetização em sala de aula; e (5) analisar o Caderno MAPA como instrumento pedagógico, avaliando sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades propostas no CRMG-EI e EF. Para nortear e ampliar as discussões realizadas ao longo desta pesquisa, buscamos ancorá-la nas seguintes perguntas: Como acontece a circulação dos Cadernos MAPA nas escolas de Anos Iniciais do estado de Minas Gerais, mais especificamente no Ciclo de Alfabetização? Quais conhecimentos as professoras alfabetizadoras apresentam ter em relação aos Cadernos Pedagógicos? Qual a receptividade dos Cadernos MAPA pelas professoras alfabetizadoras? Quais os sentidos atribuídos pelas professoras ao material no apoio ao processo de alfabetização?

Diante desse contexto, a análise dos dados revelou que, embora a maioria das professoras conheça os Cadernos, seu uso efetivo ainda é limitado, sendo influenciado por percepções acerca da adequação do material às necessidades das turmas e pela compreensão dos conceitos fundamentais de alfabetização e letramento. Tal constatação evidencia a necessidade premente de formação continuada que aprofunde o entendimento dessas docentes sobre os fundamentos teórico-práticos da alfabetização, possibilitando uma utilização mais crítica e eficaz do material pedagógico.

A circulação desse material nas escolas mostrou-se permeada por desafios estruturais e comunicacionais, os quais impactam diretamente na recepção e apropriação do material pelas professoras. A pesquisa destacou que a simples disponibilização do recurso não garante sua incorporação significativa nas práticas pedagógicas, sendo imprescindível que políticas públicas educacionais contemplem estratégias integradas de formação continuada para os professores e acompanhamento pedagógico para potencializar os efeitos do material na aprendizagem dos estudantes.

De fato, as políticas públicas para educação necessitam de investimentos condizentes que possam ser destinados para a formação continuada de professores, e que essa formação esteja voltada especialmente aos alfabetizadores, uma vez que são, reconhecidamente, a base de todo processo educacional. Vale destacar que é a partir de uma base estruturada que se constrói o alicerce de sustentação para os anos vindouros de uma educação solidificada. Uma escuta

atenta às vozes das docentes que são afetadas diretamente pela distribuição de materiais que visam o aprimoramento de suas práticas pedagógicas constitui um caminho que acreditamos ser fundamental para o aprimoramento e reflexões sobre as formas de circulação e apropriação das políticas públicas no cotidiano escolar.

Valorizar a voz das professoras alfabetizadoras forneceu um panorama mais amplo sobre a utilização dos Cadernos MAPA no contexto escolar. A contribuição das docentes é fundamental para promover a construção de um sistema educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes. A partir das considerações analíticas aqui apresentadas, esperamos fomentar um diálogo contínuo sobre as práticas educativas e o papel dos recursos pedagógicos na alfabetização.

Esses fatores sublinham a necessidade de um compromisso coletivo — de gestores, instituições de ensino e da sociedade como um todo — em priorizar a formação e o apoio a educadores, garantindo que as práticas de alfabetização sejam efetivas e impactantes. Por isso, destacamos que as respostas das professoras foram fundamentais para compreendermos suas percepções acerca dos Cadernos Pedagógicos.

Na concepção das educadoras, o referido material contribui para as práticas de alfabetização em sala de aula e está disponível para quem quiser usar, contudo sabem que nem todos os professores os utilizam, pois muitos não os conhecem. Os resultados dos questionários e das entrevistas indicaram que, embora o material seja conhecido e utilizado por uma parcela significativa das professoras, sua recepção é limitada pela falta de uma estratégia sistemática de divulgação, pela circulação irregular do material e pela necessidade de adaptações para atender às necessidades dos estudantes. Além disso, a falta de abordagens interdisciplinares e de atividades que promovam o letramento limita sua contribuição para as práticas de alfabetização. Portanto, é necessário repensar a distribuição e a estrutura dos Cadernos Pedagógicos, de forma a torná-los mais acessíveis, contextualizados e alinhados com as necessidades dos estudantes e dos professores.

Ademais, o estudo ressaltou a importância do planejamento interdisciplinar como ferramenta para a promoção da formação psicossocial dos estudantes e de integração de materiais que são fornecidos pela SEEMG. Essa abordagem contribui para a articulação dos saberes docentes e favorece a contextualização e sistematização das práticas pedagógicas, alinhando-se às diretrizes do CRMG-EI e EF e às demandas da educação básica.

Em vista disso, esta dissertação reafirma que a efetividade dos materiais pedagógicos, como os Cadernos MAPA, se encontra intrinsecamente ligada à formação docente qualificada, ao suporte institucional e à reflexão crítica sobre as práticas educativas, elementos essenciais para a promoção de uma alfabetização e letramento de qualidade na rede pública de ensino.

Por fim, a pesquisa contribui para a reflexão crítica sobre a implementação de políticas públicas no campo da alfabetização, enfatizando a centralidade do professor enquanto agente transformador do processo educativo. Recomenda-se que futuras ações governamentais e institucionais invistam de forma contínua e articulada na formação e valorização dos

professores alfabetizadores, promovendo a construção coletiva de saberes que dialoguem com as realidades escolares e potencializem o desenvolvimento das competências previstas nos currículos oficiais. Ademais, indicamos que, para as próximas edições dos Cadernos MAPA, seja considerado o planejamento interdisciplinar, que possibilita a conexão entre as diferentes áreas do conhecimento. Sugerimos também a inclusão de uma seção que indique formas de adaptação dos planejamentos, a fim de atender melhor os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marina de Souza. **Alfabetização e letramento durante a pandemia da Covid-19: reflexões sobre o Plano de Estudo Tutorado**. UFOP, 2022. Disponível em: <https://monografias.ufop.br/handle/35400000/4441>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ARAÚJO, Liane Castro de. ...**Quem os desmafagafizar bom desmafagafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Organização: Mary de Andrade Arapiraca. Salvador: EDUFBA, 2011. 64 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, António V. **Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade?** Centro de Investigação em Educação. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), Ano 7, n. 64, p. 40-43, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril de 2020**. Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resoluções CP 2020**. Brasília, 29/08/2024. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 maio 2025.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. p. 293-303.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADELHA, Rayane Marcelino. **A formação inicial e continuada de professores**. VII Congresso Nacional de Educação - Conedu. Educação Como (re) Existência: mudança, conscientização e conhecimento. 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Centro Cultural de Exposição Ruth Cardoso, Maceió. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA1\\_ID6927\\_13092020165301.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID6927_13092020165301.pdf). Acesso em: 2 mar. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [Tradução: Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 14).

KLEIN, Michele Andreia; ARAGÃO, Manoel Soares de. **Desafios do professor de alfabetização em tempos de pandemia**. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2959/3/TCC\\_Michele%20Andreia%20Kle%20in.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2959/3/TCC_Michele%20Andreia%20Kle%20in.pdf). Acesso em: 9 jun. 2023.

LEÃO, Marcos Lorrán Paranhos; OLIVEIRA, Maria Tereza Damasceno de; LEÃO, Sinara de Oliveira Paranhos. Alfabetização na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, direcionadas à educação nos anos iniciais do ensino fundamental no período de isolamento social. **CIVICAE**, v. 2, n. 2, abr.–set. 2020. Disponível em: <https://www.cognitionis.inf.br/index.php/civicae/article/view/CBPC2674-6646.2020.002.0004/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

LIMA, Carla da Conceição de; RAMOS, Maria Elizabete Neves; OLIVEIRA, André Luiz Regis de. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de Covid-19: o REANP em Minas Gerais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38., e78237, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78237>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VRLQXGLcfR3hz8HckkzdBjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jun. 2023.

