

**REGILANE GAVA LOVATO**

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA –  
(PNAIC/2013) E OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CASTELO – ES**

**BELO HORIZONTE/MG**

**FEVEREIRO/2016**

**REGILANE GAVA LOVATO**

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA –  
(PNAIC/2013) E OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CASTELO – ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para obtenção do *título de Mestre em Educação*.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Francisca Izabel Pereira Maciel**

**Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem**

**BELO HORIZONTE/MG**

**FEVEREIRO/2016**



**REGILANE GAVA LOVATO**

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA –  
(PNAIC/2013) E OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CASTELO – ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, como requisito parcial para obtenção do *título de Mestre em Educação*.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Francisca Izabel Pereira Maciel – UFMG (Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sara Mourão Monteiro - UFMG (Membro interno)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Valéria Barbosa de Resende - UFMG (Membro interno)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sônia Maria dos Santos - UFU (Membro externo)

Belo Horizonte/MG, 25 de fevereiro de 2016.

*A minha mãe Luzia, mulher guerreira, amorosa e batalhadora, que lutou desde sempre pela realização dos meus sonhos. E ao meu esposo Alcival, homem de fibra, corajoso e companheiro, que labutou junto comigo para que esse sonho se tornasse realidade.*

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus, eterno pai celestial e luz para iluminar o meu caminho. E aos anjos de luz.*

*A minha família que constantemente me apoiou em todos os momentos felizes e tristes, nas minhas idas e vindas a Belo Horizonte, que por sinal foram por várias semanas, durante os dois anos de Mestrado percorrendo em torno de 1.000 km. Nessa aventura ficavam todos apreensivos e rezando para que a viagem fosse tranquila e eu retornasse bem a minha amada casa e cidade.*

*A Escola Antônio Torres no município de Castelo - ES que aceitou participar da pesquisa e me acolheu com carinho, de modo especial o Diretor, as Pedagogas do turno matutino e as Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que com paciência, dedicação e profissionalismo se dispuseram a serem as protagonistas da pesquisa.*

*As Pedagogas da Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES que me receberam diversas vezes para a coleta de dados e, em especial, a Renata que me atendeu todas as vezes que necessitei, com atenção e afinho.*

*As prefeituras municipais de Castelo - ES e Cachoeiro de Itapemirim - ES e as Secretarias Municipais de Educação desses dois municípios que me concederam a licença para que eu pudesse cursar o tão sonhado Mestrado.*

*A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) que me proporcionou cursar o Mestrado e realizar o sonho de dar continuidade aos estudos.*

*Aos Professores da FaE que lecionam na Pós-graduação e que tive a oportunidade de conhecer e apreender novos conhecimentos, de modo especial os Professores da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, os quais pude conviver e trocar ideias.*

*A minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup>. Francisca Izabel Pereira Maciel que com paciência, cuidado, amor, perseverança, carinho, dedicação e sabedoria me orientou nesses dois anos, sempre respeitando minhas limitações, mas incentivando e convidando a “arriscar” na pesquisa com consciência, por que, talvez, acreditava na minha capacidade.*

*A Professora Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina Alves da Silva Frade da Faculdade de Educação FaE/UFMG pelas contribuições na reescrita do projeto e na pesquisa.*

*A Professora Dr<sup>a</sup>. Valéria Barbosa de Resende da Faculdade de Educação FaE/UFMG pelas consideráveis contribuições a esta pesquisa.*

*As Professoras Dr<sup>a</sup>. Sara Mourão Monteiro e Dr<sup>a</sup>. Sônia Maria dos Santos que aceitaram gentilmente participar da banca e contribuir com a pesquisa.*

*Aos funcionários da secretaria da Pós-graduação da FaE que estavam sempre dispostos a atender com profissionalismo e ao Gilson pela sua dedicação e simpatia de sempre.*

*Aos colegas do Mestrado e do Doutorado, em especial, Ediorgia, Lorena, Jaime, Ilaine, Neuraci, Josinalva que foram companheiros nesses dois anos em BH e a distância.*

*Aos colegas da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, Mestrandos e Doutorandos, Kátia, Luciana, Tatyane, Márcia, Adenilson, Giane, Luiz, Cristiene e Mônica. E não podia me esquecer de duas pessoas, presentes de Deus, que foram fundamentais na minha caminhada e passagem pelo Mestrado e por BH, tornando esse período de estudo mais leve e alegre. Minhas queridas amigas, Silvana uma baiana arretada, que várias vezes nos encontrávamos para conversar e contar nossas angústias de estar longe de casa e Elizabeth, uma paraibana, que nas nossas caminhadas pela lagoa da Pampulha íamos nos conhecendo, falando de nossas vivências e experiências e, claro, nos apoiando para conseguirmos viver distante de nossas cidades e família.*

*As meninas do PROEF Laysnara, Bárbara, Cristiane, Mariana, Luciana, Isabela, Denise, Roberta, Arlete em que tive a oportunidade de aprender um pouco mais sobre a educação de jovens e adultos.*

*E a todos que de alguma forma colaboraram nesses dois anos, durante essa caminhada de estudos e dedicação ao Mestrado só tenho a dizer: MEU MUITO OBRIGADO POR TUDO!*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada do PNAIC de 2013, cujas discussões pautaram-se no processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e teve como meta refletir e aprimorar a prática docente dos professores alfabetizadores. O objetivo da pesquisa constituiu em analisar práticas e saberes docentes, de professores, do município de Castelo - ES, após formação recebida em 2013. Utilizou-se a metodologia de abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso e os instrumentos para coleta de dados foram: análise de documentos; entrevista semiestruturada; observações dos planejamentos semanais e pesquisa bibliográfica das dissertações e teses sobre o PNAIC. Os dados foram analisados com base nos estudos sobre **formação continuada de** Pimenta (1999, 2012), Perrenoud (2002), Souza (2006b), Chartier (2007), Kramer (2010), Rosa (2014), Salomão (2014), Souza (2014), Ferreira (2015), Resende (2015), Santos (2015), Tedesco (2015) e sobre **práticas e saberes docentes de** Veiga (1992), Zabala (1998) e Tardif (2000, 2014). Da formação recebida no PNAIC, as professoras alfabetizadoras destacaram que a formação possibilitou organizar o trabalho docente por meio de sequências didáticas e “leitura deleite”. Ainda que o conceito de sequência didática não tenha sido discutido de forma aprofundada durante a formação, essa proposta foi bem presente nos planejamentos e, observa-se um avanço em relação ao fazer docente, no sentido de repensar as práticas de alfabetização. Para as professoras a “leitura deleite”, como atividade, despertou o interesse das crianças pela leitura, principalmente, a leitura literária, já que os discentes têm acesso as obras na sala de aula, que podem ser lidas tanto por eles, como pelas professoras alfabetizadoras. A pesquisa aponta avanços na formação e suscita questionamentos sobre a importância das formações serem mais contextualizadas localmente, imprecisões conceituais na ressignificação das práticas das professoras de alfabetizar e letrar e excesso de avaliações permanente, formativa, diagnóstica e externa propostas pelo PNAIC e o Estado do Espírito Santo.

**Palavras-chave:** Formação continuada do PNAIC de 2013. Práticas e Saberes docentes. Sequência didática. “Leitura deleite”.



## ABSTRACT

This paper approaches the study continuing education of PNAIC 2013, whose discussions were guided in the process of literacy and literacy in Portuguese and was aimed reflect and improve teaching practice of literacy teachers. The purpose of the study consisted in analyzing practices and teaching knowledge, teachers in the municipality of Castelo - ES after received training in 2013. It was used a qualitative approach methodology through the case study and the tools for data collection which were: document analysis; semistructured interviews; observations of the weekly schedules and literature of dissertations and those on PNAIC. The Data were analyzed based on studies of continuing education Pimenta (1999, 2012), Perrenoud (2002), Souza (2006b), Chartier (2007), Kramer (2010), Rosa (2014), Salomão (2014), Souza (2014), Ferreira (2015), Resende (2015), Santos (2015), Tedesco (2015) and on teaching practices and knowledge of Veiga (1992) Zabala (1998) and Tardif (2000, 2014). From training in PNAIC, the literacy teachers highlighted that the training possible to organize the teaching profession through teaching sequences and delight reading. Although the concept of didactic sequence has not been discussed in depth during training, this proposal was very present in the planning and there has been an improvement over doing teaching, to rethink literacy practices. For teachers to lead reading as an activity, aroused the interest of children in reading, mainly literary reading, since the students have access to tasks in the classroom, which can be reading both by them and by literacy teachers. The research shows advances in training and raises questions about the importance of training to be more locally contextualized conceptual inaccuracies - in the redefinition of the practices of the teachers of literacy and "letrar" and excessive ongoing reviews, formative, diagnostic and outer proposed by PNAIC and the state of Espirito Santo, Brazil.

**Keywords:** Teacher Training and Development, called as PNAIC 2013. Practice and Teaching knowledges. Didactic sequence. Reading delight.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Fluxograma dos eixos de atuação do PNAIC.....	74
<b>FIGURA 2</b> – Caderno de Apresentação .....	94
<b>FIGURA 3</b> – Caderno Formação de Professores no PNAIC .....	94
<b>FIGURA 4</b> - Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões .....	94
<b>FIGURA 5</b> - Caderno Educação Especial .....	94
<b>FIGURA 6</b> - Caderno Ano 1, Unidade 2 .....	95
<b>FIGURA 7</b> - Caderno Ano 2, Unidade 2 .....	95
<b>FIGURA 8</b> - Caderno Ano 3, Unidade 2 .....	95
<b>FIGURA 9</b> – Caderno Ano 1, Unidade 6 .....	95
<b>FIGURA 10</b> – Caderno Ano 2, Unidade 6 .....	95
<b>FIGURA 11</b> – Caderno Ano 3, Unidade 6 .....	95
<b>FIGURA 12</b> – Sequência didática do 3º ano: Introdução – Apresentando o Livro .....	154
<b>FIGURA 13</b> – Sequência didática do 3º ano: Resenha do Livro .....	154
<b>FIGURA 14</b> – Capa e Dedicatória do livro .....	155
<b>FIGURA 15</b> – História do livro .....	155
<b>FIGURA 16</b> – Continuação da história do livro .....	156
<b>FIGURA 17</b> – Biografia e auto-biografia do autor .....	156
<b>FIGURA 18</b> - Esquema para elaboração de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) .....	162
<b>FIGURA 19</b> - Esquema para elaboração de sequência didática proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009) .....	164
<b>FIGURA 20</b> – Interpretação oral e escrita da capa do livro .....	168
<b>FIGURA 21</b> – Gêneros textuais, biografia e parlenda .....	168
<b>FIGURA 22</b> – Gênero textual convite .....	169
<b>FIGURA 23</b> – Livro <i>Fábulas</i> e questionamentos sobre a obra .....	172
<b>FIGURA 24</b> – Exploração inicial oral e interpretação escrita da fábula <i>A cigarra e as formigas</i> .....	172
<b>FIGURA 25</b> – Gênero textual receita .....	173
<b>FIGURA 26</b> – Gênero textual bilhete .....	174

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1</b> - Número de professores alfabetizadores que cursaram o PNAIC em 2013, em Castelo – ES .....	28
<b>GRÁFICO 2</b> - Número de professores alfabetizadores que participaram do PROFA, Pró-letramento e PNAIC em 2013 em nível nacional .....	55

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Número de professores alfabetizadores que cursaram o PNAIC no ano de 2013, em âmbito nacional (Brasil), estadual (Espírito Santo) e municipal (Castelo).....	27
<b>QUADRO 2</b> - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (4ª série / 5º ano) de 2009, 2011 e 2013.....	29
<b>QUADRO 3</b> – Padrões de desempenho – PAEBES ALFA – Língua Portuguesa (leitura e escrita) .....	30
<b>QUADRO 4</b> - Resultado PAEBES ALFA – Leitura, Escrita e Língua Portuguesa – 2ª onda – 2014 .....	31
<b>QUADRO 5</b> – ANA – Resultado e distribuição dos alunos, em porcentagem, por nível de proficiência em leitura – 2013 .....	32
<b>QUADRO 6</b> – ANA – Resultado e distribuição dos alunos, em porcentagem, por nível de proficiência em escrita – 2013 .....	33
<b>QUADRO 7</b> – Perfil das professoras alfabetizadoras .....	35
<b>QUADRO 8</b> – Modelo de Avaliação realizada ao final de cada encontro de formação do PNAIC de 2013, no município de Castelo – ES .....	39
<b>QUADRO 9</b> – Número de professores alfabetizadores que participaram do PROFA, Pró-letramento e PNAIC em 2013 em nível nacional .....	55
<b>QUADRO 10</b> – Semelhanças e diferenças entre o PROFA, Pró-letramento e PNAIC .....	56
<b>QUADRO 11</b> – Número de orientadores de estudo que ministraram o PNAIC, no ano de 2013, em âmbito nacional (Brasil), estadual (Espírito Santo) e municipal (Castelo) .....	71
<b>QUADRO 12</b> – Documentos de implementação do PNAIC .....	73
<b>QUADRO 13</b> – Materiais de apoio para organização e desenvolvimento do curso no ano 2013 .....	88
<b>QUADRO 14</b> – Unidades, Ementas e Objetivos dos Cadernos de Formação de 2013 .....	96

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAEd/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CONAE - Conferência Nacional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OE – Orientador de Estudo

PAEBES ALFA - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – alfabetização

PAR - Plano de Ações Articulada

PL ou PLs – Planejamento semanal das docentes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Plano Nacional da Biblioteca Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

PROUCA – Programa Um Computador por Aluno

SD ou SDs – Sequência didática

SEA - Sistema de Escrita Alfabético

SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC

SISPACTO - Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E OS CAMINHOS ANALÍTICOS PERCORRIDOS.....</b>	<b>24</b>
1.1. O campo de pesquisa e a escolha das professoras alfabetizadoras que cursaram o PNAIC em 2013.....	26
1.2. A coleta dos dados.....	38
<b>CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC.....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO 3 – O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SEUS INTERLOCUTORES.....</b>	<b>62</b>
3.1. Os eixos de atuação do PNAIC: formação continuada; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle social e mobilização.....	74
3.1.1. Formação continuada .....	77
3.1.2. Materiais didáticos e pedagógicos .....	88
3.1.3. Avaliações .....	101
3.1.4. Gestão, controle social e mobilização .....	109
3.2. O processo de alfabetização e letramento de acordo com a proposta do PNAIC e o posicionamento das professoras alfabetizadoras.....	112
<b>CAPÍTULO 4 - A PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: DIÁLOGOS COM O PNAIC.....</b>	<b>123</b>
4.1. “Leitura deleite”: uma proposta do PNAIC de incentivo à leitura no ciclo de alfabetização.....	138
4.2. Sequência didática, sequência de atividades ou projeto didático?.....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>194</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado está diretamente relacionada às minhas experiências como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2008, momento em que foram surgindo vários questionamentos envolvendo a teoria e a prática e a formação inicial.

A participação em cursos de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, de Extensão e a segunda Licenciatura em Matemática foram tentativas de que esses cursos pudessem colaborar na compreensão das formas de apropriação do saber docente e no desenvolvimento da prática pedagógica referente ao processo de alfabetização e letramento, isto é, como trabalhar na perspectiva de alfabetizar e letrar, de modo que todos os educandos fossem alfabetizados e letrados até o 3º ano do Ensino Fundamental, evitando assim um alto índice de retenção.

Ainda, como professora alfabetizadora no ciclo de alfabetização, que equivale ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, em 2013, participei como professora cursista do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>1</sup>, quando tive a oportunidade de, através dessa formação continuada, tentar estabelecer uma possível proximidade entre a teoria e a prática, envolvendo a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa.

Sendo professora alfabetizadora e tendo conhecimento das limitações e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e na prática e no saber docente, bem como os desafios e as perspectivas na formação continuada, optei por desenvolver minha pesquisa de Mestrado voltada para a formação continuada, especificamente a formação do PNAIC de 2013, buscando relacionar a prática e o saber docente dos professores alfabetizadores.

A participação no PNAIC e a análise dos materiais utilizados nos encontros de formação, ainda em 2014, instigaram-me a questionar as repercussões desse Programa de formação continuada na prática e no saber docente dos professores alfabetizadores, que atuam no ciclo de alfabetização.

Vários questionamentos conduziram-me a analisar e a investigar a formação nacional do PNAIC. São eles: esse Programa proporcionou contribuições para a prática e o saber docente dos professores alfabetizadores? A partir desse questionamento, levantamos como

---

<sup>1</sup> Na dissertação, optamos por utilizar a sigla PNAIC todas as vezes que nos referimos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, embora as palavras Pacto e Programa sejam utilizadas para se referir ao PNAIC, nos *Cadernos de Apresentação, Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* e nos Cadernos utilizados nos encontros da formação de 2013. Ainda que utilizemos a sigla PNAIC, entendemos que ele é um Programa de formação continuada inserido numa política pública de formação docente.

hipótese que as ações de formação continuada contribuíram para o aprimoramento da prática pedagógica, ampliando os conhecimentos dos professores.

Considerando-se a hipótese de que houve contribuições, quais foram e como elas se configuram na prática e no saber dos professores? É importante, também, fazer outros questionamentos: de que forma o PNAIC pode contribuir com a prática pedagógica, na perspectiva da alfabetização e letramento? De que forma esse modelo de formação contribuiu para a construção e a consolidação de saberes na área de alfabetização e letramento, na perspectiva do professor? E de que forma o docente se apropriou dos materiais didáticos, das obras e dos jogos disponibilizados por meio do PNAIC?

Neste trabalho, utilizamos *prática e saber* por acreditar que a prática do professor é imbuída de diversos saberes que precisam ser compreendidos juntamente com o fazer docente. Além disso, acreditamos que os saberes são construídos e reconstruídos na prática pedagógica e nas formações que os professores participam ao longo do exercício da profissão.

Ao nos referirmos à prática e ao saber dos professores alfabetizadores, relacionando com a formação do PNAIC, temos como pilar da prática docente as propostas de trabalho pedagógico evidenciadas nos encontros e materiais utilizados nas formações. As propostas de organização do fazer docente e do processo de ensino e aprendizagem são as atividades permanentes, com destaque para a “leitura deleite”, a sequência didática e o projeto didático.

Traremos como embasamento teórico para contribuir com as reflexões sobre as **práticas docentes** os estudos de Veiga (1992), Zabala (1998), Galeano (2005), Piatti (2006), Sá (2010), Cruz e Albuquerque (2012), Albuquerque e Cruz (2012), Ferreira e Albuquerque (2012), Morais e Leite (2012), Cruz, Manzoni e Silva (2012b), Duarte (2013) e Tedesco (2015); e sobre os **saberes docentes**, os estudos de Perrenoud (2002), Pimenta (1999), Tardif (2000, 2014), Tardif, Raymond (2000), entre outros.

Para as reflexões sobre **proposta de trabalho pedagógico (“leitura deleite” e sequência didática)**, utilizaremos Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Nery (2006), Leal, Albuquerque, Morais (2006), Swiderski e Costa-Hübes (2009), Leal e Albuquerque (2010), Oliveira (2010), Paulino (2010, 2014), Silva e Martins (2010), Cosson (2011), Cruz, Manzoni e Silva (2012a), Cruz, Manzoni e Silva (2012b), Leal e Pessoa (2012b), Brainer et. al. (2012), Magalhães et. al. (2012), Dubeux e Teles (2012), Leal e Lima (2012), Maciel (2013), Monteiro (2013), Rezende (2013), Galvão (2014) e Novais (2014).



No primeiro contato com os Cadernos da formação do PNAIC de 2013, pudemos observar no *Caderno de Apresentação*, coordenado por Leal e Pessoa (2012a)<sup>2</sup>, que a função da escola perpassa as individualidades e as subjetividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, considerar essas aprendizagens relativas aos valores éticos não implica desconsiderar os conteúdos escolares, nem mesmo privar os educandos da aprendizagem e construção do conhecimento.

Dessa forma, a educação como um direito já está posta desde a primeira Constituição Brasileira de 1824, a fim de assegurar esse direito a todos os brasileiros. Entre as várias iniciativas governamentais, interessa-nos destacar, aqui, sobre a atual inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e a possibilidade de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, isto é, no ciclo de alfabetização. Beauchamp e Kimura (2006) esclarecem que o objetivo dessa ampliação no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo a mais de convívio, com a garantia de que os alunos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, retomem seus conhecimentos prévios.

O Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2000, determinou que a alfabetização das crianças devesse ocorrer até o 3º ano do Ensino Fundamental, e o Programa das Nações Unidas estabeleceu que até 2015 todas as crianças teriam que ter educação primária e de boa qualidade. O governo brasileiro lançou, então, em 2012, o PNAIC, com a finalidade de cumprimento desse objetivo mundial, por meio de um compromisso formal, isto é, um Pacto entre governo federal, estadual, municipal e o Distrito Federal. Dessa forma, os entes governamentais que aderiram ao PNAIC tinham o compromisso de

- ✓ alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática;
- ✓ realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental e
- ✓ no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a, p. 11)

Em se tratando da definição de Pacto, Correa (2014, p. 242) esclarece que “(...) em acepções mais usuais do termo, designa um ‘contrato’, um ‘ajuste’ entre as partes envolvidas”. Podemos pensar, então, que foi acordado entre o Ministério da Educação (MEC), por meio das universidades públicas e secretarias de educação um Pacto, uma parceria para que o PNAIC fosse implementado e o objetivo do Programa, alcançado.

---

<sup>2</sup> Nesta dissertação, todas as vezes que citarmos este Caderno, colocaremos as coordenadoras, acompanhadas do ano de publicação, da seguinte forma: Leal e Pessoa (2012a).

Resende (2015), em sua pesquisa sobre o PNAIC, destaca que o MEC recomendou aos estados e municípios a utilização do termo Pacto “para demarcar a natureza e a ideia do Programa: todos ‘pactuarem’ em favor de um objetivo único – toda criança alfabetizada até os 8 anos de idade” (RESENDE, 2015, p. 33). Todavia, de acordo com Resende (2015), cada parceiro optou pelo termo PNAIC, quando se refere ao Programa, e não a Pacto, conforme solicitação do MEC.

O PNAIC, tendo como objetivo possibilitar a alfabetização de todas as crianças até a idade de 8 anos, isto é, ao término do ciclo de alfabetização, se apoia no Decreto nº 6.094, de 24/04/2007, como justificativa para sua existência e responsabilidade diante da sociedade em geral.

O Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2012a, p. 11).

Diante disso, o PNAIC dispõe de quatro eixos de atuação (formação continuada; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, mobilização e controle social), que colaboram na implementação do Programa em todo território nacional. O eixo formação continuada objetiva *refletir, estruturar e aprimorar a prática docente*, por meio de propostas de trabalho pedagógico, tais como atividades permanentes (“leitura deleite”), projetos didáticos e sequências didáticas. Esse eixo de atuação do PNAIC de 2013 é o nosso foco da pesquisa de Mestrado.

No entanto, temos conhecimento de que o PNAIC não é o único Programa de formação continuada criado pelo governo federal, com o objetivo de obter êxito no processo de alfabetização, assim como dar possibilidade de aprimoramento da prática docente aos professores alfabetizadores. Podemos dizer que ele é a continuação de Programas de formação docente, tais como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), implementado em 2001, e o Pró-letramento colocado em ação a partir de 2005, que trata a relação formação, prática docente e mais, recentemente, a avaliação, principalmente com os resultados das avaliações em larga escala.

Essa relação já acontecia com os dois Programas de formação continuada anteriores ao PNAIC, através das avaliações externas (Provinha Brasil e Prova Brasil) e é mais acentuado com o PNAIC, por meio de um dos eixos do Programa, o eixo avaliação, que trata da

avaliação formativa e permanente e da avaliação diagnóstica e externa, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A ANA, que começou a ser aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2013, de acordo com Brasil (2012a), volta-se à alfabetização prevista no PNAIC e tem como objetivo verificar o percurso de aprendizagem dos alunos, ao término do ciclo de alfabetização.

De acordo com a colocação de Herneck e Mizukami (2002):

os investimentos em Programas de formação continuada têm se acentuado na última década, como forma de capacitar os professores para o exercício das atividades docentes, visando a melhoria da qualidade do ensino (HERNECK; MIZUKAMI, 2002, p. 315).

As autoras, ainda, ressaltam que o aprimoramento da prática docente ocorre através da aquisição de conteúdos e técnicas consideradas eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer da pesquisa, com o apoio dos referenciais, com as reflexões de pesquisadores e as contribuições das professoras alfabetizadoras<sup>3</sup> que participaram deste estudo, através das entrevistas, constatamos a existências de duas perspectivas de formação continuada: a formação que ocorre na escola, planejada pela equipe pedagógica e gestora da própria instituição de ensino, e a formação organizada através de Programas, elaboradas e implementadas pelas esferas federais, estaduais ou municipais.

A formação na escola, durante o horário de trabalho ou em outro horário, parte da realidade e das necessidades da instituição, permitindo ao professor a reflexão da sua prática, partindo da sua realidade profissional e do contexto da escola em que leciona, em diálogo com os demais professores que, também, atuam na escola e vivenciam as mesmas experiências. Já a formação através dos Programas de formação continuada, como PROFA, Pró-letramento e PNAIC, ou até mesmo as formações ofertadas pelas secretarias de educação municipais ou estaduais, geralmente, objetiva aprimorar a prática pedagógica.

Mendes Sobrinho (2007) prefere denominar as perspectivas da formação continuada dos docentes de clássica e contemporânea.

A primeira, caracterizada pelos tradicionais treinamentos, cursos estanques, capacitações e reciclagens que desconsideram as necessidades e as experiências

---

<sup>3</sup> Utilizamos o feminino todas as vezes que nos remetemos às professoras alfabetizadoras protagonistas da pesquisa.

docentes; a segunda, que contribui para os desenvolvimentos pessoal e profissional do docente e as necessidades institucionais tem a escola como o lócus dessa formação e considera o coletivo e a experiência de cada professor (MENDES SOBRINHO, 2007, p. 8 e 9).

Essas perspectivas de formação continuada podem colaborar na reflexão e constituição da prática e saber dos professores alfabetizadores, levando em consideração a formação integral do educando, com as diferentes dimensões de sua formação – cognitiva, afetiva, social e psicológica, e não apenas o domínio da leitura, interpretação, produção de texto e das operações matemáticas.

Conforme destacam Maciel, Baptista e Monteiro (2009), o direito à educação não significa apenas a permanência do educando na escola, mas sim o direito ao conhecimento, a formação integral e à participação no processo de construção de novos conhecimentos. Assim sendo, a construção da prática e o saber docente, no ciclo de alfabetização, deve ter a criança como pilar do processo de ensino e aprendizagem.

Outros documentos<sup>4</sup> que expõem sobre o Ensino Fundamental de nove anos, tratando da ampliação dessa etapa de ensino, da organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização e das orientações para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental já determinavam que as múltiplas dimensões citadas anteriormente são necessárias na formação do educando. Além disso, o conhecimento, a ser apreendido pelos alunos, precisa ser construído de forma processual e continuamente, e abordado em uma perspectiva de totalidade. Com isso, as propostas de trabalho pedagógico e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno apreenda o conhecimento e se aproprie dele.

Diante disso, Leal e Pessoa (2012a) destacam que o professor alfabetizador é um protagonista do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que estão no ciclo de alfabetização e considera primordial que o docente conheça os pressupostos e as implicações político-pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento; as capacidades e as habilidades dos alunos; os conteúdos e os conhecimentos linguísticos enfatizados no ciclo de alfabetização; as possibilidades metodológicas mais pertinentes aos objetivos do ensino e os instrumentos de avaliação mais adequados ao processo de ensino e aprendizagem.

Com este estudo, acreditamos que poderemos contribuir com o campo das práticas e saberes docentes e da formação continuada, adensando a discussão sobre esses assuntos. A

---

<sup>4</sup> Ver documentos: “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º Relatório do Programa” (BEAUCHAMP; KIMURA, 2006) e “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 nos de idade” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2006).

relevância deste estudo se dá pelo fato do PNAIC ser um Programa de formação continuada recente, que, ainda, está em desenvolvimento e que foi implantado na tentativa de solucionar o problema da alfabetização de crianças no Brasil e aprimorar a prática docente dos professores alfabetizadores.

Dessa forma, esta pesquisa, situada no campo de educação e linguagem, fundamenta-se, especialmente, nos estudos sobre **formação continuada de** Pimenta (1999, 2012), Perrenoud (2002), Libâneo (2002), Souza (2006b), Chartier (2007), Gatti e Barreto (2009), Kramer (2010), Leal e Pessoa (2012a), Leal e Pessoa (2012b), Rosa (2014), Salomão (2014), Souza (2014), Ferreira (2015), Resende (2015), Santos (2015) e Tedesco (2015). E nas pesquisas sobre **alfabetização e letramento de** Soares (2004, 2010, 2012), Rojo (2010), Silva (2010), Leal e Pessoa (2012a) e Resende (2015).

Partindo do problema de pesquisa, as repercussões do PNAIC de 2013 nas práticas e nos saberes docentes dos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização, temos como objetivo geral analisar como as professoras alfabetizadoras do município de Castelo - ES se expressam sobre suas práticas e saberes docentes, após a formação continuada do PNAIC de 2013, que teve como enfoque a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa.

A partir do objetivo geral da pesquisa, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- i) identificar aproximações e relações entre a teoria e a prática, isto é, a formação continuada do PNAIC e a prática e o saber do professor alfabetizador;
- ii) analisar os pressupostos sobre a prática e o saber docente do professor alfabetizador nos documentos do PNAIC;
- iii) averiguar as possíveis contribuições do PNAIC na prática e no saber do professor, com enfoque na alfabetização e letramento;
- iv) analisar as relações entre o que dizem os professores sobre suas metodologias e os pressupostos do PNAIC;
- v) identificar os saberes mobilizados pelos professores na execução das propostas do PNAIC e
- vi) identificar as possíveis contribuições dos materiais didáticos, das obras e dos jogos disponibilizados pelo PNAIC na prática pedagógica.

Para atingir o propósito anunciado acima, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem de investigação qualitativa, com a utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a análise documental (documentos de implementação, materiais e Cadernos de Formação do PNAIC de 2013, documentos do PROFA e do Pró-letramento e atividades

planejadas pelos professores e aplicadas aos alunos, como as sequências didáticas); entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras que fizeram a formação do PNAIC, em 2013, com uma das orientadoras de estudo<sup>5</sup> do PNAIC em Castelo - ES e a coordenadora local<sup>6</sup> do Pacto no município; anotações sistemáticas da pesquisadora durante a observação das reuniões de planejamentos semanais das professoras alfabetizadoras e pesquisa realizada, sobre o PNAIC, no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

### *Organização da dissertação*

Considerando os objetivos a que nos propusemos alcançar, esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: introdução, quatro capítulos, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. No primeiro capítulo, intitulado *A abordagem teórico-metodológica e os caminhos analíticos percorridos*, preocupamo-nos em abordar o tipo de pesquisa utilizada, que foi a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso e através dos instrumentos de coleta de dados, análise documental, entrevista semiestruturada, observação e pesquisa bibliográfica. Além disso, descrevemos o campo de pesquisa, que foi desenvolvida com professoras alfabetizadoras da rede municipal da cidade de Castelo, no Estado do Espírito Santo, as quais fizeram a formação do PNAIC, no ano de 2013, e a justificativa pela escolha das professoras alfabetizadoras.