LIMA JUNIOR, *et. al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2023.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, agosto 2018, p.1-19. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 1 jun. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Políticas e práticas de alfabetização [livro eletrônico]: perspectivas autorais e contextuais. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021, p. 57-65. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/354173008\\_Alfabetizacao\\_em\\_tempos\\_de\\_pandemia](https://www.researchgate.net/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia). Acesso em: 1 jun. 2023

MENDES, Luciana. O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia. **UnB**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43279>. Acesso em: 9 jun. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens**. Ciclo Alfabetização. Ensino fundamental - anos iniciais. 1º bimestre. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2024/cardenos-mapa/ef-anos-iniciais-2024/2%C2%BA-bimestre-2024-anos-iniciais>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**: educação infantil e ensino fundamental. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5\\_OMhpmFF10ENDhgpsH0FW/view](https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpmFF10ENDhgpsH0FW/view). Acesso em: 18 mar. 2024.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4310/2020**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (Covid-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35\\_Igup-X1axZBt/view](https://drive.google.com/file/d/1g63RVYRMcGoYXQwnf35_Igup-X1axZBt/view). Acesso em: 20 abr. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.709, DE 28 DE JANEIRO DE 2022**. Dispõe sobre o Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo (PROFIP) para atendimento à demanda de formação continuada dos Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.709-DE-28-DE-JANEIRO-DE-2022.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **EDITAL SEE Nº 02, DE 25 DE JANEIRO DE 2023**. Torna pública a abertura das inscrições e estabelece normas para a realização do Processo Seleção Interna, adiante denominado PSI, destinado à seleção de servidores efetivos e convocados [...] para atuar em vagas temporárias, no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem relativos ao planejamento e à organização do Programa de Fomento e Implementação Progressiva

do Currículo (PROFIP). Belo Horizonte, 2023. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Rx4O82Aeiwb8ic\\_EEWIpGKqvWEm\\_n7RQ/view](https://drive.google.com/file/d/1Rx4O82Aeiwb8ic_EEWIpGKqvWEm_n7RQ/view) ou <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2023-01-26&pagina=45&caderno=caderno1>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **RESOLUÇÃO SEE N° 4.943, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2023**. Dispõe sobre a organização da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores enquanto unidade escolar para fins de lotação e exercício dos servidores a que se refere o inciso III do caput do art. 10 da Lei n° 15.293, de 5 de agosto de 2004 - Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista de Educação Básica e Assistente Técnico de Educação Básica. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/4943-23-r-Public.-20-12-23.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Lei n° 24.313, de 28/04/2023**. Estabelece a estrutura orgânica do Poder do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24313/2023/>. Acesso em: 20 maio 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Plano de Curso: ensino fundamental - anos iniciais**. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Cadernos Mapa e Jornal Lupa continuam sendo disponibilizados para toda Rede Estadual de Educação. Educação. **Agência Minas**, 12 de março de 2024. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/cadernos-mapa-e-jornal-lupa-continuam-sendo-disponibilizados-para-toda-rede-estadual-de-educacao>. Acesso em: 18 mar. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Alfabetização (2014, p. 71). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, 336 p.

MOTA, Maria Océlia. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 684-709, set./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5656/3697>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133. out/dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WykPDBFzZmrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Professores**: Libertar o futuro. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PINTO, Érika Giuliana Rodrigues Pires. **Das políticas de formação às percepções do processo formativo e da prática alfabetizadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFLA\\_f21c2ba09737778d78e42ec18891d38a](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFLA_f21c2ba09737778d78e42ec18891d38a). Acesso em: 14 maio 2025.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O pesquisador, o problema de pesquisa e escolha de técnicas**: algumas reflexões. Caderno CERU, Textos 3, 2ª série, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Péres A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 271-293. Texto adaptado SARMENTO, M.

A vez e a voz dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Nádson Araújo dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e156622, 2022, p. 1-23. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/9352>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVA, Luciana Nogueira da. Formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades para o trabalho docente. **VII ENALIC**, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51763>. Acesso em: 9 jun. 2023.

SILVA, Mayara Laila dos Santos; SANTOS, Claudimary Bispo dos; SILVA, Adriana dos Santos. Os desafios dos docentes no cenário educacional brasileiro: uma revisão bibliográfica. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 2, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3385/2601>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: [https://www.academia.edu/50230625/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Rede\\_uma\\_alternativa\\_de\\_desenvolvimento\\_profissional\\_de\\_alfabetizadores\\_as?auto=download](https://www.academia.edu/50230625/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Rede_uma_alternativa_de_desenvolvimento_profissional_de_alfabetizadores_as?auto=download). Acesso em: 18 ago. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda *in*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Alfabetização (2014, p. 21-22). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014, 336 p.

SOARES, Magda. **Formação de Rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2. p. 146-173, dez. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/50230625/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Rede\\_uma\\_alternativa\\_de\\_desenvolvimento\\_profissional\\_de\\_alfabetizadores\\_as](https://www.academia.edu/50230625/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Rede_uma_alternativa_de_desenvolvimento_profissional_de_alfabetizadores_as). Acesso em: 10 maio 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, Igor Gabriel Santos e BARBOSA, Luana Barbosa da Silva. A formação docente: otimizar as práticas pedagógicas em situação do ensino remoto. (p.168-185). Disponível em: [https://figshare.com/articles/book/ESTAGIO\\_SUPERVISIONADO\\_UFU\\_pdf/19125854](https://figshare.com/articles/book/ESTAGIO_SUPERVISIONADO_UFU_pdf/19125854). Acesso em: 24 maio 2023 *In*: MARIM, Valdemir e CARMO-OLIVEIRA, Renata (orgs.). **Estágio supervisionado [recurso eletrônico]: relatos em tempos remotos**. Ituiutaba; Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2022. 200 p.: il.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11. ed. Campinas; São Paulo: Papirus, 2008.

VELOSO, Geisa Magela; VELLOSO, Maria Jacy Maia; COSTA, Ihan Rodrigo Batista; SILVA, Ane Caroline Pereira da. O tempo da alfabetização em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e156622, 2022, p. 1-23. Disponível

em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/9352>. Acesso em: 9 jun. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole... [et al.]; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. F.; KAWASAKI, T. F. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 1–12, 2020. DOI: 10.21713/rbpg.v16i35.1707. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1707>. Acesso em: 26 jun. 2023.

## ANEXOS

**ANEXO 1 – Modelo para o planejamento do Caderno MAPA para o professor – 2024**  
**MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS – MAPA 2024**  
**MATERIAL PARA O(A) PROFESSOR(A)**

## SUMÁRIO

Planejamento 1:

Planejamento 2:

Planejamento 3:

## MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS - MAPA 2024

|                               |                                       |                  |                           |
|-------------------------------|---------------------------------------|------------------|---------------------------|
| <b>CICLO/ANOS:</b>            | Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos) | <b>SEGMENTO:</b> | <i>Ensino Fundamental</i> |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> |                                       | <b>BIMESTRE:</b> | <i>º Bimestre</i>         |
| <b>ÁREA DE CONHECIMENTO:</b>  |                                       |                  |                           |

## UNIDADE TEMÁTICA

→ Em linguagens, campo de atuação.

| <b>OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:</b> | <b>HABILIDADE(S):</b> |
|-----------------------------------|-----------------------|
|                                   |                       |

## PLANEJAMENTO

**TEMA DE ESTUDO:** colocar um tema sucinto que abranja todo o planejamento, não confunda o tema com o objetivo.

**Importante:** não usar o objeto de conhecimento como tema. Evitar o uso de frases longas.

## A) APRESENTAÇÃO

Nesta parte do planejamento, contextualizar a(s) habilidade(s) relacionando ao tema/objetos de conhecimento que irá trabalhar.

→ **Aborde o que será explorado no planejamento:**

Neste planejamento de ..... exploraremos ..... analisando as suas dimensões..... . Além dos momentos pedagógicos baseados em aula ....., através dos seguintes métodos .....