No capítulo dois, *A formação continuada de professores alfabetizadores: semelhanças e diferenças entre PROFA, Pró-letramento e PNAIC*, refletimos sobre a formação continuada no Brasil, trazendo as colocações, sobre esse assunto, das professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa e, em seguida, tratamos das formações do PROFA e do Pró-letramento, sinalizando algumas semelhanças e diferenças entre esses dois Programas e o PNAIC.

No capítulo três, *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o processo de alfabetização e letramento e seus interlocutores*, abordamos o PNAIC; os eixos

---

<sup>5</sup> O Orientador de Estudo (OE) do PNAIC é a pessoa responsável pela formação dos professores alfabetizadores na esfera estadual ou municipal. No município de Castelo – ES, no ano de 2013, tinha 4 orientadoras de estudo e a professora Edna, sendo uma das protagonistas da pesquisa e orientadora de estudo, foi entrevistada para fins desta pesquisa.

<sup>6</sup> Coordenador das ações do PNAIC nos municípios.

de atuação desse Programa, com enfoque mais aprofundado no eixo formação continuada de 2013 e o processo de alfabetização e letramento nos Cadernos de Formação do PNAIC de 2013, dialogando com as professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa.

E no capítulo quatro, *A prática e os saberes docentes dos professores alfabetizadores: diálogos com o PNAIC*, tratamos das práticas pedagógicas, os saberes e a formação continuada do PNAIC, refletindo sobre as colocações das protagonistas da pesquisa. Neste capítulo, também, discutimos sobre as propostas do PNAIC para a organização do trabalho pedagógico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, focando nas categorias de análises da pesquisa, que são: a “leitura deleite” e a sequência didática.

Nas *Considerações finais*, retomamos os principais elementos discutidos no decorrer do trabalho e o constante diálogo com o problema da pesquisa: o PNAIC tem proporcionado contribuições para a prática e o saber docente dos professores alfabetizadores?

## CAPÍTULO 1

### A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA E OS CAMINHOS ANALÍTICOS PERCORRIDOS

Nesta pesquisa, buscamos analisar como as professoras alfabetizadoras se expressam sobre suas práticas e saberes docentes, após a formação continuada do PNAIC de 2013, no município de Castelo - ES. Tendo como objeto de estudo a formação do PNAIC, no ano de 2013, com foco na alfabetização em Língua Portuguesa, optamos por partir de uma abordagem de investigação qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), o processo de coleta dos dados descritivos é mais enfatizado do que o produto final da pesquisa.

Considerando a relação direta e dinâmica entre o objeto a ser pesquisado e o pesquisador, Chizzotti (1991) afirma que, na pesquisa qualitativa, os dados ao serem coletados são analisados e avaliados constantemente. Além disso, o autor declara que, durante a interpretação dos dados, o pesquisador atribui significados a eles.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, é importante ressaltar que essa pressupõe que

o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Nesta pesquisa, utilizamos o estudo de caso por que “busca-se conhecer em profundidade o particular” (ANDRÉ, 2008, p. 24) e “embora seja caracterizado pela flexibilidade, não deixa de ser rigoroso” (GIL, 2009, p. 5). Para Yin (2005, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

De acordo com Gil (2009), o estudo de caso

preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, investiga um fenômeno contemporâneo, não separa o fenômeno do seu contexto, é um estudo em profundidade e requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados (GIL, 2009, p. 7).

Para Gil (2009), são várias as vantagens do estudo de caso:

possibilita estudar um caso em profundidade, enfatiza o contexto em que ocorrem os fenômenos, garante a unidade do caso, é flexível, estimula o desenvolvimento de novas pesquisas, favorece a construção de hipóteses, possibilita o aprimoramento, a



construção e a rejeição de teorias, possibilita a investigação em áreas inacessíveis por outros procedimentos, permite investigar o caso pelo “lado de dentro”, favorece o entendimento do processo e pode ser aplicado sob diferentes enfoques teóricos e metodológicos (GIL, 2009, p. 17 e 18).

Gil (2009) entende que, no estudo de caso, podem ser utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados. Para este estudo, escolhemos as seguintes técnicas: análise documental, entrevista semiestruturada, observação das reuniões semanais dos planejamentos das professoras alfabetizadoras e pesquisa bibliográfica.

A análise documental se justifica pelo fato de que o uso de documentos “pode ser muito útil para a compreensão de um processo em curso ou para a reconstituição de uma situação passada” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169). De acordo com Le Goff (1994), as condições de produção e a intencionalidade do material são importantes no momento da análise.

Foram analisados os materiais do PNAIC encontrados no site<sup>7</sup> do PNAIC, tais como: os documentos oficiais (legislação de implementação - portarias, medidas provisórias, leis, resoluções e manuais) e os Cadernos de Formação de 2013. Ainda, no site, foram vistos e lidos os relatos da prática, tendo em vista o conhecimento de informações sobre a forma como o PNAIC estava sendo recebido e implantado em outros locais do Brasil.

Além disso, a análise documental foi composta pelas avaliações respondidas pelos professores alfabetizadores do município de Castelo – ES sobre os encontros do PNAIC realizados durante o ano de 2013, avaliações estas elaboradas pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Castelo – ES (SEME de Castelo - ES) para o desenvolvimento da pesquisa. Também fizeram parte da análise documental os documentos de implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Pró-letramento.

Foram realizadas, ainda, entrevistas com onze professoras alfabetizadoras que fizeram o PNAIC em 2013, uma orientadora de estudo do Pacto em Castelo – ES, pertencente a esse grupo de onze docentes e a coordenadora local do PNAIC no município, a fim de obter informações a mais sobre o campo de estudo, as quais permitiram melhores esclarecimentos sobre o problema investigado. A coleta de dados, por meio da entrevista, possibilita o aprofundamento e a reflexão de questões relacionadas ao objeto pesquisado e colabora no acesso imediato a informações e assuntos de difícil permissão.

---

<sup>7</sup> Site do PNAIC: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>.

A entrevista, também, admite correções e esclarecimentos, propiciando o surgimento de outros dados. “Por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 168).

O tipo de entrevista utilizada na pesquisa foi a semiestruturada, que se desenvolve a partir de um roteiro básico, planejado e flexível, permitindo ao pesquisador fazer as adaptações consideradas necessárias e aos participantes da pesquisa falarem de suas experiências, vivências, ações e expectativas a respeito do assunto abordado.

Posteriormente às entrevistas, foram feitas as observações em reuniões de planejamentos (PLs) das professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa. As observações nessas reuniões foram utilizadas para possibilitar um contato estreito e pessoal com o campo de estudo. De acordo com Viana (2003, p.12), “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. (...) Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos.” Essa técnica de coleta de dados é importante porque podemos coletar informações que não são acessíveis por meio de perguntas.

Vale destacar que a observação, conforme afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), possibilita verificar, no contato com os participantes da pesquisa, “a sinceridade nas respostas, os comportamentos não-intencionais ou inconscientes e explorar aspectos que os informantes não se sentem à vontade para falar” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 164). Por meio da observação, o pesquisador passa a fazer parte da situação observada, interagindo com os protagonistas da pesquisa ao partilhar de seu cotidiano e ouvindo o que eles têm para relatar.

Além das técnicas de coleta de dados mencionadas acima, realizamos pesquisa bibliográfica sobre o PNAIC, no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), com a finalidade de averiguar as pesquisas desenvolvidas, os enfoques considerados nestes estudos e os diálogos com nossa pesquisa. Encontramos seis dissertações e uma tese que tem como objeto de estudo o PNAIC.

### **1.1. O campo de pesquisa e a escolha das professoras alfabetizadoras que cursaram o PNAIC em 2013**

A formação do PNAIC no ano de 2013 teve uma abrangência significativa em número de professores alfabetizadores que participaram do curso em nível nacional, estadual e municipal, conforme se verifica no quadro que segue:

**Quadro 1 – Número de professores alfabetizadores que cursaram o PNAIC no ano de 2013, em âmbito nacional (Brasil), estadual (Espírito Santo) e municipal (Castelo)**

<b>Instância Federal, Estadual e Municipal</b>	<b>Número de professores alfabetizadores que cursaram o PNAIC no ano de 2013, em cada instância</b>
Brasil	317.000
Espírito Santo	6.848
Castelo	78

Fontes: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada junto ao NEPALES/UFES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo, Secretaria Municipal de Educação de Castelo – ES (SEME de Castelo – ES) e no *Caderno Letra A*. O jornal do alfabetizador. Ano 10 – nº 37, 2014, publicado pelo Ceale/FaE/UFMG.

Observa-se que, no Brasil, um número significativo de professores alfabetizadores participou do PNAIC no ano de 2013, sendo 317.000 professores. Desse total, 2,160%, o equivalente a 6.848, fizeram o PNAIC no estado do Espírito Santo e 0,024%, que equivale a 78 professores, no município de Castelo - ES. Pensando numa porcentagem de professores Castelenses que fizeram o PNAIC relacionado ao Estado Capixaba, equivale a 1,139% do número de professores do Espírito Santo que participaram da formação continuada do PNAIC.

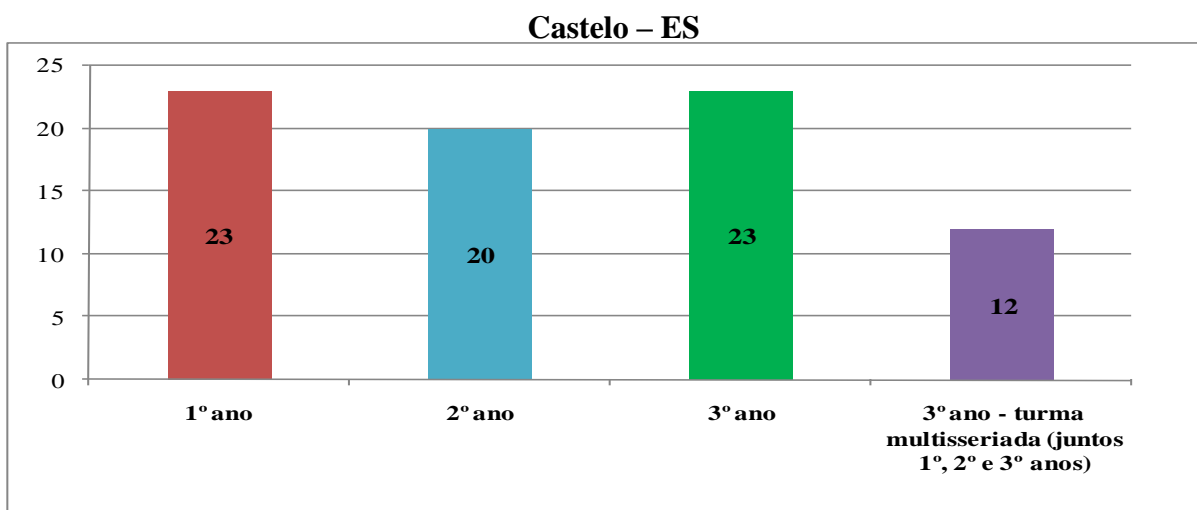
Situando este estudo, no que tange à localização em que foi desenvolvido, aproveitamos para trazer alguns dados referentes ao município Capixaba. A pesquisa foi desenvolvida no município de Castelo, localizado ao sul do Estado do Espírito Santo, com uma população estimada, no ano de 2015, de 37.829 habitantes, distribuídos no campo e na cidade, segundo dados retirados do site<sup>8</sup> do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Castelo - ES possui duas faculdades particulares - Multivix e Uniube -, 20 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal, duas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual e uma escola particular que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essas instituições de ensino estão localizadas na zona urbana e rural. A rede municipal conta, neste ano de 2015, com 65 professores alfabetizadores e 4.194 alunos matriculados no Ensino Fundamental.

<sup>8</sup>Site do IBGE: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=320140>>.

Entretanto, no ano de 2013, fizeram a formação do PNAIC 78 professores alfabetizadores, distribuídos nos três anos do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), o que significa que havia mais professores alfabetizadores lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2013, do que no ano de 2015, que tem um total de 65 docentes. No gráfico abaixo, é possível constatar o número de professores participantes do PNAIC, em 2013, distribuídos nos três anos do ciclo de alfabetização e na turma multisseriada.

**Gráfico 1 - Número de professores alfabetizadores que cursaram o PNAIC em 2013, em**



Fonte: Gráfico organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada na Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES (SEME de Castelo - ES).

De acordo com o gráfico, referente ao número de professores alfabetizadores que participaram da formação do PNAIC no ano de 2013, em Castelo - ES, havia mais professores que atuavam em turmas de 1º e 3º anos participando da formação continuada. Em cada um desses anos, atuavam 23 professores; na turma multisseriada, 12 professores, e na turma de 2º ano, 20 professores, totalizando 78 docentes.

Optamos por desenvolver a pesquisa numa escola considerada de referência no município, e atribuímos um nome fictício a ela: Escola Antônio Torres. Para a seleção das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, foram levados em consideração seis elementos importantes: 1) os bons resultados da escola nas avaliações nacionais e estaduais; 2) a participação das docentes na formação do PNAIC de 2013; 3) a atuação dessas professoras em turmas de alfabetização de crianças; 4) o regime de admissão na rede de ensino, no caso, concurso; 5) o tempo de docência em turmas de alfabetização; e 6) o tempo de docência na escola pesquisada.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Torres está localizada na zona urbana de Castelo – ES e foi fundada em 30/12/1992; tem como meta

garantir um ensino de qualidade, onde a relação pedagógica seja o cerne para a formação humana consciente, crítica e autônoma. Formar, assim, para a pesquisa, a inquietude, tendo como base valores e atitudes que impulsionem os homens para uma vivência harmoniosa consigo mesmo, com os outros e a natureza, tendo como parâmetros de ação e responsabilidade social e a consciência crítica (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA).

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino; no turno matutino, oferece de 1º ao 5º ano; e no turno vespertino, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendendo, no ano de 2015, a 591 alunos, sendo, no 1º ano, 41 alunos; no 2º ano, 55; e no 3º ano, 58 alunos, num total de 154 alunos no ciclo de alfabetização. Para isso, a instituição conta com 60 funcionários, entre administrativos (secretários, serventes, cozinheiras e coordenadores de turno), professores e equipe pedagógica.

A instituição de ensino é considerada pela comunidade, em geral, como uma escola de referência no município, em se tratando de ensino e aprendizagem, por acreditar-se que nessa instituição existem professores com boas práticas docentes. Cabe ressaltar que, nas avaliações em nível nacional e estadual, a escola, geralmente, alcança bons índices, como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (4ª série / 5º ano) de 2009, 2011 e 2013, conforme se verifica no quadro abaixo:

**Quadro 2 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (4ª série / 5º ano) de 2009, 2011 e 2013**

<b>IDEB (4ª SÉRIE / 5º ANO)</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>
<b>Escola Antônio Torres</b>	<b>6,5</b>	<b>6,7</b>	<b>6,6</b>
Município – Castelo	5,3	5,7	5,9
Estado – Espírito Santo	5,1	5,2	5,4
Brasil	4,6	5,0	5,2

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de dados consultados no site do INEP: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>.

Em se tratando da avaliação estadual, no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), o Estado do Espírito Santo conta com o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – alfabetização (PAEBES ALFA), que ocorre, todos os anos, em duas etapas, para as turmas de 1º ano: 1ª onda no início do ano e 2ª onda ao final do ano letivo, e uma etapa (2ª onda), no final do ano, para as turmas de 2º e 3º anos.

No PAEBES ALFA, os alunos do ciclo de alfabetização são avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática. Nessa avaliação, a escola obteve bons resultados no ano de 2014, com as turmas de 2º e 3º anos. Para esta pesquisa, optamos por trazer os dados da segunda onda de 2014, em Língua Portuguesa, leitura e escrita, pela afinidade com o objeto de estudo e pelo fato de serem dados mais recentes das turmas de 1º, 2º e 3º anos a que tivemos acesso.

Em relação à análise dos dados da avaliação do PAEBES ALFA e de acordo com informações disponibilizadas no site<sup>9</sup> do Programa pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), os critérios utilizados para avaliação dos educandos do ciclo de alfabetização são os padrões de desempenho: *abaixo do básico*, *básico*, *proficiente* e *avançado*. De acordo com o CAEd/UFJF, no padrão *abaixo do básico*, os estudantes demonstram, ainda, pouco desenvolvimento das principais habilidades associadas à sua etapa de escolaridade.

Quanto ao *básico*, o CAEd/UFJF considera que os educandos, ainda, precisam desenvolver as habilidades básicas, para a etapa de escolaridade em que se encontram. Em relação ao padrão *proficiente*, o CAEd/UFJF entende que os educandos dominam as habilidades básicas e essenciais para a etapa de escolaridade avaliada e demonstram atender às condições mínimas para avançarem em seu processo de construção do conhecimento.

No que tange ao padrão *avançado*, o CAEd/UFJF destaca que os estudantes vão além do que é considerado básico para a sua etapa escolar e conseguem responder, corretamente, a um maior quantitativo de perguntas, englobando aquelas que avaliam as habilidades consideradas mais complexas. Para definir em qual desses padrões o estudante se encontra, são atribuídos pontos, conforme se verifica no quadro a seguir:

**Quadro 3 – Padrões de desempenho – PAEBES ALFA – Língua Portuguesa (leitura e escrita)**

<b>PADRÕES</b>	<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>
<b>Abaixo do Básico</b>	Até 400 pontos	Até 500 pontos	Até 600 pontos
<b>Básico</b>	De 400 a 500 pontos	De 500 a 600 pontos	De 600 a 650 pontos
<b>Proficiente</b>	De 500 a 600 pontos	De 600 a 700 pontos	De 650 a 750 pontos
<b>Avançado</b>	Acima de 600 pontos	Acima de 700 pontos	Acima de 750 pontos

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada no site do PAEBES ALFA: <[http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/PAEBES-ALFA-2014-RG-MR\\_WEB.pdf](http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/04/PAEBES-ALFA-2014-RG-MR_WEB.pdf)>.

<sup>9</sup> Site do PAEBES ALFA: <<http://www.paebesalfa2onda.caedufjf.net/avaliacao-educacional/padroes-de-desempenho/>>.

A seguir, podemos constatar, no quadro, os resultados obtidos, no ano de 2014, pelo Estado do Espírito Santo, pelo município de Castelo e pela Escola Antônio Torres, em leitura, escrita e Língua Portuguesa.

**Quadro 4 - Resultado PAEBES ALFA – Leitura, Escrita e Língua Portuguesa – 2ª onda - 2014**

ANOS	LÍNGUA PORTUGUESA (LP), LEITURA (L) E ESCRITA (E) – 2ª ONDA – 2014								
	Estado – Espírito Santo			Município – Castelo			Escola Antônio Torres		
	L	E	LP	L	E	LP	L	E	LP
1º	588,5	587	583,7	615,4	643,8	635,1	553,9	600	575,8
2º	650,4	645,6	643	689	694,3	692,8	<b>692,4</b>	<b>713,4</b>	<b>704,6</b>
3º	701,7	697	693,9	752	734,4	743,3	<b>805,6</b>	<b>770,4</b>	<b>798,7</b>

Fontes: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada nos sites do PAEBES ALFA: <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoreultadospage.jsf?idParticipante=3>> e <<http://resultados.caedufjf.net/resultados/publico/apresentacaoreultadospage.jsf?idParticipante=49>>.

Na avaliação do PAEBES ALFA em leitura, escrita e Língua Portuguesa, no ano de 2014, com as turmas de 2º e 3º anos, a escola alcançou índices superiores ao do estado e do município, conforme foram destacados pela autora, em negrito e sublinhado.

Considerando o quadro 3 de padrões de desempenho, a escola, com as turmas de 1º ano, apesar de ter obtido índices menores que o estado e o município, alcançou padrão proficiente. Em relação às turmas de 2º ano, a instituição Antônio Torres, em leitura, alcançou o padrão proficiente e, em escrita e Língua Portuguesa, o padrão avançado. Já com as turmas de 3º ano, obteve o padrão avançado em leitura, escrita e Língua Portuguesa.

Em se tratando da avaliação nacional, os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Antônio Torres fizeram, no ano de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação externa, quando implantada com o PNAIC, seria anual, porém passou a ser aplicada a cada dois anos; é elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e visa aferir o nível de alfabetização alcançado pelo educando, ao final do ciclo de alfabetização.

Conforme destaca o Documento Básico da ANA, Brasil (2013a), essa avaliação busca avaliar os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, dentro de quatro níveis, com os objetivos de

avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com

as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 2013a, p. 7).

De acordo com a Nota Explicativa da ANA, Brasil (2013b), e disponibilizada no site do INEP<sup>10</sup>:

os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. A escala de Língua Portuguesa (leitura) da ANA de 2013 é composta por quatro níveis progressivos e cumulativos, isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente, também, desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. A escala de proficiência de Língua Portuguesa (escrita), também, é composta por quatro níveis e, no geral, pressupõe a progressão da aprendizagem de um nível para outro. Contudo, é importante ressaltar que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares (BRASIL, 2013b, p. 1).

Observam-se, nos quadros 5 e 6, os resultados obtidos pela escola, no ano de 2013, e disponibilizados pelo diretor da Escola Antônio Torres somente para fins desta pesquisa.

**Quadro 5 – ANA – Resultado e distribuição dos alunos, em porcentagem, por nível de proficiência em leitura – 2013**

NÍVEL	PROFICIÊNCIA EM LEITURA – 2013		
	Estado – Espírito Santo	Município – Castelo	Escola Antônio Torres
1 - Desempenho até 425 pontos	17,81%	15,43%	11,11%
2 – Desempenho maior que 425 até 525 pontos	32,25%	27%	23,61%
3 - Desempenho maior que 525 até 625 pontos	37,92%	42,23%	<b><u>48,89%</u></b>
4 – Desempenho maior que 625 pontos	12,01%	15,34%	<b><u>16,39%</u></b>

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio dos dados repassados pela Escola Antônio Torres sobre o resultado da ANA.

Verifica-se que a escola obteve uma porcentagem melhor de pontuação no nível 3, inclusive com porcentagem acima do Estado do Espírito Santo e do município de Castelo - ES, referente à proficiência em leitura, que requer dos alunos

inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido

<sup>10</sup> Site do INEP:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_explicativa\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf)>.



com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha (BRASIL, INEP, RESULTADO ANA 2013).

No nível 4, de desempenho maior que 625 pontos, em que os alunos têm que “inferir sentido de palavra em texto verbal; reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; inferir sentido e reconhecer relação de tempo em texto verbal e identificar o referente de pronome possessivo em poema” (BRASIL, INEP, RESULTADO ANA 2013), a escola Antônio Torres obteve uma porcentagem melhor que o município e o estado.

**Quadro 6 – ANA – Resultado e distribuição dos alunos, em porcentagem, por nível de proficiência em escrita – 2013**

NÍVEL	PROFICIÊNCIA EM ESCRITA – 2013		
	Estado – Espírito Santo	Município – Castelo	Escola Antônio Torres
1 - Desempenho até 400 pontos	14,22%	7,83%	5,56%
2 – Desempenho maior que 400 até 500 pontos	25,15%	29,18%	25,25%
3 - Desempenho maior que 500 até 580 pontos	24,34%	27,48%	19,92%
4 – Desempenho maior que 580 pontos	33,19%	33,58%	<b>43,99%</b>

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio dos dados passados pela Escola Antônio Torres sobre o resultado da ANA.

Conforme está destacado no resultado da ANA de 2013 ficaram “5,28% dos alunos na Escola Antônio Torres sem pontuação, pois alguns cadernos de prova não foram pontuados por conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível” (BRASIL, INEP, RESULTADO ANA 2013).

Em relação à proficiência em escrita, a escola obteve a melhor porcentagem no nível 4, inclusive melhor que o município e o estado. Neste nível, os alunos têm que “produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.” (BRASIL, INEP, RESULTADO ANA 2013).

No que tange à seleção das professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, do total de 78 professores alfabetizadores, que fizeram o PNAIC no ano de 2013, no município de Castelo – ES, iniciamos o trabalho de coleta de dados, em 2014, com nove professoras alfabetizadoras, sendo três professoras do 1º ano, três do 2º ano e três do 3º ano. Em 2015, duas dessas professoras foram atuar em outras escolas, também, com turmas do ciclo de

alfabetização, e uma escolheu uma turma de 5º ano na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. Por terem feito o PNAIC, no ano de 2013, e pelo tempo de docência em turmas de alfabetização, decidimos mantê-las na pesquisa.

Em 2015, duas professoras assumiram turmas de alfabetização na Escola Antônio Torres, uma professora em designação temporária assumiu uma turma de 2º ano e uma professora efetiva escolheu uma turma de 3º ano. As docentes foram convidadas a participarem da pesquisa e aceitaram. Com isso, a pesquisa passou a contar com onze professoras alfabetizadoras, sendo três do 1º ano, quatro do 2º ano e quatro do 3º ano.

É relevante destacar que a participação das professoras alfabetizadoras na pesquisa se deu pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo resguardada a identificação e a utilização das informações prestadas somente para fins desta pesquisa. Ressaltamos que utilizamos nomes fictícios, tanto para as professoras como para a escola, com o objetivo de resguardar a integridade da instituição de ensino e das participantes da pesquisa.

As professoras protagonistas desta pesquisa lecionam em turmas do ciclo de alfabetização da Escola Antônio Torres, da rede municipal de ensino do município de Castelo – ES. Além de atuarem no ciclo de alfabetização, as professoras tinham que ter feito a formação continuada do PNAIC, no ano de 2013. Do grupo de 11 docentes, 10 fizeram o PNAIC, no ano de 2013, e uma professora que atua no 3º ano participou de reuniões sobre o PNAIC, como Pedagoga de outra escola, em outro turno de trabalho, bem como teve contato com as atividades do PNAIC, por meio de suas colegas que faziam a formação, também, docentes do 3º ano, na mesma escola. Esse contato acontecia porque as professoras preparavam as aulas juntas e todas as turmas de 3º ano faziam as mesmas atividades, com nível adequado a cada turma. De certo modo, essa professora estava a par das discussões realizadas no PNAIC.

É importante ressaltar que esse procedimento de preparação das aulas acontecia semanalmente, no horário de planejamento, com duração de 50 minutos. Destacamos que o professor da rede municipal de Castelo - ES tem direito a cinco Planejamentos (PLs) semanais. Desse total, no ano de 2015, na Escola Antônio Torres, as professoras dos 1º anos se encontravam em três horários e as professoras dos 2º e 3º anos, em dois horários, em dias diferentes. Embora o planejamento não seja o nosso objetivo de estudo, é relevante destacar a abordagem de uma das professoras sobre esse momento de preparação das aulas.

Beatriz, professora do 3º ano, acredita que deveria ter mais horários de planejamento junto com as outras colegas do 3º ano, embora ela reconheça que houve um avanço em relação à quantidade de PLs, pois, há alguns anos, os professores da rede municipal de Castelo - ES tinham apenas três horários de planejamento e hoje eles dispõem de cinco PLs.

Eu acredito que a gente tinha que ter mais PLs, embora a gente já conquistou (mais planejamentos), só tinha três, agora a gente tem cinco PLs, mas mesmo assim sentar juntas, a gente só senta dois planejamentos. Então é muito pouco, porque teria que ser esse **junto**, sempre **junto**, mas infelizmente não dá, não dá pra todo mundo sentar **junto** todas as vezes (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

A seguir, apresentamos um quadro com o perfil das professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa, a fim de conhecer um pouco da formação e da atuação profissional.

**Quadro 7 – Perfil das professoras alfabetizadoras**

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE SERVIÇO COM TURMAS DE 1º AO 3º ANO	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA ANTÔNIO TORRES	TURMA QUE ATUOU EM 2014 / 2015
Fernanda	37 anos	Pedagogia Pós-graduação Psicopedagógica, Educação Especial e Gestão.	17 anos	15 anos	1 ano	1º ano
Jovana	51 anos	Pedagogia Pós-graduação Educação Infantil.	32 anos	4 anos. Antes Educação Infantil	20 anos	1º ano
Luiza	45 anos	Pedagogia Pós-graduação Psicopedagógica.	27 anos	27 anos com alfabetização	7 anos	1º ano
Marlene	42 anos	Pedagogia Pós-graduação Supervisão Escolar e Educação Infantil.	24 anos	16 anos	9 anos	2º ano
Edna	47 anos	Pedagogia Pós-graduação Educação Infantil.	28 anos	28 anos	16 anos	2º ano/orientadora de estudo

						do PNAIC
Janete	51 anos	Matemática Pós-graduação Orientação Escolar.	27 anos	20 anos	7 anos	2º ano
Janaina	36 anos	História e Pedagogia Pós-graduação História e Educação Infantil.	11 anos	6 anos	1 ano	2º ano iniciou no ano de 2015
Roberta	36 anos	Ciências Sociais, Geografia e Pedagogia Pós-graduação História.	16 anos	7 anos	8 anos	3º ano/5º ano na mesma escola
Fátima	47 anos	Ciências Biológicas Pós-graduação Ciências Biológicas e Artes.	29 anos	15 anos	19 anos	3º ano
Viviane	39 anos	Pedagogia Pós-graduação Supervisão e Orientação.	13 anos	13 anos	12 anos	3º ano
Beatriz	34 anos	História e Pedagogia Pós-graduação Educação de Jovens e Adultos e História do Brasil.	10 anos	10 anos com alfabetizaç ão	3 anos	3º ano iniciou no ano de 2015

Fonte: Quadro organizado pela autora, em 2015.

Analisando o quadro, nota-se que apenas duas professoras, Janete e Fátima, não são formadas em Pedagogia, mas sim em Matemática e Ciências Biológicas, respectivamente. É comum, na rede municipal de Castelo - ES, professores atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem ter a formação em Pedagogia, com a formação inicial em alguma Licenciatura. Outro aspecto importante é o tempo de atuação profissional das docentes, variando de 10 a 32 anos de docência.

Outra justificativa pela escolha dessas docentes é que dez delas são professoras concursadas na rede municipal de Castelo - ES, isto é, são efetivas, e apenas uma docente do 2º ano trabalha em regime de designação temporária. Outro motivo para a escolha dessas professoras é que, das onze docentes, apenas três delas têm menos de dez anos lecionando em turmas de alfabetização, o que demonstra o gosto e o prazer dessas docentes em trabalhar com turmas de 1º ao 3º ano.

As entrevistadas justificam a escolha pela alfabetização, porque, segundo elas, é uma etapa de ensino desafiadora, em que a criança está descobrindo a leitura, a escrita, os cálculos, experimentando o conhecimento e progredindo na aprendizagem, diariamente. Fernanda, professora do 1º ano, afirma que “é a fase que a criança está descobrindo a leitura, a escrita. Então eu vejo que, pra mim, é mais prazeroso. Parece que as crianças rendem mais nessa fase. Que é uma fase da descoberta, da curiosidade, de testar, de experimentar, de errar, de voltar” (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

A docente Edna, do 2º ano, ressalta que o gosto pela alfabetização, também, é devido ao processo de descoberta que as crianças vivenciam nessa fase. Além disso, pelo fato de ter como exemplo sua professora de 2º ano, quando ela, ainda, morava na zona rural do município, e sendo uma criança tímida, a docente atendia individualmente os alunos, na carteira, isso há quatro décadas. Para Edna, essa atenção que a professora dispensava aos educandos é um diferencial, demonstrando dedicação no processo de ensino e aprendizagem.