→ **Explique as habilidades e relate o que elas buscam**

O presente planejamento busca desenvolver habilidades fundamentais para ..... Para tanto, propomos uma reflexão acerca .....

→ **Relate um resumo do que o professor encontrará em seu planejamento**

Propomos no mínimo 3 parágrafos de diálogo com o professor.

Sugestão de material de consulta para a elaboração do texto introdutório:

- Orientações pedagógicas contidas em nosso plano de curso.
- Material do Instituto Reúna.

**Observação:** → Utilize um diálogo fluido com o professor, conjugue os verbos no modo imperativo ao se dirigir a ele. Exemplos: Faça, apresente, exponha, verifique, pergunte, mostre, converse...

→ Ver material de referência disponibilizado. Exemplos 1 e 2.

## B) DESENVOLVIMENTO

→ Separe as orientações ao professor dos conteúdos/materiais que são direcionados aos estudantes através de tabela.

**Exemplo:**

|  |
|--|
|  |
|--|

### B) DESENVOLVIMENTO

#### 1º MOMENTO

Orientações ao professor.

|                                                          |
|----------------------------------------------------------|
| Conteúdos/materiais que são direcionados aos estudantes. |
|----------------------------------------------------------|

|                                                          |
|----------------------------------------------------------|
| Conteúdos/materiais que são direcionados aos estudantes. |
|----------------------------------------------------------|

....

#### 2º MOMENTO

Orientações ao professor.

|                                                          |
|----------------------------------------------------------|
| Conteúdos/materiais que são direcionados aos estudantes. |
|----------------------------------------------------------|

...

→ Nesta etapa do planejamento, desenvolva o objeto de conhecimento, sempre atento ao que a habilidade propõe.

→ Não se esqueça de **considerar o verbo de comando da habilidade**.

→ Os cadernos MAPA não são um livro didático, mas materiais pedagógicos auxiliares, dinâmicos e interessantes dos quais o(a) professor(a) poderá fazer uso em suas aulas.

→ Divida o desenvolvimento em momentos.

Para cada momento, apresente os recursos necessários.

|                                |                         |
|--------------------------------|-------------------------|
| <b>Organização da turma</b>    | A escolha do professor. |
| <b>Recursos e providências</b> | Texto impresso.         |

→ Cada momento no planejamento deverá ter início, meio e fim, ou seja, introdução/abertura, desenvolvimento e fechamento.

**Introdução/abertura:** apresente no início de cada planejamento o tema a ser trabalhado/ retomado na sequência.

**Desenvolvimento:** descreva o passo a passo, detalhado, do que será feito.

Apresente os conceitos e disponibilize o material a ser usado.

Sugira, quando necessário, a organização da turma, individual, em duplas, grupos, na sala, no pátio, espaço ao ar livre etc.

**Fechamento:** como o momento será finalizado.

É importante que o(a) professor(a), que desenvolverá o planejamento, tenha ideia de que, se for sugerida por ele uma roda de conversa, ele deverá exemplificar questões a serem trabalhadas. Se sugerida pesquisa, que apresente roteiro para tal, o mesmo deverá ser feito em processos de trabalho em grupo, dentre outras metodologias a serem utilizadas.

**Você sempre deverá subsidiar o professor com ferramentas para que ele desenvolva o que estiver sendo proposto em seu planejamento.**

### **OBSERVAÇÕES GERAIS**

É importante que os planejamentos sejam condizentes tanto com a realidade quanto com o desenvolvimento do que está sendo proposto. Dialogue com o(a) professor(a), sugira metodologias ativas, apresente estratégias diferenciadas de ensino, apresente sugestões que objetivem o êxito no desenvolvimento da(s) habilidade(s) proposta(s). Mas não se esqueça, o(a) estudante precisa ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, então não deixe de pensar em um planejamento que o(a) coloque como protagonista desse processo.

→ Lembre-se, o destinatário é um(a) professor(a) em exercício então você deve se atentar em apresentar:

- Qualidade, adequação e coerência de objetivos, conteúdos e ações na ordenação didática realizada.
- Qualidade, adequação e coerência do texto de apresentação ao(à) professor(a) no diálogo com os textos teóricos.
- Qualidade, adequação e coerência do texto de apresentação ao(à) professor(a) no diálogo com os materiais sobre a temática e sua apresentação completa.

→ **Formatação e ortografia:** o caderno deve ser entregue com todas as suas partes organizadas e escritas de acordo com a norma culta, e sua formatação segundo as normas da ABNT disponíveis no Documento de Elaboração do Caderno MAPA.

Não deixe de apresentar todas as referências utilizadas ao final de cada planejamento segundo as normas da ABNT.

- Fonte: Tahoma 11 (Ensino Médio).
- Tahoma 12 (Anos Finais e Anos Iniciais).
- Espaçamento comum.
- Texto Justificado.
- Tamanho MÍNIMO das imagens (print) 720 p.

Os arquivos devem ser enviados em doc. (Word 97-2003) e PDF.

→ Na construção dos textos dos planejamentos, **UTILIZE SEMPRE A PALAVRA ESTUDANTE** ao se referir ao estudante.

Atentar-se para uma formatação de qualidade, e não há número de páginas mínimo ou máximo.

## REFERÊNCIAS

**As referências devem seguir o modelo da ABNT** (ordem alfabética, dentre outros).

- Sempre colocar o Currículo Referência de MG e o Plano de Curso nas referências de todos os planejamentos.
- Não fazer referências do site, e sim do conteúdo do material. Especificar qual material, e não o site geral.

➔ Ver mais informações no Documento de Elaboração do Caderno MAPA.

## ANEXO 2 – Modelo para o planejamento do Caderno MAPA para o estudante – 2024

### MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS – MAPA 2024

#### MATERIAL PARA O(A) ESTUDANTE

| MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS - MAPA 2024 |                                       |                  |                           |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------|---------------------------|
| <b>CICLO/ANOS:</b>                                          | Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos) | <b>SEGMENTO:</b> | <i>Ensino Fundamental</i> |
| <b>COMPONENTE CURRICULAR:</b>                               |                                       | <b>BIMESTRE:</b> | <i>º Bimestre</i>         |
| <b>ÁREA DE CONHECIMENTO:</b>                                |                                       |                  |                           |

| UNIDADE TEMÁTICA                   |                |
|------------------------------------|----------------|
| → Em linguagens, campo de atuação. |                |
| OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:         | HABILIDADE(S): |
|                                    |                |

| TEMA |
|------|
|------|

#### CONTEXTUALIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ABERTURA

Introduza o tema da aula de forma a aguçar o interesse do estudante, vincule a teoria à sua aplicação, associe à sua atuação no cotidiano, atribuindo um melhor sentido ao determinado assunto. Texto diferente do exposto no caderno do professor.

| ATIVIDADES |
|------------|
|------------|

Atividades pós-execução do planejamento.

Neste campo, insira atividades atrativas para os estudantes, e que ajude no desenvolvimento das habilidades trabalhadas.

Não confunda com as atividades de fechamento das habilidades, que devem estar presentes neste tópico, com as atividades presentes no tópico desenvolvimento, que são as atividades para desenvolverem as habilidades. **O tópico atividade é um momento à parte, neste campo deverá vir atividades que não foram usadas no desenvolvimento.** Este momento é para o estudante, o comando deverá ser direcionado para o estudante.

Resguardar a necessidade de organizar atividades para todas as habilidades presentes em cada planejamento. Ressalta-se a importância de registrar entre 5 e 8 atividades para os planos que não ultrapassem 8 habilidades previstas.