Quando a criança começa a descobrir a leitura e a escrita, é muito gostoso, porque você vê que a criança está descobrindo e toda descoberta é muito vantajosa, muito interessante. Eu me espelho muito, não sei se eu já falei, sobre a minha professora de 2º ano, porque eu era uma criança da roça, muito isolada e essa professora tinha um diferencial, ela dava atendimento para cada aluno na sua cadeira, há quarenta anos. Então, isso aí me chamou a atenção. Eu tenho paixão por ela e pelo jeito que ela ensinava. Foi uma das maneiras, uma das coisas que me fez gostar muito da alfabetização. E ver a criança crescendo, aprendendo, descobrindo é muito gostoso. Dá uma satisfação muito grande (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

Fica evidente que algumas atitudes de Edna com seus alunos são reflexos da prática pedagógica que sua professora tinha há 40 anos e que, para ela, são importantes no processo de ensino e aprendizagem e na relação professor e alunos. De acordo com Marcelo (1998, p. 56), “os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação”.

Viviane, professora do 3º ano, prefere trabalhar com alfabetização porque verifica o avanço e o desenvolvimento das crianças diariamente, mesmo os educandos que apresentam

dificuldades na aprendizagem. E a professora Beatriz, também, do 3º ano, gosta de lecionar em turmas de alfabetização devido ao desafio de ensinar nessa etapa de ensino, alegando que cada criança é única e que, ao iniciar os estudos na primeira etapa do Ensino Fundamental, já possui determinados conhecimentos que precisam ser levados em consideração. Além disso, para Beatriz, o professor tem que constatar as dificuldades e as habilidades de cada criança para trabalhar individualmente e no coletivo.

Eu prefiro trabalhar com as crianças menores, eu penso que você vê o desenvolvimento delas, o crescimento, eu penso que isso aí é mais gratificante para o professor. Eu penso que ver o progresso da criança, o desempenho, cada dia um dia e cada dia uma novidade e com o tempo você vê o avanço da criança, você vê aquele progresso, aquela criança que, às vezes, você pegou no início do ano, que mesmo na turma de 3º ano tem aluno que não sabe ler, aí você vai trabalhando, no decorrer do ano, aquela criança vai sendo alfabetizada, isso aí é gratificante pro professor (VIVIANE, PROFESSORA DO 3º ANO).

Exatamente, por causa do desafio, cada criança é única, ela já vem com uma bagagem e a gente tem que descobrir quais são as dificuldades, as habilidades que cada um tem e a gente tem que trabalhar junto, no conjunto, mas separadamente, cada um com a sua particularidade. E é isso que me encanta. Também gosto muito das crianças. É muito diferente, eles são muito verdadeiros. O que eles estão sentindo eles falam mesmo e, se eles gostam de você, eles gostam de verdade (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Também, é possível constatar que, desse grupo de docentes da Escola Antônio Torres, a maioria tem entre sete e vinte anos de regência de turma na escola pesquisada. Isso significa que essas professoras, protagonistas da pesquisa, conhecem bem a instituição de ensino, suas metas e objetivos a serem alcançados no processo de ensino e aprendizagem.

## **1.2. A coleta dos dados**

Iniciamos a pesquisa no ano de 2014, com a leitura e análise dos Cadernos de Formação dos anos 1, 2 e 3 de 2013, ou seja, os Cadernos de Formação dos professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano de 2013, ressaltando que cada ano é composto por 8 Cadernos, ou melhor, 8 unidades, num total de 24 Cadernos, mais o manual do PNAIC intitulado *O Brasil do futuro com o começo que ele merece* e os Cadernos de Apresentação, Formação de Professores no PNAIC, Educação Especial e Avaliação.

A leitura desses Cadernos teve como objetivo conhecer de que forma foi proposta e organizada a formação do PNAIC, além de rever os temas e os assuntos que eram abordados nesses materiais, tendo em vista as etapas seguintes da pesquisa. Quando utilizamos o verbo

rever, foi no sentido de que, no ano de 2013, participando da formação do PNAIC como cursista, entrei em contato com os Cadernos de Formação do ano 2.

Além disso, analisamos os documentos oficiais de implementação do PNAIC (portarias, leis, resoluções, medidas provisórias e manuais) e arquivos encontrados no site do PNAIC, como relatos da prática, notícias e outros, a fim de compreender como o governo desejava que esse Programa fosse implementado nos municípios e estados brasileiros.

Nos meses de abril, julho e agosto de 2014, foram consultadas, na Secretaria Municipal de Castelo – ES (SEME de Castelo – ES), as avaliações feitas pelos professores alfabetizadores, no ano de 2013, sobre o PNAIC. Essas avaliações eram realizadas ao final de cada encontro, inicialmente de forma discursiva e depois passou a ser objetiva, em que o professor assinalava uma opção a cada assunto tratado. O objetivo de consultar as avaliações de cada encontro foi identificar de que forma os professores atribuíam significados à formação continuada do PNAIC, bem como constatar como os professores viam o PNAIC, para, por meio desses dados, elaborar o roteiro da entrevista semiestruturada.

Do início da formação do PNAIC, em março de 2013, até início de junho do mesmo ano, as avaliações de cada encontro, de caráter discursivo, tinham o seguinte comando: *Avalie como foi a formação (o encontro referente à unidade que estava sendo trabalhada) considerando a metodologia, os recursos de ensino e a relevância dos conhecimentos trabalhados. Não deixe de apresentar sugestões.* A partir de junho de 2013 até dezembro de 2013, as avaliações passaram a ser objetivas, com a escolha de uma alternativa em cada questão abordada, conforme pode ser observado no modelo a seguir:

**Quadro 8 – Modelo de Avaliação realizada ao final de cada encontro de formação do PNAIC de 2013, no município de Castelo - ES**

Assinale com (X) as contribuições desse encontro para a sua prática.		
<b>1) Aplicabilidade para sua prática profissional:</b>		
<b>a)</b> ( ) atendeu.	<b>b)</b> ( ) atendeu em parte.	<b>c)</b> ( ) não atendeu.
<b>2) Relevância do conteúdo para a sua prática profissional:</b>		
<b>a)</b> ( ) atendeu.	<b>b)</b> ( ) atendeu em parte.	<b>c)</b> ( ) não atendeu.
<b>3) Distribuição do tempo:</b>		
<b>a)</b> ( ) atendeu.	<b>b)</b> ( ) atendeu em parte.	<b>c)</b> ( ) não atendeu.
<b>4) Volume de informações apresentadas:</b>		
<b>a)</b> ( ) atendeu.	<b>b)</b> ( ) atendeu em parte.	<b>c)</b> ( ) não atendeu.
<b>Sugestão:</b>		

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada na Secretaria de Educação do município de Castelo – ES (SEME de Castelo – ES).

Ainda, em novembro de 2014, após contatos com a equipe gestora e pedagógica da escola, realizamos a primeira entrevista com as professoras alfabetizadoras dos 1º, 2º e 3º anos da escola Antônio Torres, tendo como objetivo obter informações relacionadas à formação acadêmica; ao tempo de serviço no magistério e em turmas de alfabetização; às formações continuadas de que já haviam participado ao longo da carreira docente; aos motivos que levaram a participar do PNAIC; à metodologia adotada nos encontros do PNAIC; e também suas opiniões sobre os materiais e a formação ofertada pelo PNAIC. Após as entrevistas, fizemos a transcrição, leitura e análise dessas e assim obtivemos informações que possibilitaram conhecer um pouco mais as professoras, protagonistas da pesquisa, no que tange à formação e à profissão docente.

Nessa primeira entrevista, constatamos que as docentes falavam sobre as formações de que participaram anteriormente ao PNAIC, como o PROFA e o Pró-letramento. Dessa forma, tornou-se necessário analisar os documentos de implementação desses Programas, com a finalidade de identificar as semelhanças e as diferenças entre eles (PROFA, Pró-letramento e PNAIC).

Já no ano de 2015, nos meses de fevereiro, março e abril, retornamos à escola para realizar a segunda entrevista com as participantes da pesquisa, a fim de sanar algumas dúvidas, referentes à formação, à atuação profissional e ao PNAIC, que surgiram a partir da transcrição e análise da primeira entrevista. Ressaltamos que a análise das entrevistas foi determinante para que pudéssemos elencar as categorias de análises.

Por meio da segunda e terceira entrevista, certificamos as recorrências citadas pelas professoras, como a sequência didática, a “leitura deleite” e a troca de experiências na formação do PNAIC. No entanto, tornaram-se as categorias de análises do nosso trabalho a sequência didática e a “leitura deleite”, por remeterem mais à prática docente e se aproximar do nosso objetivo geral. Salientamos que, mesmo a troca de experiências não ter se tornado, também, nossa categoria de análise, neste estudo, fazemos algumas discussões sobre ela no eixo formação continuada do PNAIC.

É importante mencionar que fizemos três entrevistas com cada professora alfabetizadora, num total de 33 entrevistas, além disso, uma das professoras alfabetizadoras (Edna) era, também, orientadora de estudo do PNAIC. Dessa forma, realizamos mais uma entrevista, no mês de maio de 2015, com essa professora orientadora. Ainda, ao longo da pesquisa, constatamos a necessidade de obter informações de cunho operacional e administrativo sobre a implementação do PNAIC no município. Diante disso, entrevistamos,



também, a coordenadora local do PNAIC em Castelo – ES, no mês de junho de 2015. Sendo assim, ao todo, foram realizadas 35 entrevistas, nos anos de 2014 e 2015.

Considerando a importância do coordenador local ou coordenador de ações para a implementação do PNAIC, ressaltamos que, de acordo com o artigo 12 da Resolução de nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, Brasil (2013c), o coordenador local sendo responsável pelas ações do PNAIC nos estados, municípios e Distrito Federal é indicado pela respectiva Secretaria de Educação, sendo selecionado dentre os que apresentam as seguintes características:

Ser servidor efetivo da Secretaria de Educação; ter experiência na coordenação de projetos ou Programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los e ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais (BRASIL, ARTIGO 12 DA RESOLUÇÃO DE Nº 4 DE 27/02/2013, 2013c, p. 7).

Por meio dessas características, a SEME de Castelo – ES decidiu que a funcionária efetiva Carla, também, nome fictício, ocupante do cargo de Pedagoga na própria Secretaria, seria a coordenadora das ações do PNAIC no município.

Concomitante às entrevistas, no mês de junho de 2015, realizamos a observação dos planejamentos das professoras dos 1º, 2º e 3º anos, com o objetivo de averiguar de que forma as docentes organizavam a prática docente e planejavam a modalidade organizativa do trabalho pedagógico, por meio de sequência didática.

Vale destacar, conforme falamos anteriormente, que cada docente da rede municipal de Castelo - ES tem direito a cinco planejamentos semanais de 50 minutos; desse total, pode ser que um, dois ou três PLs sejam feitos, juntamente, com o colega que leciona no mesmo ano, no entanto, fica a critério de cada escola organizar os planejamentos dos professores.

Na Escola Antônio Torres, a equipe gestora e pedagógica, no ano de 2015, organizou esses planejamentos, de modo que os docentes podiam se encontrar pelo menos em um planejamento com o colega que leciona no mesmo ano. Com isso, as professoras dos 1º anos tinham três PLs juntas: nas segundas-feiras – quarta aula; nas terças-feiras – quinta aula; e nas quartas-feiras – primeira aula. Já as professoras dos 2º anos conseguiam se encontrar em dois PLs: nas segundas-feiras – quarta e quinta aulas; e as professoras dos 3º anos, também, reuniam-se em dois PLs juntas: nas quartas-feiras – quarta e quinta aulas.

A observação dos planejamentos (PLs) ocorreu nesses momentos em que as professoras de cada ano se encontravam, sendo observados um PL dos 1º anos, dois PLs dos 2º anos e quatro PLs dos 3º anos. A observação dos planejamentos fez-se necessária, pois as

docentes diziam iniciar a preparação das sequências didáticas nas reuniões de planejamentos que elas tinham em conjunto, sendo um momento de discussão, trocas de ideias e opiniões sobre os objetivos que pretendiam alcançar com a sequência, o tema a ser abordado, os livros de literatura que podiam ser utilizados, as atividades a serem realizadas pelos alunos, as atividades práticas que poderiam ser feitas, alguma visita que poderiam realizar, enfim, tudo que envolvia o planejamento e a execução da sequência didática.

No entanto, as professoras afirmavam que os PLs não eram suficientes para o planejamento de toda a sequência, por isso elas diziam que iniciavam a preparação da sequência nesses PLs e, posteriormente, cada professora, em sua residência, pesquisava e elaborava atividades que poderiam ser inseridas na sequência e, nos próximos PLs, elas levavam as atividades e discutiam, a fim de verificar a necessidade ou não das atividades ou a inclusão de outras.

Nas reuniões de planejamento observadas, as professoras alfabetizadoras nos mostraram e cederam algumas supostas sequências didáticas planejadas por elas e aplicadas nas turmas em que lecionavam. Dessa forma, analisamos três sequências didáticas: uma do 1º ano, elaborada a partir do livro *Camilão, o comilão*, da autora Ana Maria Machado; uma do 2º ano, com o tema *O Sítio do Pica Pau Amarelo e seus encantos*; e a outra do 3º ano, por meio do livro *Cuidado com o menino*, de Tony Blundell e tradução de Ana Maria Machado.

Para também subsidiar a pesquisa, buscamos inventariar as produções acadêmicas publicadas sobre o PNAIC, uma vez que verificamos que, a partir da implementação do Pacto, alguns estudos, relacionados ao PNAIC, começaram a ser publicados, tais como artigos, dissertações e teses. Já se tem uma produção significativa, entretanto optamos por analisar somente as teses e as dissertações defendidas em 2014 e 2015 e localizadas no banco de dados da BDTD e da CAPES.

Encontramos seis dissertações de: Rosa (2014), Salomão (2014), Souza (2014), Ferreira (2015), Santos (2015), Tedesco (2015), e uma tese, de Resende (2015). Nesses estudos sobre o PNAIC, observamos enfoques, abordagens, objetivos e resultados diversificados, sendo que alguns resultados de algumas pesquisas aproximam-se dos nossos. Também localizamos duas dissertações que mencionam o PNAIC: de Duarte (2013) e Soares (2014).

Essas pesquisas foram abordadas à medida que fomos realizando as análises dos dados das entrevistas e dos demais documentos. Consideramos importante o cruzamento dos procedimentos (análise documental, entrevista, observação dos planejamentos e pesquisa

bibliográfica), das fontes (diversos documentos), e das perspectivas (protagonistas da pesquisa – professoras alfabetizadoras), assim como sugere Flick (2009). Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) afirmam que “quando buscamos diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 172). Os dados obtidos foram analisados de acordo com os estudos que fundamentam esta pesquisa. E os procedimentos metodológicos propostos, revistos ou apurados durante sua realização, quando necessário.

## CAPÍTULO 2

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC**

Neste capítulo, abordaremos a formação continuada de professores, no Brasil, a partir de 2001, dialogando com as professoras alfabetizadoras, protagonistas da pesquisa, e realizando uma breve reflexão sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-letramento e PNAIC, com o objetivo de identificar as semelhanças e as diferenças entre eles.

A formação continuada de professores ganhou destaque, principalmente, a partir dos anos 90. Souza (2006b) lembra que a tendência em oferecer cursos de formação continuada para os professores, no Brasil, é algo crescente há alguns anos, que pode ser constatado na implementação de diversos convênios entre secretarias municipais e estaduais de educação e as universidades, tanto públicas como privadas, com o propósito de realizar Programas de formação de professores.

Além dos convênios, as próprias secretarias, por meio de seus órgãos centrais e intermediários, também têm assumido a tarefa de ‘capacitar’, (...), ‘melhorar a competência’ dos agentes escolares, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou supervisores (SOUZA, 2006b, p. 483).

Lelis e Nunes (2000), citadas por Lelis (2001), destacam que

desde meados da década de 1980 assistimos à expansão de Programas de formação continuada no pressuposto de que, através de conhecimentos provenientes da universidade, os docentes se equipariam de ferramentas teórico-metodológicas que lhes permitiriam refletir e modificar suas práticas (LELIS, 2001, p. 52).

De acordo com Carvalho (2002), um dos principais aspectos da formação continuada deve ser o de proporcionar aos professores condições que os levem a investigar os problemas de ensino e aprendizagem que são colocados por sua própria atividade docente. Ainda, conforme Carvalho (2002), os cursos de formação continuada possibilitam uma aproximação entre a teoria e a prática, “criando condições para a experimentação de atividades propostas no curso, reflexão e problematização da ação docente e uma discussão coletiva sobre a relação tão óbvia, mas tão difícil de ser observada, do ensinar e do aprender” (CARVALHO, 2002, p. 60). Essa afirmação vem ao encontro de uma das razões citadas por Alferes (2009) para a criação de Programas de formação continuada, que é “a crença de que esses Programas podem

contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos e à baixa qualidade da educação” (ALFERES, 2009, p. 14).

Souza (2006b) alerta que “as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza” (SOUZA, 2006b, p. 481). Nesse sentido, é importante indagar se esses Programas instituídos pelo governo levam em consideração os saberes dos professores, ou se estão apenas preocupados com a “incompetência profissional”.

Dando continuidade às reflexões de Souza (2006b) sobre o quesito incompetência atribuída aos professores, a autora destaca que esse argumento, o da incompetência, é a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional, que vem sendo utilizado para sustentar a importância atribuída à formação continuada de professores. “Os Programas implementados pelo governo acabam sendo elementos estratégicos para forjar a competência do professor e sanar as deficiências da formação inicial” (SOUZA, 2006b, p. 484).

Mesmo que com um olhar diferente de Souza (2006b) sobre a questão da incompetência profissional do professor, aliado à formação continuada, Perrenoud (2002) prefere afirmar que “a formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Voltando às discussões de Souza (2006b), a autora sugere que as políticas educacionais não sejam voltadas apenas para os professores, mas para a instituição escola e destaca que a baixa qualidade da educação escolar vai além de se pensar em novas teorias ou novas técnicas de ensino transmitidas aos docentes da Educação Básica. Souza (2006b), ainda, acredita serem importantes as propostas de formação de professores em serviço, como as que são ofertadas pelas redes municipais ou estaduais de ensino, com estratégias e abordagens diversificadas, inseridas num projeto que envolve a instituição escola.

Kramer (2010) corrobora com Souza (2006b), afirmando que “a formação em serviço nas escolas continuará sendo um espaço fundamental para a reflexão coletiva e o aprimoramento constante da prática pedagógica” (KRAMER, 2010, p. 74). Ainda sobre a formação dos professores em serviço, voltada para a função social e política da escola, Kramer (2010) esclarece que a teoria não pode ser considerada mais importante que a prática; o fazer do professor, assim como a experiência vivenciada pelo docente, na sala de aula, não substitui a análise crítica, sendo, portanto, mediada por ela.

De acordo com Perrenoud (2002), a formação, em serviço, na escola, parte da vivência dos professores na instituição em que lecionam, ou seja, da ação docente que desenvolvem, sendo um espaço para falar e escutar relatos e experiências, por isso o autor afirma que “o ponto de partida é o das práticas (...). Trata-se apenas de saber de onde partimos, incitar todos a verbalizar suas representações e suas formas de ação” (PERRENOUD, 2002, p. 179).

As colocações de Perrenoud (2002), Souza (2006b) e Kramer (2010) sobre a formação na escola, espaço de reflexão, estudos e trocas de experiências, são confirmadas no discurso da professora Luiza, do 1º ano, ao afirmar “que o professor precisa estudar a partir da realidade da sua escola”.

A professora Beatriz, do 3º ano, destaca que é importante a formação dentro do espaço e realidade da escola e a formação por meio dos Programas de formação continuada, tanto os implementados pela esfera federal, como a formação organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Castelo – ES (SEME de Castelo – ES), pois a primeira permite dialogar com os colegas professores da escola, no ambiente de trabalho, em busca de alternativas para as situações internas, e a segunda perspectiva possibilita o contato e o diálogo com os professores da rede municipal, conhecendo a realidade de outras escolas e educadores do município.

Eu penso que é importante a formação na escola, que cada escola tem suas particularidades, os seus problemas. Nessa formação eles iam sanar. Poderia manter essa formação interna, mas, também, teria que ter a formação da SEME de Castelo - ES ou do PNAIC, que fosse em horário alternado, porque a gente vai sanar os problemas internos, e saber dos problemas externos, de outras escolas. Porque a gente trabalha em rede, e na formação do PNAIC ou da SEME você tem os 3º anos de todas as escolas, todo mundo (quis dizer os professores de todos os 3º anos da rede municipal reunidos na formação). Na verdade, através do contato com o colega do mesmo ano, você vê que os problemas são bem parecidos e refletimos juntos sobre o contexto da sala de aula (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Para Souza (2006b), o avanço na qualidade do ensino não pode amparar-se, basicamente, em políticas de formação continuada de professores, sendo elas apenas um dos pilares que podem contribuir para a qualidade da educação. A autora esclarece que a ideia de que apenas políticas públicas voltadas para a formação docente conduzirão com êxito o processo de ensino e aprendizagem é uma tática que restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. Torna-se necessário que a educação e a escola sejam vistas como um todo, com os diversos protagonistas, e não apenas os docentes.

A respeito da formação continuada de professores, Perrenoud (2002), ainda, ressalta que “é preciso orientar com clareza a formação dos professores para uma prática reflexiva,

valorizar os saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teoria-prática e uma verdadeira profissionalização” (PERRENOUD, 2002, p. 90).

Mesmo que os Programas de formação continuada não sejam suficientes para alcançar êxitos no processo de ensino e aprendizagem, Brito (2006) entende que é necessária a definição de política de formação do professor, que leve em consideração os seguintes aspectos:

a unidade teoria/prática, as diferentes dimensões da competência do professor, a formação do professor reflexivo, a necessidade de um enfoque interdisciplinar, o desenvolvimento do interesse do professor pela investigação do cotidiano, pela pesquisa, como também os saberes específicos ligados à natureza da profissão docente (BRITO, 2006, p. 45).

De acordo com Leal e Pessoa (2012a), a dificuldade dos docentes, na maioria das vezes, é que se tornam professores e aprendem a lecionar executando o fazer docente, por meio das ações que realizam e das propostas de trabalho pedagógico que organizam e experimentam, em sala de aula. As autoras, ainda, ressaltam que não podemos considerá-los como profissionais que irão simplesmente transpor as teorias para sua prática, da forma como elas foram transmitidas, nas formações, nos estudos ou nas leituras realizadas, pois os professores refletem e planejam suas ações, escolhendo teorias que se assemelham as suas crenças particulares. Dessa forma, são ativos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, desempenham um papel reflexivo na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho.

Brito (2006) acredita que a formação do professor

exige saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa, pois o professor desenvolve sua prática pedagógica fundamentando-a em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem, numa relação dinâmica com os alunos, com a situação de aprendizagem e com o contexto mais amplo (BRITO, 2006, p. 43).

Além disso, Pimenta (1999) esclarece que o processo de formação perpassa diferentes saberes: “saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, 1999, p. 30), que podem colaborar no desenvolvimento da prática e do saber docente, assim como nas decisões a serem tomadas frente ao contexto de complexidade que compõe a sala de aula.

Segundo Souza (2006b), os professores, ao frequentarem cursos de formação continuada, geralmente, desejam respostas imediatas para sua prática e saber docente,

buscando conhecimentos para refletir sobre sua ação enquanto docente, ou, ainda, sentem-se pressionados a participarem das formações, seja por razões internas, externas ou por seus superiores.

Marcelo (1998) afirma que

as pesquisas realizadas mostram que o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática” (MARCELO, 1998, p. 52).

Para que uma proposta de formação seja bem sucedida, é necessário levar em consideração vários fatores, entre eles, o que trazem os docentes: saberes, experiências e crenças que acreditam serem importantes no desenvolvimento da ação docente.

Além disso, acreditamos que as mudanças não devem ocorrer somente na prática e saber do professor e, sim, em todo o contexto que envolve a instituição escolar. É como declara Souza (2006b):

As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece, não têm sido consideradas como elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem (SOUZA, 2006b, p. 488).

Trazendo as colocações das professoras alfabetizadoras, protagonistas da pesquisa, sobre a importância das formações continuadas, tanto em serviço, na escola, como a ofertada por meio dos Programas, elas fazem questão de enfatizar que são necessárias e importantes, além de esclarecerem que, quando a pessoa está aberta ao conhecimento, ela tem a oportunidade de aprender algo novo ou reaprender.

As docentes, também, acreditam que é relevante o professor estar em constante reflexão sobre sua prática e fazendo as modificações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Edna, orientadora do PNAIC em Castelo - ES e professora do 2º ano, ressalta que “o professor tem que estar sempre renovando sua prática, refletindo sobre ela, porque o mundo não está parado. Há mudanças diversas. Então, o professor tem que ter essa flexibilidade” (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES E DOCENTE DO 2º ANO).

Outro aspecto mencionado pelas docentes é que a formação permite o diálogo com o outro, sobre a prática e o contexto da sala de aula. Jovana, docente do 1º ano, acredita que a formação “é o momento de estar se encontrando com o outro, conversando e também ouvindo



sobre as práticas pedagógicas” (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO). Na fala da professora, é perceptível a importância atribuída à troca de experiências entre os professores nos encontros da formação continuada.

Nas entrevistas, fica subjacente às falas das professoras a importância da teoria, entretanto, Fernanda, professora do 1º ano, foi enfática ao afirmar que

poderia ser trabalhada de uma outra forma, de uma dinâmica diferente, mas é válido. Tudo que a gente está aberto em receber, a gente tira proveito. Eu acredito que poderia ser estudos, estudos em si mesmo. Se a gente não conhecer a teoria, a gente não consegue praticar lá dentro da sala (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Fernanda acredita que a teoria oferece o suporte para a prática docente. Diante disso, Libâneo (2002) defende que “a formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência” (LIBÂNEO, 2002, p. 35). Isso quer dizer que o professor se apropria da teoria, refletindo e ressignificando, de modo a torná-la útil ao fazer docente.

No que se refere à formação continuada, ao longo da carreira docente, as professoras alfabetizadoras foram questionadas se, com o tempo de docência que já têm, acreditam ser necessário participar de formações. De acordo com as colocações das participantes da pesquisa, a formação permite estudar, aprender, dialogar entre pares sobre o fazer docente, pensar possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, assumir a responsabilidade do processo de ensinar juntos, rever a teoria que colabora na reflexão sobre a prática e contribuir na mudança das práticas e saberes docentes.

Jovana, professora do 1º ano, em sua colocação sobre a formação continuada, mesmo com o tempo de docência que já possui, afirma: “eu gosto de aprender, gosto de estudar” (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO), atribuindo à formação as possibilidades de estudo e aprendizado. Luiza, também, professora do 1º ano, apesar de considerar “enjoada” a teoria, pensa que é importante tê-la como base para o fazer docente: “é enjoado, mas a gente tem que ter teoria” (LUIZA, DOCENTE DO 1º ANO).

Não se trata, todavia, de atribuir à formação de professores uma conotação praticista, de formar o professor “prático”. Nem toda prática é necessariamente boa ou adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí a cultura geral. E, mais importante que isso, não haverá muito avanço na competência profissional dos professores se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das matérias pedagógicas e da disciplina em que é especialista. Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e

profissional. Seria uma má estratégia de formação de quadros docentes reservar a capacidade de pensar de forma mais elaborada, a aquisição de uma sólida formação científica, a capacidade de abstração apenas aos pesquisadores e docentes das universidades. A busca da profissionalidade docente não pode transformar-se em mais uma forma de exclusão do professorado do Ensino Fundamental. (LIBÂNEO, 2002, p. 38 e 39).

Libâneo (2002) destaca a importância da teoria para reflexão sobre a prática, não para tornar os professores apenas executores de teorias, mas para que possam avançar em sua competência profissional e pensar de forma mais elaborada, partindo dos saberes de sua profissão e dos estudos teóricos das matérias pedagógicas. O autor enfatiza, também, que não se pode atribuir aos professores do Ensino Fundamental apenas a função de executar o fazer docente e privá-los da capacidade de reflexão, pesquisa e aquisição de uma formação científica que lhes permita pensar e desenvolver a criticidade frente à prática docente, ao processo de ensino e aprendizagem e às discussões que perpassam a educação como um todo.

Precisamos pensar a orientação teórica dos professores como uma forma de acesso a vários campos de estudo. Oferecer a eles oportunidade de estudar e articular produções acadêmicas sobre determinados temas. Temos tantos temas a serem tratados na discussão da alfabetização. Há tantos avanços teóricos que contribuem para o entendimento do processo de aquisição da língua escrita, que na verdade um só curso de formação não comporta. Por isso, precisamos pensar em estratégias que possibilitem o permanente acesso ao conhecimento por parte dos professores, ou seja, o aprofundamento teórico.

Fernanda, docente do 1º ano, acredita que a formação, embora já tenha anos de docência, “é o momento de parar, pensar **junto** e buscar um caminho. É a hora de a gente estar aprendendo **juntos**, buscando **juntos**, tentando encontrar soluções **juntos**” (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO). No discurso da professora, é ressaltada a palavra “juntos”, a importância da reflexão sobre o fazer pedagógico em consonância com o colega de profissão, possibilitada pela formação continuada.

Para Edna, orientadora do PNAIC e professora do 2º ano, a formação continuada contribui com o professor na perspectiva de mudança.

O que eu trabalhei há vinte e oito anos atrás, hoje é totalmente diferente, porque a sociedade mudou, a demanda mudou, meu aluno pede coisa diferente. Então eu tenho que mudar, também, é necessário. Se eu não tiver formação, como que eu vou mudar? (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CASTELO – ES).

Edna considera que a mudança é algo necessário no fazer docente, e que somente é possível com a contribuição da formação vivenciada pelo professor durante o exercício da profissão.

Em se tratando da formação ao longo da carreira docente, Viviane, professora do 3º ano, relaciona a experiência docente com a necessidade de novos aprendizados, possibilitados pela formação continuada. “A experiência que a pessoa tem dentro da sala de aula de uma escola faz a diferença sim. Eu acredito que, quanto mais a gente trabalha, vamos vendo que menos sabemos, que temos mais, ainda, pra aprender” (VIVIANE, DOCENTE DO 3º ANO).

Na fala da professora fica evidente que o fazer docente é um aprendizado constante, pois a cada ano a turma em que leciona apresenta características diversas, as necessidades dos educandos são outras e as possibilidades de ensino e aprendizagem se diversificam, conduzindo o professor à reflexão permanente de sua prática e saber docente.

Em relação às mudanças ocorridas na prática, provocadas pela formação continuada, ao longo da carreira docente, a professora Beatriz, do 3º ano, enaltece que o professor passa por várias etapas durante o exercício profissional e que a formação continuada pode despertar no docente o desejo por mudanças em sua prática.

Nós passamos por muitas etapas, então, você muda, já muda mesmo com o tempo. A gente tem os planos de aula, os cadernos de plano, guarda eles, mas mesmo assim, você não consegue fazer a mesma coisa todo ano, você fica enjoada “ah esse texto era legal naquele ano, só que nesse ano já não é mais”, as coisas mudam. Então, a formação, ela mostra isso, tem que trazer coisas diferentes, mudanças que estão acontecendo e nos atualizando, também. Então, essa atualização que eu acho que é mais importante, mostra pra você que a sua prática pedagógica não era de todo ruim, mas que têm outras melhores, mais eficazes e é o que a gente procura. O professor procura uma prática mais eficaz (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Beatriz enfatiza que, embora tenha o hábito de guardar os planos de aula, os cadernos de planos e as atividades consideradas relevantes de anos anteriores, reconhece que, através do processo reflexivo, ao preparar e organizar as propostas de trabalho pedagógico, nem sempre é possível aplicar as mesmas atividades, pois de um ano para o outro os alunos modificam e as turmas apresentam características distintas. Além disso, acredita que, por meio das formações continuadas, é possível aprimorar a prática e o saber docente, assim como buscar propostas metodológicas que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, sem desconsiderar os saberes, as vivências, as experiências e as crenças que foram construídas ao longo da profissão docente.