## REFERÊNCIAS

- **As referências devem seguir o modelo da ABNT** (ordem alfabética, dentre outros).
- Apenas referências das atividades e dos conceitos trabalhados.
- ➔ Além das orientações citadas, a equipe elaborou mais algumas, a fim de garantir a qualidade dos Cadernos MAPA 2024, conforme registro abaixo:

### ORIENTAÇÕES PARA GARANTIA DA QUALIDADE DOS CADERNOS MAPA 2024

- ✓ TODAS as habilidades constantes no plano de curso 2024 organizadas para o 2º bimestre deverão fazer parte, obrigatoriamente, do MAPA para o segundo bimestre.
- ✓ Antes de iniciar o caderno do 2º bimestre, é importante fazer a leitura do caderno do 1º bimestre para se atentar aos temas com intuito de continuidade.
- ✓ Dentro de um mesmo planejamento do(a) professor(a), as habilidades devem ser trabalhadas de forma interativa, e no material do estudante deverá constar no mínimo duas ou três atividades referente às habilidades desenvolvidas no caderno do professor.
- ✓ É necessário buscar formas de se comunicar com o professor, de modo que ele tenha autonomia para trabalhar as habilidades, com intuito de sugerir as atividades e o planejamento; e não apenas reproduzir.
- ✓ Priorizar metodologias que não apareceram no MAPA do 1º bimestre para ampliar o repertório didático do professor.
- ✓ Eliminar a expressão sequência didática, ou, se utilizá-la, fazer de verdade, conforme os passos de uma sequência didática. Contudo, melhor que sempre seja usado o termo “planejamento”.
- ✓ Aluno/ estudante. Uso de imperativo para professores e estudantes/ Uso de gênero.
- ✓ Articulação entre o material do professor e do estudante de modo que o número de atividades/propostas correspondam de forma prática com o caderno dos estudantes.
- ✓ Comunicar com o professor quando se escreve sem uso constante/repetitivo do termo “professor”. Em alguns casos, encontrei da seguinte forma:
- ✓ Prezado(a) professor(a), (...)
- ✓ 2º parágrafo: Professor(a)
- ✓ Último parágrafo: Professor(a)
- ✓ ou mesmo:

- ✓ Assunto, você professor(a).

**Obs.:** Uso excessivo do termo

- ◇ Adequar a fala para, principalmente, os ciclos de alfabetização (uma vez que é inadequada a linguagem “prezado estudante” para a faixa etária).
- ◇ Atentar para o uso de gênero ao direcionar a fala ao(à) professor(a).
- ◇ Aprender a fazer referência.

**ANEXO 3 – Instituição de atuação como professora do 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino**

| Escolas                                | Quantidade     |                | Total     |
|----------------------------------------|----------------|----------------|-----------|
|                                        | Questionário 1 | Questionário 2 |           |
| EE Afonsino Altivo Diniz               | 1              | 1              | 2         |
| EE Afonso Pena                         | 1              | 1              | 2         |
| EE Afonso Pena Mascarenhas             |                | 1              | 1         |
| EE Bolivar Tinoco Mineiro              |                | 1              | 1         |
| EE Celmar Botelho Duarte               |                | 1              | 1         |
| EE Confrade Antônio Pedro de Castro    |                | 1              | 1         |
| EE Cora Coralina                       |                | 1              | 1         |
| EE Coronel Juca Pinto                  |                | 1              | 1         |
| EE dos Palmares                        | 1              |                | 1         |
| EE Doutor Simão Tamm Bias Fortes       |                | 1              | 1         |
| EE Dr. Reynaldo Martins Marques        |                | 1              | 1         |
| EE Efigênio Salles                     |                | 1              | 1         |
| EE Francisco Tibúrcio De Oliveira      |                | 1              | 1         |
| EE Geraldina Ana Gomes                 |                | 1              | 1         |
| EE Gervásio Lara                       |                | 1              | 1         |
| EE Governador Israel Pinheiro          | 1              |                | 1         |
| EE Guia Lopes                          | 1              |                | 1         |
| EE Helena Pena                         |                | 2              | 2         |
| EE Hugo Viana Chaves                   |                | 2              | 2         |
| EE João de Deus Gomes                  | 1              |                | 1         |
| EE José da Silva Couto                 |                | 1              | 1         |
| EE José Mendes Júnior                  |                | 3              | 3         |
| EE Leonina Mourthe De Araújo           |                | 1              | 1         |
| EE Necésio Tavares                     |                | 1              | 1         |
| EE Ondina Amaral Brandão               |                | 2              | 2         |
| EE Padre João de Santo Antônio         | 1              |                | 1         |
| EE Pandiá Calógeras                    | 2              |                | 2         |
| EE Paschoal Comanducci                 | 1              | 1              | 2         |
| EE Pero Vaz de Caminha                 |                | 1              | 1         |
| EE Professor Leon Renault              |                | 1              | 1         |
| EE Professora Inês Geralda de Oliveira | 1              |                | 1         |
| EE Professora Nair de Oliveira Santana | 1              |                | 1         |
| EE Sandoval de Azevedo                 |                | 1              | 1         |
| EE São João da Escócia                 |                | 1              | 1         |
| EE São José                            |                | 1              | 1         |
| EE São Tomaz de Aquino                 |                | 1              | 1         |
| EE Sarah Kubitschek - Ipiranga         |                | 2              | 2         |
| EE Sarah Kubitschek - São Geraldo      | 1              |                | 1         |
| EE Sérgia Caldeira Alkimin             |                | 1              | 1         |
| EE Vera Cruz de Minas                  |                | 2              | 2         |
| <b>Total Geral</b>                     | <b>13</b>      | <b>38</b>      | <b>51</b> |

**ANEXO 4 – Miolo do Caderno do Estudante (1º ano – 1º bím., 2024)**

**ATIVIDADES**

1 – PENSE NAS PARLENDAS QUE VOCÊ CONHECE E MARQUE A ALTERNATIVA QUE NÃO SE REFERE AO GÊNERO TEXTUAL PARLENDAS:

( ) PEQUENOS VERSOS ( ) POSSUEM RIMAS ( ) NÃO TEM SONORIDADE

2 – LEIA, ENSAIE E RECITE PARA SEUS PAIS OU AMIGOS A PARLENDAS A SEGUIR:

**CORRE CUTIA,  
NA CASA DA TIA.  
CORRE CIPÓ,  
NA CASA DA VÓ.  
LENCINHO NA MÃO CAIU NO CHÃO,  
MOÇA BONITA DO MEU CORAÇÃO**

FONTE: [DIANA, 2023]

4-1º ANO

3 – RECITE NOVAMENTE A PARLENDAS MARCANDO COM PALMAS CADA SÍLABA PRONUNCIADA.

4 – PINTA, COM CORES DIFERENTES OS PARES DE RIMAS QUE VOCÊ ENCONTROU NA PARLENDAS.

Fonte: Arquivo da EFE (2024, p. 4-5)

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de anuência – SRE Metropolitana A



**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**Secretaria de Estado de Educação**

**Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior**

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 26 de junho de 2024.

#### TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa, **MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – CADERNOS MAPA: DISTRIBUIÇÃO E RECEPTIVIDADE PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**, que será conduzido pela Pesquisadora **ÉLICA REGINA GONÇALVES**, sob orientação da Profa. Dra. **DANIELA FREITAS BRITO MONTUANI** vinculadas à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG**, manifesta-se **ciente e favorável** à realização da pesquisa, sendo que seu início poderá acontecer **APÓS PARECER APROVADO, conforme SISTEMA CEP/CONEP**.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica deverá observar, as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos colaboradores da pesquisa; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; **a Resolução n.º 466, de 12 dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o pesquisador esteja vinculado, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa da Rede Estadual não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados deverão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidas com essa finalidade, vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade do pesquisador realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o pesquisador verifique o interesse dos profissionais, bem como, a disponibilidade dos mesmos em participarem respeitando: **os que optarem por não participarem**; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais vigentes, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

**Os trabalhos e interação do(a) Pesquisador(a) não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.**

No que se refere aos dados/documentos, a Emissão do Termo de Anuência **não** garante ao Pesquisador acesso automático a todos os dados e documentos. É importante observar, mesmo que ele esteja com o Termo de Anuência favorável à pesquisa, que os pedidos de acesso aos dados e documentos serão analisados considerando a natureza desses conteúdos, em razão de normativos legais e/ou específicos. Destaca-se que alguns desses dados podem necessitar passar por **análise de legal de viabilidade no setor detentor e/ou que promova/trabalhe com esses dados/documentos**, motivo pelo qual a respectiva solicitação deverá ser encaminhada, pelo interessado, a esses setores (específicos), para a mencionada análise sobre a viabilidade, caso seja necessária, uma vez que muitos desses dados documentos já encontram-se nas redes de forma aberta.

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo(a) Pesquisador(a) no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino Metropolitana A - MG.**

Leandra F. Martins

**Assessoria de Ensino Superior**

**Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais**



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felicia Martins, Assessora Chefe**, em 27/06/2024, às 13:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **91171579** e o código CRC **A027CB84**.

Referência: Processo nº 1260.01.0111130/2024-61

SEI nº 91171579

## APÊNDICE B – Termo de anuência – SRE Metropolitana B



**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**Secretaria de Estado de Educação**

**Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior**

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 26 de junho de 2024.

### TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa, **MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – CADERNOS MAPA: DISTRIBUIÇÃO E RECEPTIVIDADE PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**, que será conduzido pela Pesquisadora **ÉLICA REGINA GONÇALVES**, sob orientação da Profa. Dra. **DANIELA FREITAS BRITO MONTUANI** vinculadas à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG**, manifesta-se **ciente e favorável** à realização da pesquisa, **sendo que seu início poderá acontecer APÓS PARECER APROVADO, conforme SISTEMA CEP/CONEP.**

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica deverá observar, as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos colaboradores da pesquisa; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; **a Resolução n.º 466, de 12 dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o pesquisador esteja vinculado, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa da Rede Estadual não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados deverão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidas com essa finalidade, vedado o uso desses

dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade do pesquisador realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o pesquisador verifique o interesse dos profissionais, bem como, a disponibilidade dos mesmos em participarem respeitando: **os que optarem por não participarem**; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais vigentes, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

**Os trabalhos e interação do(a) Pesquisador(a) não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.**

No que se refere aos dados/documentos, a Emissão do Termo de Anuência **não** garante ao Pesquisador acesso automático a todos os dados e documentos. É importante observar, mesmo que ele esteja com o Termo de Anuência favorável à pesquisa, que os pedidos de acesso aos dados e documentos serão analisados considerando a natureza desses conteúdos, em razão de normativos legais e/ou específicos. Destaca-se que alguns desses dados podem necessitar passar por **análise de legal de viabilidade no setor detentor e/ou que promova/trabalhe com esses dados/documentos**, motivo pelo qual a respectiva solicitação deverá ser encaminhada, pelo interessado, a esses setores (específicos), para a mencionada análise sobre a viabilidade, caso seja necessária, uma vez que muitos desses dados documentos já encontram-se nas redes de forma aberta.

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo(a) Pesquisador(a) no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B - MG**.

Leandra F. Martins

**Assessoria de Ensino Superior**

**Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais**



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felicia Martins, Assessora Chefe**, em 27/06/2024, às 13:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](#), informando o código verificador **91167225** e o código CRC **F1CE5043**.

## APÊNDICE C – Termo de Anuência – SRE Metropolitana C



**GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**Secretaria de Estado de Educação**

**Assessoria de Ensino Superior - Políticas e Programas de Educação Superior**

Termo de Anuência - SEE/ASU/PESQUISA/EXTENSÃO

Belo Horizonte, 20 de junho de 2024.

### TERMO DE ANUÊNCIA

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa, **MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – CADERNOS MAPA: DISTRIBUIÇÃO E RECEPTIVIDADE PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**, que será conduzido pela Pesquisadora **ÉLICA REGINA GONÇALVES**, sob orientação da Profa. Dra. **DANIELA FREITAS BRITO MONTUANI** vinculadas à **UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG**, manifesta-se **ciente e favorável** à realização da pesquisa, sendo que seu início poderá acontecer **APÓS PARECER APROVADO, conforme SISTEMA CEP/CONEP**.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica deverá observar, as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos colaboradores da pesquisa; a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. Lei n.º 10.741, de 1 de outubro de 2003 que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências; **a Resolução n.º 466, de 12 dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o pesquisador esteja vinculado, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa da Rede Estadual não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados deverão ser utilizadas especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidas com essa finalidade, vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o pesquisador, poderão ser cientificamente veiculadas.

Destacamos a necessidade do pesquisador realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e as necessidades da pesquisa. É importante que o pesquisador verifique o interesse dos profissionais, bem como, a disponibilidade dos mesmos em participarem respeitando: **os que optarem por não participarem**; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais vigentes, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

**Os trabalhos e interação do(a) Pesquisador(a) não poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.**

No que se refere aos dados/documentos, a Emissão do Termo de Anuência **não** garante ao Pesquisador acesso automático a todos os dados e documentos. É importante observar, mesmo que ele esteja com o Termo de Anuência favorável à pesquisa, que os pedidos de acesso aos dados e documentos serão analisados considerando a natureza desses conteúdos, em razão de normativos legais e/ou específicos. Destaca-se que alguns desses dados podem necessitar passar por **análise de legal de viabilidade no setor detentor e/ou que promova/trabalhe com esses dados/documentos**, motivo pelo qual a respectiva solicitação deverá ser encaminhada, pelo interessado, a esses setores (específicos), para a mencionada análise sobre a viabilidade, caso seja necessária, uma vez que muitos desses dados documentos já encontram-se nas redes de forma aberta.

A gestão dos documentos produzidos ou analisados, quanto à sua guarda, preservação, manuseio e descarte, deve observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O pesquisador deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais vigentes.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar, aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos decorrentes dados e/ou dos resultados e estudos publicados.

A emissão deste termo está em consonância com o termo de responsabilidade assinado pelo(a) Pesquisador(a) no que tange à concordância de todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino Metropolitana C - MG.**

Leandra F. Martins

**Assessoria de Ensino Superior**

**Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais**



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Felicia Martins, Assessora Chefe**, em 24/06/2024, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **90757518** e o código CRC **7E884B93**.

Referência: Processo nº 1260.01.0109171/2024-89

SEI nº 90757518

## APÊNDICE D – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você é convidada como voluntária a participar da pesquisa intitulada “Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Cadernos MAPA: distribuição e receptividade pelas professoras alfabetizadoras”. O estudo pretende investigar a distribuição e a receptividade do Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA) da Secretaria de Estado de Educação/MG pelas professoras alfabetizadoras da rede estadual de MG. Os procedimentos adotados serão: (1) Questionário realizado na plataforma Google Forms para seleção dos participantes interessados, (2) Entrevista com grupo de professoras do Ciclo de Alfabetização, previamente selecionadas, a ser realizada pela plataforma Google Meet. A discussão terá duração de aproximadamente 1 hora e será gravada. Os participantes deverão ter acesso a equipamento eletrônico com internet e conta no Gmail para acessar a plataforma. O teste e verificação das condições de uso dos equipamentos é de responsabilidade dos participantes da pesquisa. Eventualmente poderá ocorrer a queda de conexão da internet no momento da entrevista, uma vez que será realizada pelo Google Meet. Caso isso ocorra, poderá ser remarcada para um outro dia e hora, previamente combinados com a entrevistada. Os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos e os resultados da pesquisa poderão ser publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras, preservando a identidade de todos os participantes, sem a divulgação e o uso da sua imagem. A pesquisa visa contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas para a formação de professores da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais e melhoria da divulgação dos materiais de apoio pedagógico. O material coletado durante os procedimentos ficará armazenado por até 10 anos, sob a guarda da professora orientadora Daniela Freitas Brito Montuani, na Faculdade de Educação/UFGM. Durante os procedimentos, caso o participante sinta algum desconforto ou sua privacidade invadida, poderá se retirar do grupo e entrar em contato com o pesquisador responsável e com a Comissão de ética em pesquisa da UFGM. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa é voluntária e não haverá nenhuma despesa ou remuneração para participação. A qualquer momento, **o voluntário poderá se retirar da pesquisa e seu consentimento sem constrangimentos ou penalidades**. Caso haja **danos** decorrentes da pesquisa, o voluntário poderá buscar indenização nos termos das Resoluções 466/12.510/2016. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora Élica Regina Gonçalves e a outra será fornecida ao participante, a fim de garantir o sigilo e assegurar os direitos do voluntário.