A fala de Beatriz também nos leva a refletir sobre as formações e de que não podemos ser ingênuos em atribuir à formação do PNAIC como aquela que determinou ou determinará

mudanças impactantes na vida dos docentes, pois o processo de formação docente é um processo cumulativo, reflexivo e dialético. E isso ficou evidente nas entrevistas com as professoras, pois foi frequente elas relembrem formações anteriores, principalmente o PROFA e o Pró-letramento, razão pela qual sentimos necessidade de analisar esses Programas nesta pesquisa.

Entendemos que, antes de aprofundarmos nossas reflexões sobre o PROFA, Pró-letramento e PNAIC, é relevante trazer o conceito de políticas públicas de acordo com Souza (2006a) e de políticas educativas conforme Van Zanten (2011).

Souza (2006a) define política pública como

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (...) políticas públicas após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, Programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006a, p.26).

Já Van Zanten (2011) prefere políticas educativas e as define “como Programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação” (VAN ZANTEN, 2011, p. 540).

Analisando as colocações de Souza (2006a) e Van Zanten (2011), podemos afirmar que tanto o PROFA, como o Pró-letramento e o PNAIC foram Programas inseridos em uma política pública de formação continuada de professores, de âmbito nacional. Vale ressaltar que esses Programas, quando colocados em prática, foram submetidos a um processo de gestão, controle e avaliação, e contaram com a parceria e a colaboração do MEC, universidades, estados e municípios, com o objetivo de alcançar melhorias na educação.

Como foi mencionado anteriormente, os professores do Estado do Espírito Santo vêm participando de várias formações e as professoras pesquisadas foram enfáticas ao relembrar essas formações, dentre elas, destacaram-se o PROFA e o Pró-letramento.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi implantado em 2001 para professores de escolas públicas que trabalhavam com alfabetização de crianças e de jovens e adultos. O Programa contou com a parceria do MEC e das instituições interessadas, como secretarias de educação, universidades, escolas de magistério ou organizações não-governamentais.

De acordo com Brasil (2001b), a justificativa para a implementação do PROFA era, principalmente, a necessidade de oferecer aos docentes o conhecimento didático e metodológico de alfabetização. Esse Programa de formação continuada teve como objetivo contribuir para a superação da

formação inadequada dos professores e formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados, (...) favorecendo a socialização do conhecimento didático disponível, na época, sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001b, p. 1).

A professora Jovana, do 1º ano, discorre como era a formação do PROFA e demonstra, em sua fala, a importância que essa formação teve para sua prática profissional.

Um dos programas que eu gostei muito. Era muito bom, tinha todo um apostilado, a gente tinha um caderno volante, cada semana ia para uma professora, ia para uma escola e você fazia um relato do que aconteceu na sala de aula. Eu tenho até hoje minha pasta guardada, os apostilados. Foi um tempo que eu obtive um grande aprendizado. Toda semana cada professor tinha um momento de falar da sua experiência em sala de aula e quando um outro amigo, um outro professor transfere, fala alguma coisa, você aprende e ali tinha as práticas, levava as atividades das crianças, algum encadernado, atividades que eram relevantes na sala de aula e que era legal estar mostrando pro outro amigo, professor (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO).

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC, destaca que, por meio do PROFA, teve a possibilidade de estudar e refletir sobre as fases da criança e o processo de aprendizagem. “O PROFA me deu muitos conhecimentos que eu não tinha até então. Veio falando das fases da criança, como a criança aprende, então isso aí deu uma visão diferente de a gente trabalhar” (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

Vale lembrar que o PROFA trouxe para os professores a teoria construtivista de Emilia Ferrero, o que se pode comprovar na fala da professora Edna.

O outro Programa mencionado pelas docentes é o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação – que foi implantado em 2005 para professores que estavam atuando de 1º ao 5º ano nas escolas públicas. Conforme se verifica no documento *Guia Geral*, em Brasil (2007), o Programa tinha o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática dos alunos que estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

“O Programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios, por meio de adesão voluntária ao Programa” (BRASIL, 2007, p. 2).

A professora Edna, do 2º ano, comenta que o Pró-letramento foi uma formação ofertada na escola pela própria pedagoga da instituição.

Eu participava das formações aqui na escola, mas a gente não teve muitos encontros, também, deu uma visão boa pra gente dar uma modificada nas aulas, fazer várias reflexões. O Pró-letramento foi a pedagoga da escola que deu a formação (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO-ES).

Outra docente que participou do Pró-letramento e relata o que ficou dessa formação é a professora Fátima, do 3º ano. Para ela, esse Programa proporcionou conhecimentos e reflexões para se trabalhar a matemática na alfabetização.

O Pró-letramento em matemática, eu tenho até hoje o livro que nós recebemos e nós tínhamos que aplicar. Ele trabalhava muito a questão de gráficos, estatística e tabelas e eu aprendi a trabalhar mais esses conteúdos com as crianças, através do Pró-letramento, porque é ali que ela visualiza algumas situações do dia a dia dela (FÁTIMA, PROFESSORA DO 3º ANO).

Assim como a formação do PNAIC, o Pró-letramento que, provavelmente, serviu como embasamento para o PNAIC, também, exigia que os docentes dessem a devolutiva da aplicação das atividades em sala de aula, aos formadores desses Programas.

Não podemos nos esquecer de que a maioria dos professores vem recebendo e participando de formações continuadas ao longo das duas últimas décadas. Para Perrenoud (2002, p. 49), “nunca é inútil saber mais, não para ensinar tudo o que se sabe, mas para se ‘ter uma margem’, dominar a matéria, relativizar os saberes e ter a suficiente segurança para realizar pesquisas com os alunos ou para debater o significado dos saberes”.

Embora o PROFA, o Pró-letramento e o PNAIC sejam Programas com o intuito de aprimorar a prática pedagógica do professor alfabetizador, inseridos numa política de formação continuada de professores que vem ocorrendo desde 2001 e mantendo uma relação entre formação, prática e avaliação, não podemos negar que eles contribuíram com a formação docente e possibilitaram o contato do professor com textos e estudos referentes aos temas que se propuseram a abordar.

Buscando entender as relações que as professoras estabelecem ao mencionar os Programas anteriores, realizamos uma breve análise dos três Programas e apresentamos a seguir. Dessa forma, antes de aprofundarmos nossas discussões sobre o PNAIC, objeto de

estudo desta pesquisa, é relevante trazermos algumas considerações sobre o PROFA e o Pró-letramento, comparando-os com o PNAIC, a fim de constatar algumas semelhanças e diferenças entre os três Programas. Ressaltamos que os Programas de formação continuada PROFA e Pró-letramento antecederam o PNAIC e, provavelmente, serviram como base para a elaboração e implementação deste último.

Analisar os dados referentes ao PROFA e ao Pró-letramento ajuda a compreender a proporção do PNAIC, em números de professores cursistas, e a importância desta formação para a reflexão de temas relacionados à alfabetização e ao letramento de crianças.

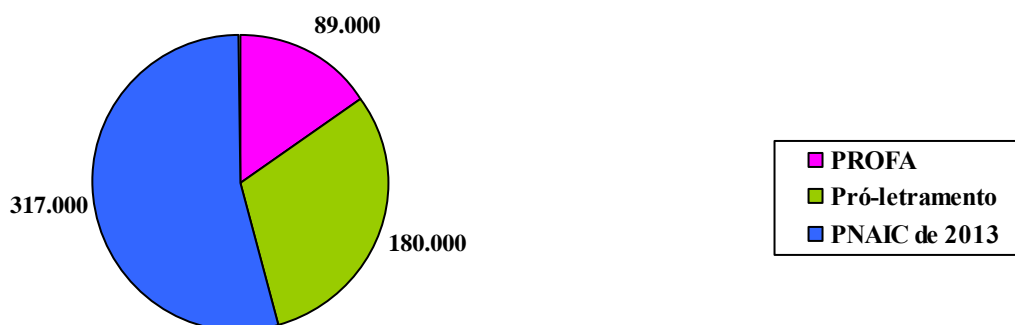
É notável que o PROFA, implementado em 2001, alcançou um número bem menor de professores em nível nacional: 89 mil. O Pró-letramento teve uma proporção maior que o PROFA, atendendo, aproximadamente, 180 mil professores e serviu para que a formação do PNAIC continuasse as discussões sobre alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. E o PNAIC ofereceu formação continuada para 332 mil professores, no ano de 2013, um número superior à soma dos números de professores que fizeram o PROFA e o Pró-letramento, como se pode verificar no quadro e gráfico abaixo:

**Quadro 9 – Número de professores alfabetizadores que participaram do PROFA, Pró-letramento e PNAIC em 2013 em nível nacional**

Programas de formação continuada de professores	Número de professores alfabetizadores que participaram do PROFA, Pró-letramento e PNAIC em 2013 em nível nacional
PROFA	89.000
Pró-letramento	APROXIMADAMENTE 180.000
PNAIC em 2013	317.000

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada no *Caderno Letra A. O jornal do alfabetizador*. Ano 10 – nº 37, 2014, publicado pelo Ceale/FaE/UFMG.

**Gráfico 2 - Número de professores alfabetizadores que participaram do PROFA, Pró-letramento e PNAIC em 2013 em nível nacional**



Fonte: Gráfico organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada no *Caderno Letra A. O jornal do alfabetizador*. Ano 10 – nº 37, 2014, publicado pelo Ceale/FaE/UFMG.

As semelhanças e as diferenças entre esses três Programas de formação continuada para professores alfabetizadores colaboram no reconhecimento do PNAIC e de suas características, assim como necessitam ser analisadas e discutidas, a fim de compreendermos as políticas de formação continuada implementadas em nosso país.

O Ministério da Educação (MEC), nos três Programas, buscou parcerias junto às universidades e secretarias de educação estaduais e municipais, na expectativa de sanar o problema da alfabetização de crianças, no Brasil. Outro detalhe relevante é a busca pelo aprimoramento da prática docente. A justificativa do MEC para a elaboração dos Programas de formação continuada é que os alunos não estão sendo alfabetizados. Todavia estão sendo desconsiderados aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, tais como questões sociais, econômicas, afetivas, psicológicas e outras.

Observam-se semelhanças na metodologia de trabalho pedagógico proposta pelos três cursos, uma vez que determinava em parte como o professor tinha que atuar em sala de aula, isto é, o professor alfabetizador recebia propostas de ensino, na formação, e aplicava na turma que lecionava, para então, nos próximos encontros, apresentar aos demais colegas como desenvolveu determinada atividade, os êxitos e as dificuldades encontradas na ação docente.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo, abordando as semelhanças e as diferenças entre os três Programas, no que tange a ano de implementação, parcerias, tempo de duração, objetivo, participantes, destinatários, modalidade, duração do curso, carga horária, bolsa de estudo, material, atividades e metodologia do curso.

**Quadro 10 – Semelhanças e diferenças entre o PROFA, Pró-letramento e PNAIC**

	<b>PROFA</b>	<b>PRÓ-LETRAMENTO</b>	<b>PNAIC</b>
<b>Ano de implementação</b>	2001	2005	2013
<b>Parcerias</b>	MEC e instituições interessadas, como: secretarias de educação, universidades, escolas de magistério ou organizações não-governamentais.	MEC, universidades parceiras e adesão dos estados e municípios.	Compromisso formal assumido entre o governo federal (MEC e Instituições de Ensino Superior – IES) e governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, com suas secretarias de educação.
<b>Tempo de duração do</b>	2001 e 2002 – 2 anos	2005 a 2014 – 9 anos	2013, 2014 e 2015 – 3 anos



<b>Programa</b>			
<b>Objetivo</b>	Voltado para a formação do professor alfabetizador. “Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001a, p. 5).	Voltado para a qualidade da educação. “Melhorar a qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2007, p. 1)	Voltado para a alfabetização das crianças. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até oito anos de idade. E, através da formação continuada, possibilitar aos professores a reflexão, estruturação e melhoria da prática docente.
<b>Participantes do Programa</b>	Coordenador Geral do Programa; Professores formadores e Professores Cursistas.	Coordenador Geral do Programa; Formadores; Coordenador Administrativo do Programa; Orientadores de Estudo e Professores Cursistas.	Coordenador Geral da Instituição de Ensino Superior; Coordenador Adjunto da Instituição de Ensino Superior; Supervisor da Instituição de Ensino Superior; Formador da Instituição de Ensino Superior; Coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios; Orientador de Estudo e Professor Alfabetizador.
<b>Modalidade</b>	Presencial	Semipresencial	Presencial
<b>Duração do curso</b>	2 anos	2 anos	A proposta inicial era 2 anos, entretanto o curso está sendo oferecido pelo terceiro ano consecutivo, com início em agosto de 2015.
<b>Carga horária</b>	160 horas	120 horas	Em 2013 foi 120 horas.
<b>A quem se destina</b>	“Aos professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos” (BRASIL, 2001a, p. 20).	Aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Aos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.
<b>Bolsa</b>	Os professores alfabetizadores (cursistas) não tinham.	Os professores alfabetizadores (cursistas) não tinham. Somente os orientadores de	Bolsa no valor de R\$200,00 para os professores alfabetizadores (cursistas) e para os orientadores de estudos, no valor de R\$765,00.

		estudos, no valor de R\$765,00.	
<b>Material e atividades</b>	<p>“Material escrito: Documento de Apresentação do Programa; Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador; Coletâneas de Textos; Fichário/Caderno de Registros; Catálogo de Resenhas; Manual de Orientação para uso do acervo do Programa; Nacional Biblioteca da Escola. E vídeos: 11 vídeos do Módulo 1; 9 vídeos do Módulo 2; 9 vídeos do Módulo 3; 1 vídeo do Formador” (BRASIL, 2001a, p. 21).</p>	<p>Material impresso em dois volumes, sendo oito fascículos de Alfabetização e Linguagem e oito fascículos de Matemática. Vídeos Atividades presenciais e a distância (BRASIL, 2007).</p>	<p>Material impresso: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Caderno de apresentação; Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões; Cadernos de Formação Anos 1, 2, 3 e do Campo, cada um com oito unidades (oito cadernos); Caderno de Educação Especial; Bibliografia de apoio: sugestão de livros e artigos e Materiais didáticos (Livros didáticos, Obras pedagógicas, Jogos pedagógicos, Obras de referência, de literatura e de pesquisa, Obras de apoio pedagógico aos professores e Jogos e softwares de apoio à alfabetização) (LEAL e PESSOA, 2012a).</p>
<b>Metodologia do curso</b>	<p>“Resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos,</p>	<p>O curso foi ofertado em duas etapas: a primeira, com duração de 12 meses e a segunda, com duração de 10 meses. A segunda chamava-se fase de revezamento; nesta, os professores faziam o curso de Matemática, depois faziam de Alfabetização e Linguagem e vice-versa</p>	<p>O curso foi ofertado durante três anos consecutivos: em 2013, a ênfase foi alfabetização e letramento em Língua Portuguesa; em 2014, alfabetização e letramento em Matemática e 40 horas de Língua Portuguesa; e no ano de 2015, foco na interdisciplinaridade, com ênfase em Língua Portuguesa, Matemática e as demais áreas do conhecimento. A metodologia proposta é estudos e atividades práticas. Conforme está exposto no <i>Caderno Formação de Professores no PNAIC</i>, coordenado por Leal e</p>

	comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados” (BRASIL, 2001a, p. 21).	(BRASIL, 2007).	Pessoa (2012b <sup>11</sup> , p. 24) havia “algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro”.
--	--	-----------------	---

Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015.