Rubrica da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Rubrica do(a) participante: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ portador (a) do documento de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro que fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Cadernos MAPA: distribuição e receptividade pelas professoras alfabetizadoras” de maneira clara, detalhada e esclareci minhas dúvidas. Compreendo que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorização se assim eu desejar.

( ) Concordo que os dados coletados sejam utilizados somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que os dados coletados possam ser utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para qual fim será utilizado o material.

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

Pesquisadora: Élica Regina Gonçalves

Rua Desembargador Dário Lins, nº 300, ap. 104. Bairro Nova Suissa, Belo Horizonte/Minas Gerais. CEP: 30.421-102

Telefone (Celular): (31) 996219562

E-mail: [elica.goncalves1947@gmail.com](mailto:elica.goncalves1947@gmail.com)

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

A pesquisa de mestrado é orientada pela professora Daniela Freitas Brito Montuani – Promestre/ FaE – UFMG.

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG – Brasil. CEP: 31.270-901.

E-mail: [danimontuani@gmail.com](mailto:danimontuani@gmail.com)

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: COEP -UFMG – Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG.

**APÊNDICE E – Formulário do questionário 1****O USO DOS CADERNOS MAPA PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Querido(a) professor(a),

Eu, Élica Regina Gonçalves, mestranda em educação pelo Promestre da Faculdade de Educação da UFMG, estou realizando uma pesquisa sobre a distribuição e receptividade dos Cadernos MAPA do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Superintendências Regionais de Ensino, Metropolitanas A, B e C, sob orientação da professora Daniela Montuani, e temos o prazer de convidá-lo(a) para participar, respondendo a este questionário. A sua contribuição é essencial e sua participação é muito importante para nós!

\*Nome completo (opcional): \_\_\_\_\_

Segue um link que lhe dará acesso ao documento intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o qual deverá ser assinado por você. Para confirmar assinatura, basta marcar uma ou as duas opções abaixo. Esse documento contém todo compromisso que eu, pesquisadora, e minha orientadora firmamos com você, a fim de que o processo ocorra com lisura.

O link está disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1XUQUivAgoS0v739Dn8ubQlCI7GWjLz\\_B/viewusp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1XUQUivAgoS0v739Dn8ubQlCI7GWjLz_B/viewusp=drive_link).

Leia-o com atenção e, em seguida, marque a opção:

- ☐ ( ) Concordo que os dados coletados sejam utilizados somente para esta pesquisa.
- ☐ ( ) Concordo que os dados coletados possam ser utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para qual fim será utilizado o material.

\* Telefone para contato (opcional): \_\_\_\_\_

1. Sexo

- ☐ ( ) Feminino
- ☐ ( ) Masculino

2. Idade

- ☐ ( ) Menos de 30 anos
- ☐ ( ) Entre 30 e 40 anos
- ☐ ( ) Entre 40 e 50 anos
- ☐ ( ) Mais de 50 anos

3. Marque abaixo as opções referentes à sua formação acadêmica/profissional  
Se necessário, marque mais de uma opção.

- ☐ ( ) Magistério em nível de Ensino Médio
- ☐ ( ) Normal Superior
- ☐ ( ) Pedagogia
- ☐ ( ) Especialização na área de Alfabetização e Letramento
- ☐ ( ) Mestrado incompleto

- ☐ Mestrado completo
- ☐ Doutorado incompleto
- ☐ Doutorado completo
- ☐ Outros

4. Caso a opção anterior seja “Outros”, especifique a formação.

5. Há quanto tempo você concluiu sua formação inicial (Magistério em nível de Ensino Médio e/ou Graduação)?

- ☐ Menos de 10 anos
- ☐ Entre 10 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

6. Instituição de Formação Inicial (Magistério em nível de Ensino Médio)

- ☐ Instituição pública
- ☐ Instituição pública semipresencial e/ou a distância
- ☐ Instituição privada presencial
- ☐ Instituição privada semipresencial
- ☐ Instituição privada a distância
- ☐ Não se aplica

7. Instituição de Formação Inicial (Graduação)

- ☐ Instituição pública
- ☐ Instituição pública semipresencial e/ou a distância
- ☐ Instituição privada presencial
- ☐ Instituição privada semipresencial
- ☐ Instituição privada a distância

8. Há quanto tempo você atua como professor(a) alfabetizador(a) (em qualquer rede de ensino)?

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

9. Há quanto tempo você trabalha na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais?

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

10. Você trabalha em outra rede de ensino? Marque a opção correspondente.

- ☐ Rede pública estadual ou municipal
- ☐ Rede privada
- ☐ Não se aplica

11. Quanto tempo você trabalha como professora no 1º ano na Rede Estadual de Ensino?

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos

☐ Mais de 20 anos

☐ Não se aplica

12. Assinale o critério utilizado para sua alocação como professor(a) do 1º ano do Ciclo de Alfabetização:

☐ Escolha Própria

☐ Critério da Instituição

13. Caso a opção anterior seja “Critério da instituição”, especifique-o.

14. Nome da instituição que atua como professor(a) do 1º ano na Rede Estadual de Ensino (caso você atue como professor(a) do 1º ano em duas escolas da rede estadual, escolha aquela que você considera como referência) – (Anexo 3)

15. Qual sua situação funcional?

☐ Efetivo

☐ Convocado

16. Você conhece os Cadernos MAPA?

☐ Sim

☐ Não

17. Como ficou conhecendo os Cadernos MAPA?

☐ E-mail institucional

☐ Site(s) da SEE

☐ Comunicado da equipe gestora da escola onde trabalha

☐ Colegas de trabalho

☐ Não se aplica

18. Quando você ficou conhecendo os Cadernos MAPA?

☐ No ano de 2022

☐ No ano de 2023

☐ No ano de 2024

☐ Não se aplica

19. A informação sobre os Cadernos MAPA circula bimestralmente em sua escola?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica

20. Em caso afirmativo na opção da questão anterior, como essa informação chega bimestralmente até você?

☐ E-mail institucional

☐ Site(s) da SEE

☐ Comunicado da equipe gestora da escola onde trabalha

☐ Colegas de trabalho

☐ Não se aplica

21. Em relação aos planejamentos dos Cadernos MAPA referente à Língua Portuguesa (alfabetização), como você os classifica?

☐ São úteis e os utilizo com frequência

☐ São úteis, mas utilizo somente alguns planejamentos

☐ Considero que não são adequados para minha turma

☐ Não utilizo

22. Você considera que os Cadernos MAPA contribuem para o seu planejamento das aulas de Língua Portuguesa (alfabetização)?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica

23. Você considera que os Cadernos MAPA oferecem atividades adequadas para as habilidades de alfabetização que precisam ser desenvolvidas?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica

24. Você considera que os Cadernos MAPA oferecem atividades adequadas para as habilidades de letramento que precisam ser desenvolvidas?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica

25. Registre pelo menos uma sugestão de melhoria para as atividades de alfabetização e letramento nos Cadernos MAPA.

**APÊNDICE F – Formulário do questionário 2****O USO DOS CADERNOS MAPA PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS**

Querido(a) professor(a),

Eu, Élica Regina Gonçalves, mestranda em educação pelo Promestre da Faculdade de Educação da UFMG, estou realizando uma pesquisa sobre a distribuição e receptividade dos Cadernos MAPA do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Superintendências Regionais de Ensino, Metropolitanas A, B e C, sob orientação da professora Daniela Montuani, e temos o prazer de convidá-lo(a) para participar, respondendo a este questionário. A sua contribuição é essencial e sua participação é muito importante para nós!

\* Nome completo (opcional): \_\_\_\_\_

Segue um link que lhe dará acesso ao documento intitulado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o qual precisará ser assinado por você. Para confirmar assinatura, basta marcar uma ou as duas opções abaixo. Esse documento contém todo compromisso que eu, pesquisadora, e minha orientadora firmamos com você, a fim de que o processo ocorra com lisura.

O link está disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1XUQUivAgoS0v739Dn8ubQlCI7GWjLz\\_B/viewusp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1XUQUivAgoS0v739Dn8ubQlCI7GWjLz_B/viewusp=drive_link). Leia-o com atenção e, em seguida, marque a opção:

- ( ) Concordo que os dados coletados sejam utilizados somente para esta pesquisa.
- ( ) Concordo que os dados coletados possam ser utilizados em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para qual fim será utilizado o material.

\* Telefone para contato (opcional): \_\_\_\_\_

1. Sexo

- ( ) Feminino
- ( ) Masculino

2. Idade

- ( ) Menos de 30 anos
- ( ) Entre 30 e 40 anos
- ( ) Entre 40 e 50 anos
- ( ) Mais de 50 anos

3. Marque abaixo as opções referentes à sua formação acadêmica/profissional

Se necessário, marque mais de uma opção.

- ( ) Magistério em nível de Ensino Médio
- ( ) Normal Superior
- ( ) Pedagogia
- ( ) Especialização na área de Alfabetização e Letramento
- ( ) Mestrado incompleto

- ☐ Mestrado completo
- ☐ Doutorado incompleto
- ☐ Doutorado completo
- ☐ Outra graduação e/ou especialização

4. Caso a opção da questão anterior seja “Outra graduação e/ou especialização”, especifique.

5. Há quanto tempo você concluiu sua formação inicial (Magistério em nível de Ensino Médio e/ou Graduação)

- ☐ Menos de 10 anos
- ☐ Entre 10 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ Não se aplica

6. Instituição de Formação Inicial (Magistério em nível de Ensino Médio)

- ☐ Instituição pública presencial
- ☐ Instituição pública semipresencial e/ou a distância
- ☐ Instituição privada presencial
- ☐ Instituição privada semipresencial
- ☐ Instituição privada semipresencial e/ou a distância
- ☐ Não se aplica

7. Instituição de Formação Inicial (Graduação)

- ☐ Instituição pública presencial
- ☐ Instituição pública semipresencial e/ou a distância
- ☐ Instituição privada presencial
- ☐ Instituição privada semipresencial e/ou a distância
- ☐ Não se aplica

8. Há quanto tempo você atua como professor(a) alfabetizador(a) (em qualquer rede de ensino)?

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ Não atuo como professor alfabetizador

9. Há quanto tempo você trabalha na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais?

- ☐ Menos de 2 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

10. Você trabalha em outra rede de ensino? Marque a opção correspondente.

- ☐ Rede pública estadual
- ☐ Rede pública municipal
- ☐ Rede privada
- ☐ Não tenho cargo (função) em outra rede de ensino

11. Em qual turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental você atua no ano de 2024?

- ☐ 1º
- ☐ 2º
- ☐ 3º
- ☐ 4º
- ☐ 5º
- ☐ Não se aplica

12. Há quanto tempo você trabalha como professora no 1º ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais?

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 15 anos
- ☐ Mais de 20 anos
- ☐ Não se aplica

13. Assinale o critério utilizado para sua alocação como professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental:

- ☐ Escolha própria
- ☐ Critério da instituição

14. Caso a opção da questão anterior seja “Critério da instituição”, especifique-o.

15. Nome da instituição que atua como professor(a) do 1º ano na Rede Estadual de Ensino (caso você atue como professor(a) do 1º ano em duas escolas da rede estadual, escolha aquela que você considera como referência) – (Anexo 3)

16. Qual sua situação funcional?

- ☐ Efetivo
- ☐ Convocado

17. Você conhece os Cadernos MAPA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Como ficou conhecendo os Cadernos MAPA?

- ☐ E-mail institucional
- ☐ Site(s) da SEE
- ☐ Comunicado da equipe gestora da escola onde trabalha
- ☐ Colegas de trabalho
- ☐ Não se aplica

19. Quando você ficou conhecendo os Cadernos MAPA?

- ☐ No ano de 2022
- ☐ No ano de 2023
- ☐ No ano de 2024
- ☐ Não se aplica

20. A informação sobre os Cadernos MAPA circula bimestralmente em sua escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

21. Em caso afirmativo na opção da questão anterior, como essa informação chega bimestralmente até você?

- ☐ E-mail institucional
- ☐ Site(s) da SEE
- ☐ Comunicado da equipe gestora da escola onde trabalha
- ☐ Colegas de trabalho
- ☐ Não se aplica

22. Em relação aos planejamentos dos Cadernos MAPA referente à Língua Portuguesa (alfabetização), como você os classifica?

- ☐ São úteis e os utilizo com frequência
- ☐ São úteis, mas utilizo somente alguns planejamentos
- ☐ Não são adequados para minha turma, por isso não utilizo nenhum planejamento
- ☐ Não utilizo porque não conheço

23. Você considera que os Cadernos MAPA contribuem para o seu planejamento das aulas de Língua Portuguesa (alfabetização)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não se aplica

24. Você considera que os Cadernos MAPA oferecem atividades adequadas para as **habilidades de alfabetização** que precisam ser desenvolvidas em sua turma?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Considero que são parcialmente adequadas

\*Se desejar, justifique a resposta anterior.

25. Você considera que os Cadernos MAPA oferecem atividades adequadas para as **habilidades de letramento** que precisam ser desenvolvidas em sua turma?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Considero que são parcialmente adequadas

\*Se desejar, justifique a resposta anterior.

26. Registre **pelo menos uma sugestão de melhoria para as atividades de alfabetização e letramento** oferecidas nos Cadernos MAPA.

## APÊNDICE G – Roteiro da entrevista

### MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS – CADERNOS MAPA: DISTRIBUIÇÃO E RECEPTIVIDADE PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

#### Introdução

- Agradecimento
- Explicação do objetivo geral da pesquisa
- Explicação sobre as informações contidas no TCLE e assinatura do TCLE
- Começo da gravação

#### I. Perfil de formação

No questionário que preencheu, você informou que sua graduação é em XXXXX e tem algumas especializações nas áreas de XXXXXX.

1. Você acha que teve uma boa formação inicial na área de alfabetização? Gostaria de acrescentar alguma questão em relação à sua formação inicial?

#### II. Perfil de atuação como professor alfabetizador na rede estadual de Minas Gerais

No seu questionário, vimos que você atua há X anos na Rede estadual de Minas Gerais e há X anos como professor alfabetizador, durante esse período:

1. Quais foram seus maiores desafios como professora alfabetizadora da Rede Estadual de Minas Gerais?
2. Você participou de formações na área de alfabetização oferecidas pela SEE MG? Em caso afirmativo, quais?
3. Teve acesso ou recebeu outros materiais de apoio ao planejamento e/ou outros materiais formativos na área de alfabetização oferecidos pela SEE MG?

#### III. Sobre os Cadernos MAPA

No questionário, você disse que conhece os Cadernos MAPA e gostaríamos de te ouvir mais sobre esse material

1. Você disse no questionário que utiliza alguns planejamentos dos Cadernos MAPA em suas aulas. Você considera que a quantidade de planejamento é adequada para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula?
2. Quais aspectos dos Cadernos MAPA você considera mais positivos que o incentivaram ao uso de pelo menos um planejamento?
3. Poderia falar um pouco sobre um dos planejamentos que utilizou? Quais aspectos positivos e/ou negativos? Foi necessária alguma adaptação?
4. Para você, o que é alfabetização? E o que é letramento? Você acha que as atividades dos Cadernos MAPA dialogam com as suas ideias sobre alfabetização e letramento e contribuem para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes? De que forma?
5. Poderia nos mostrar algumas atividades dos cadernos que considera adequadas para o trabalho com alfabetização? Elas são adequadas para a turma em que atua?

*Levar os Cadernos MAPA de 2023 e 2024 e apresentá-los às professoras neste momento. Dialogar sobre as questões apresentadas nas atividades e o motivo pelos quais elas acham adequadas.*

6. Poderia nos mostrar algumas atividades dos cadernos que considera **inadequadas** para o trabalho com alfabetização e letramento?

*Levar os Cadernos MAPA de 2023 e 2024 e apresentá-los às professoras neste momento. Dialogar sobre as*

*questões apresentadas nas atividades e o motivo pelos quais elas acham inadequadas.*

7. Você já realizou algum curso de formação pela plataforma da Escola de Formação ou outras formações? Qual(is)? Durante a realização dessas formações, houve alguma referência aos Cadernos MAPA?
8. Os Cadernos MAPA tem por objetivo contribuir para o planejamento do professor, implementar e fomentar o Currículo Referência de Minas Gerais. Você acha que a disponibilização desse material para os professores da Rede Estadual atinge esse objetivo?
9. Você acha que a disponibilização desse tipo de material contribui para a formação do professor alfabetizador? Por quê?

## APÊNDICE H – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS e CADERNOS MAPA: DISTRIBUIÇÃO E RECEPTIVIDADE PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

**Pesquisador:** Daniela Freitas Brito Montuani

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74948323.5.0000.5149

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação/UFMG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.538.816

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto do Mestrado Profissional (PROMESTRE/FAE) COM O projeto se originou da necessidade de investigar como ocorre a circulação e a receptividade dos Cadernos MAPA nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais. A pesquisa é de cunha investigativo e será realizada com 363 professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo utilizadas as abordagens quantitativa e qualitativa com aplicações de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas, entre os meses de janeiro a julho de 2024. No uso das entrevistas como meio de pesquisa, faz-se necessário que se construa, entre o pesquisador e o indivíduo entrevistado, confiabilidade tendo em vista a preservação da imagem do entrevistado e a manutenção do seu anonimato, utilizando-se do recurso de pseudônimos para identificá-los. Percebe-se, nesta proposta, como interesse da pesquisa a possibilidade de se gerar uma importante contribuição ao campo da pesquisa científica no que tange à circulação e receptividade dos Cadernos MAPA, quais suas contribuições para as práticas pedagógicas das professoras e os conhecimentos que elas têm acerca desses cadernos, perfazendo assim momentos de reflexão crítica. Nesse sentido, a presente pesquisa busca contribuir com as discussões de como se dão essas relações entre as políticas públicas que envolvem a ação docente e as realidades das escolas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário conforme descrito pela pesquisadora:

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.538.816

Investigar a receptividade dos Cadernos MAPA – Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens da Secretaria de Estado de Educação pelas professoras alfabetizadoras da rede estadual de Minas Gerais. Objetivo Secundário conforme descrito pela pesquisadora:

- Identificar qual conhecimento as professoras alfabetizadoras têm sobre os Cadernos MAPA; • Analisar as formas de circulação dos Cadernos MAPA nas escolas;
- Descrever e analisar os impactos da distribuição desse material para a prática das professoras alfabetizadoras;
- Compreender se, na perspectiva das docentes, o material contribui para as práticas de alfabetização em sala de aula.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Embora trabalhemos com risco mínimo, poderá ocorrer constrangimento por parte dos sujeitos da pesquisa, assim como timidez e indisposição. Eventualmente poderá ocorrer a queda de conexão da internet no momento da entrevista, uma vez que será realizada pelo Google Meet. Caso isto ocorra, poderá ser remarcada para um outro dia e hora, previamente combinados com a professora entrevistada. A gravação terá duração de aproximadamente 1 hora e os participantes deverão ter acesso a equipamento eletrônico com internet e conta no Gmail, para acessar à plataforma.

Benefícios:

Na busca de identificar como ocorre a distribuição e a receptividades dos Cadernos MAPA, bem como esclarecer como ocorre a circulação desse material nas escolas e compreender as contribuições que eles proporcionam para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras dos 1o anos do ensino fundamental das escolas públicas estaduais, a pesquisa visa contribuir para o aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas para a formação de professores da Rede Estadual de ensino de Minas Gerais e melhoria da divulgação dos materiais de apoio pedagógico.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O parecer foi aprovado pela Câmara Departamental e foi elaborado pela profa. Dra. Sara Monteiro Mourão que apontou que a metodologia de pesquisa está bem delimitada - abordagens quantitativa e qualitativa, com aplicações de questionário e realização de entrevistas semiestruturadas. O projeto apresenta anexo com uma proposta inicial de questionário e de entrevista. Ao final do texto, apresenta-se a proposta de recurso educacional a ser produzido a

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.538.816

partir do estudo realizado. Por fim, podemos dizer que o projeto apresenta todos os elementos necessários para o desenvolvimento da pesquisa coerente com o tempo estimado para a sua realização.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes termos:

- 1) Folha de rosto preenchida e assinada;
- 2) Projeto completo;
- 3) Parecer aprovado pela Câmara Departamental (DMTE/FaE);
- 4) Cronograma adequado;
- 5) Modelo de carta anuência para as escolas;
- 6) Roteiro de entrevista;
- 7) Questionário;
- 8) TCLE (consta no apêndice 9 do projeto completo)

### **Recomendações:**

- 1) No TCLE deve-se inserir espaço para a rubrica dos participantes nas páginas que não contém assinatura (adequar a formatação do TCLE).

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Na condição de se atender as recomendações solicitadas, sou, S.M.J. favorável à aprovação do projeto.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor           | Situação |
|--------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-----------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226658.pdf | 13/10/2023<br>18:03:14 |                 | Aceito   |
| Projeto Detalhado              | ProjetoDePesquisa.pdf                         | 13/10/2023             | Daniela Freitas | Aceito   |

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

**Bairro:** Unidade Administrativa II

**CEP:** 31.270-901

**UF:** MG

**Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (31)3409-4592

**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.538.816

|                                                           |                         |                     |                                |        |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------------|--------|
| / Brochura Investigador                                   | ProjetoDePesquisa.pdf   | 17:52:54            | Brito Montuani                 | Aceito |
| Orçamento                                                 | Orcamento.pdf           | 13/10/2023 17:50:25 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| Outros                                                    | CurriculoLattes.pdf     | 13/10/2023 17:44:17 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| Cronograma                                                | Cronograma.pdf          | 13/10/2023 17:17:44 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| Outros                                                    | ParecerProjeto.pdf      | 13/10/2023 17:01:49 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ANUENCIA.pdf            | 13/10/2023 06:06:10 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| Outros                                                    | RoteiroDeEntrevista.pdf | 13/10/2023 05:37:58 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| Outros                                                    | Questionario.pdf        | 13/10/2023 05:28:07 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| Folha de Rosto                                            | FolhadeRosto.pdf        | 13/10/2023 05:14:09 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                | 11/10/2023 12:45:31 | Daniela Freitas Brito Montuani | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BELO HORIZONTE, 28 de Novembro de 2023

Assinado por:  
Corinne Davis Rodrigues  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha  
**Bairro:** Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901  
**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE  
**Telefone:** (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br