Por meio de uma breve análise dos Programas PROFA, Pró-letramento e PNAIC, constatamos alguns elementos que diferenciam o PNAIC do PROFA e do Pró-letramento. São eles: o próprio nome do Programa, sendo o PNAIC um Pacto entre governos federal, estaduais e municipais, e os outros Programas, apenas parceria; os eixos de atuação do PNAIC (formação, materiais didáticos, avaliações e gestão, mobilização e controle social) intercalam entre si para alcançar o objetivo do Programa; a criação e a implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) como a primeira avaliação do ciclo de alfabetização na história do Brasil; a disponibilização, através do eixo materiais didáticos do PNAIC, às turmas de alfabetização e aos professores alfabetizadores, de uma gama de materiais como obras literárias, jogos, materiais para formação docente e outros, que os Programas anteriores não haviam distribuído; a abrangência do PNAIC, com a adesão de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, sendo 5.420 municípios e 38 universidades públicas envolvidas, no ano de 2013; a parceria de tantas universidades com secretarias estaduais e municipais de educação e a bolsa no valor de R\$200,00 para os professores alfabetizadores cursistas, conforme determinam as portarias nº 1.458 de 2012 e nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, artigo 1º, inciso I. O fato de os professores alfabetizadores receberem bolsa, como uma ajuda de custo, é considerado um avanço na política de formação docente promovida pelo MEC.

Outras diferenças entre os três cursos é o destinatário da formação: o PROFA destinava-se aos professores que se dedicavam a ensinar a ler e a escrever crianças, jovens e adultos; o Pró-letramento, aos professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e o

<sup>11</sup> Nesta dissertação, todas as vezes que citarmos este Caderno, colocaremos as coordenadoras acompanhadas do ano de publicação, da seguinte forma: Leal e Pessoa (2012b).

PNAIC, aos professores que atuam em turmas de 1º ao 3º ano. Também, a carga horária se diverge entre os Programas: no PROFA, a formação era de 160 horas; no Pró-letramento e no PNAIC de 2013, de 120 horas. Além dessas diferenças, verificamos que o PNAIC envolve um número maior de profissionais de diferentes instâncias atuando, ativamente, para que ocorra a sua implementação, do que o PROFA e o Pró-letramento, justamente pela abrangência da formação, alcançando, como afirmamos anteriormente, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal.

Reafirmamos que o PNAIC é um Programa de formação continuada com maior abrangência em número de alunos, professores, formadores, coordenadores e instituições públicas envolvidas na execução desse Programa.

De acordo com Giardini (2011), as políticas públicas e os Programas voltados para a formação continuada de professores, no Brasil, elaborados e implementados em serviço, em sua grande maioria, têm como finalidade, conforme mencionamos anteriormente, aprimorar a ação dos docentes e suprir suas fragilidades. Nesse sentido, Giardini (2011) chama a atenção para que essas políticas e Programas não assumam caráter compensatório.

Dessa forma, Giardini (2011) esclarece, ainda, a necessidade de superar a formação insuficiente, já que esta afeta diretamente o desempenho dos alunos e uma tentativa de correlacionar a formação de professores e a qualidade da educação. E Perrenoud (2002) entende que

a formação contínua visava e sempre visa atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos Programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação (PERRENOUD, 2002, p. 21).

O manual do PNAIC, intitulado *O Brasil do Futuro com o começo que ele merece*, Brasil (2012a), na tentativa de justificar a necessidade da formação continuada de professores alfabetizadores, aponta dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010:

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “a criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país (BRASIL, 2012a, p. 19).

Sendo assim Van Zanten (2011, p. 641) destaca que “do ponto de vista da eficácia, as políticas são concebidas como operações de ‘resolução de problemas’”. Nesse caso, o PNAIC se justifica pelo fato de uma porcentagem expressiva de crianças chegarem ao 3º ano sem estarem alfabetizadas, isto é, o problema do analfabetismo entre crianças necessita de um Programa de formação continuada para professores alfabetizadores. Souza (2006a) esclarece que “quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado (...), a persuasão é a forma para a construção do consenso” (SOUZA, 2006a, p. 30).

Em virtude dos argumentos mencionados, Morais (2006) afirma que, mesmo com a implementação dos Programas de formação continuada para professores alfabetizadores, isso ainda é insuficiente, sendo necessário o que ele chama de “políticas federais, estaduais e municipais que garantam a real formação continuada dos professores da Educação Básica” (MORAIS, 2006. p. 12), assim como a prioridade pela formação dos formadores de professores em cada instância (federal, estadual e municipal).

### CAPÍTULO 3

## O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SEUS INTERLOCUTORES

Este capítulo tem como objetivo discutir os eixos de atuação do PNAIC, com enfoque na formação continuada; o perfil, a formação e a atuação dos orientadores de estudo, levando em consideração que uma das protagonistas da pesquisa (Edna), além de ser professora alfabetizadora, é orientadora do Pacto, no município de Castelo – ES, e o processo de alfabetização e letramento.

O PNAIC, quando foi elaborado e em processo de implementação, contava com a participação articulada dos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, através de um compromisso formal assumido entre essas instâncias governamentais, com a finalidade de alcançar o objetivo principal.

Carla, coordenadora local do PNAIC em Castelo - ES, relata que o município

foi convidado via e-mail, do MEC repassado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), sobre adesão, se o município teria interesse de aderir ao PNAIC, e na mesma hora, não teve objeção. O município fez a adesão entendendo a importância que ele seria para os nossos alunos (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Através da adesão ao PNAIC, o município passou a assumir o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e tomou consciência da responsabilidade que estava firmando com o governo federal.

É relevante destacar que, apesar da articulação entre governo federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, isso não foi garantia de que o PNAIC fosse implementado da forma como foi elaborado. Mesmo o Programa de formação continuada do PNAIC apresentando sugestões de modalidade organizativa do trabalho pedagógico<sup>12</sup>, como as atividades permanentes, os projetos didáticos e as sequências didáticas (SDs), ele não foi colocado em prática da mesma forma em todos os municípios e estados, pois cada instância municipal e estadual ressignificou-o e se manifestou de maneira diferente.

Ainda que o PNAIC tenha sido implementado conforme a organização de cada município, estado e Distrito Federal, é importante ressaltar uma característica fundamental desse Pacto, que foi a parceria estabelecida entre os professores da educação básica e os

---

<sup>12</sup>A modalidade organizativa do trabalho pedagógico será discutida no próximo capítulo.

professores universitários que atuam na formação de professores. Esta parceria entre professores da educação básica e professores do ensino superior possibilitou discussões e reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças e a prática docente dos professores alfabetizadores, no sentido de se pensar em estratégias de melhorias para o processo de alfabetização dos alunos do ciclo de alfabetização.

Foerste (2005) destaca que “a colaboração entre a academia e profissionais do ensino básico dinamiza tanto a universidade quanto a escola básica” (FOERSTE, 2005, p. 33). O importante é que essa colaboração não seja vista como algo hierarquizado, ou seja, o saber docente do professor universitário superior e mais importante que o saber do professor alfabetizador, mas, sim, como saberes diferentes, ambos significantes e com sua contribuição para a formação profissional dos docentes. É necessário enfatizar que o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 contribuiu para a

construção de políticas de Estado para a educação nacional, em que, de maneira articulada, níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, dentre outros), expressam a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos (BRASIL, 2010, p. 12).

Conforme afirmam Leal e Pessoa (2012a), a formação docente é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Sendo assim, o PNAIC se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação (estaduais e municipais). Para Foerste (2005):

Parceria ou colaboração interinstitucional referem-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escola, sindicatos, profissionais do ensino em geral etc.) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando Programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais (FOERSTE, 2005, p. 37).

Em consonância com Foerste (2005), Santos (2008) acredita que esse conceito de parceria “é uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (SANTOS, 2008, p. 144), no entanto essa parceria, por ser realizada em torno de funções atribuídas a cada órgão (universidades e secretarias de educação), não é garantia de que a implementação do PNAIC ocorra, igualmente, em todos os locais do Brasil.

Considerando a definição de parceria ou colaboração na visão de Foerste (2005) e Santos (2008) e confrontando esse termo com a proposta do PNAIC, questiona-se se a

parceria desenvolvida por esse Programa leva em consideração os interesses da instituição escola e dos professores alfabetizadores, se os objetivos são realmente compartilhados e se o termo Pacto pode ser sinônimo de parceria.

No que se refere à parceria, entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES, Carla, coordenadora do PNAIC no município, relata o papel de cada uma dessas instâncias para o desenvolvimento do PNAIC.

A UFES entrava com a parceria no sentido de disponibilizar o professor formador, de ver o espaço e até o lanche, essa logística toda aí de espaço, porque nós éramos em 389 pessoas sendo formadas. A UFES ficava muito movimentada, então eles tinham que ver a logística de salas; eram muitas salas, e as salas não eram muito grandes. Nós éramos em 20, no máximo, 25 professores. Enquanto os Cadernos não chegavam, a UFES entrava com as apostilas, mas, também, eles tinham recurso pra isso e o município de Castelo – ES com as docentes. As nossas professoras são de sala de aula; eu, não, eu sou aqui da secretaria e tem uma formadora que, também, veio pra secretaria. Então, as outras orientadoras de estudo eram regentes de classe. O município pagou substituta para elas no ano de 2014; em 2013 não, elas pagaram a substituta. O município arcava com as nossas diárias, as nossas hospedagens no hotel, nos pagava a diária que dava pra custear almoço e jantar, nos dava o transporte, nos levava e nos buscava, levava na terça e pegava no sábado, e a gente lá dentro, a locomoção nossa lá ou de ônibus ou de táxi; a diária custeava, também (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

A coordenadora esclarece, em sua fala, que a UFES, sendo responsável pela formação dos orientadores de estudos, disponibilizava os professores formadores, o espaço e o material para o desenvolvimento da formação, enquanto que o município de Castelo – ES era responsabilizado por disponibilizar aos orientadores, o transporte e a hospedagem desses professores.

De acordo com a Portaria nº 1.458 de 18/12/2012, os requisitos instituídos pelo MEC para ser orientador de estudo, no PNAIC, foram os seguintes:

ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b, p. 15).

Caso a rede de ensino não tivesse nenhum profissional com as características mencionadas acima, deveria seguir os critérios abaixo:

ser profissional do magistério efetivo da rede; ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b, p. 15).

Neste caso, conforme destaca Brasil (2012b), era preciso justificar no Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SISPACTO) a falta de



professores com os requisitos determinados pelo MEC e o Ministério da Educação analisava cada situação e autorizava somente as que preenchiam estas exigências. Além disso, de acordo com Brasil (2012b), não podia haver troca de orientador de estudo por razões políticas ou outras que não tivessem sido mencionadas pelo MEC.

Carla, coordenadora do PNAIC em Castelo - ES, destaca os critérios utilizados pelo município para a seleção dos orientadores.

Seguimos toda a orientação da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), porque como nós não somos sistema próprio de ensino, a gente sempre segue todas as orientações, na íntegra, da Superintendência da SEDU. O MEC orientou que fizesse um processo seletivo, pra não ter indicação. Nós fizemos um edital de contratação, onde o quesito que era mais pontuado era o professor que tivesse mais tempo de alfabetização, nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Na fala da coordenadora, fica evidente que o município de Castelo - ES seguiu as orientações da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) para a seleção dos orientadores de estudo, e para selecioná-los, elaborou um edital de contratação que levou em consideração, como prioridade, aqueles que tinham mais tempo de atuação docente nas turmas do ciclo de alfabetização.

Em relação à multiplicação, um dos requisitos mencionados na página anterior para ser orientador de estudo, alguns pesquisadores questionam esse modelo, entre eles, podemos citar: Gatti e Barreto (2009), Kramer (2010) e Perrenoud (2002). Para Gatti e Barreto (2009):

Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo ‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Este tipo de formação, conforme Gatti e Barreto (2009) relatam, pode fragilizar a formação dos que estão lá na “ponta”, digamos, os professores alfabetizadores no caso do PNAIC, pois as discussões teóricas mais aprofundadas que são realizadas na universidade com os orientadores de estudo não são repassadas da mesma forma para os professores alfabetizadores. Tendo em vista que a formação no município tem um tempo de desenvolvimento menor, passando por um processo de ressignificação e que, como o objetivo é aprimorar a prática, o foco maior é no fazer docente, em como desenvolver o trabalho em sala de aula, do que nas discussões teóricas.

No que tange ao efeito multiplicador, Kramer (2010), também, faz críticas, destacando que “mesmo que bem fundamentadas teoricamente e orientadas por intenções políticas

democráticas e participativas, as propostas são distorcidas e transformadas em receituários; questões para discussão tornam-se normas e a teoria, discurso fragmentado” (KRAMER, 2010, p. 78). O processo de ressignificação, que ocorre com a formação dos professores alfabetizadores no município, citado no parágrafo anterior, prioriza a discussão em torno do como fazer e do desenvolvimento das propostas de trabalho pedagógico (atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos) e não um olhar crítico sobre essas modalidades organizativas da prática e do fazer docente.

Kramer (2010), ainda, ressalta que a multiplicação na formação continuada tende a ocasionar rejeição das inovações introduzidas, por parte dos professores, por não reconhecerem como possibilidade de serem aplicadas em sala de aula ou por não acreditarem que a formação possibilitará soluções para atender a dificuldade enfrentada no fazer docente. “O resultado é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico” (KRAMER, 2010, p. 79).

Perrenoud (2002) esclarece que

os momentos de formação contínua são curtos ou fragmentados; portanto, é tentador priorizar a informação e os saberes (...). Os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais (PERRENOUD, 2002, p. 22 e 23).

Ainda que Perrenoud (2002), Gatti e Barreto (2009) e Kramer (2010) apresentem algumas críticas relacionadas à formação continuada conduzida pelos formadores e, em se tratando do PNAIC, pelos orientadores de estudo, constatamos, nas pesquisas – teses e dissertações – sobre o PNAIC, elementos que enfatizam a contribuição das formações ofertadas pelos orientadores aos professores alfabetizadores.

Ferreira (2015), em sua pesquisa sobre o PNAIC, destaca que a formação desse Programa para os professores alfabetizadores, a partir dos orientadores de estudo “trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios” (FERREIRA, 2015, p. 36). Salomão (2014), em sua dissertação sobre o PNAIC, também, afirma que a formação continuada dos orientadores de estudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) “constitui inicialmente uma rede de professores orientadores de estudo” (SALOMÃO, 2014, p. 69) que proporciona a formação dos professores alfabetizadores nos estados, municípios e Distrito Federal.

Considerando a expectativa de uma formação continuada entre pares, em que os orientadores de estudo, também, são professores alfabetizadores, verifica-se que Leal e Pessoa (2012b) trazem seis princípios gerais que permeiam a ação de formação proposta pelo

PNAIC. Os princípios são: a *prática da reflexividade*; a *mobilização dos saberes docentes*; a *constituição da identidade profissional*; a *socialização*, o *engajamento* e a *colaboração*.

Em relação à *prática da reflexividade*, Leal e Pessoa (2012b, p. 13) propõem como a realização dessa ação “alternância entre a prática/teoria/prática (...), e a atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação”. Para Perrenoud (2002, p. 65), “a prática reflexiva é uma relação com o mundo: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da postura do que de uma estrita competência metodológica”.

Dessa forma, entendemos que, por meio da formação do PNAIC e da reflexão sobre a prática pedagógica, é possível os professores alfabetizadores e orientadores de estudo refletirem sobre o fazer docente juntos, no intuito de reverem o processo de ensino e aprendizagem e as propostas metodológicas adotadas no ciclo de alfabetização.

Quanto à *mobilização dos saberes docentes*, Leal e Pessoa (2012b) entendem que os professores (alfabetizadores e orientadores) possuem saberes adquiridos ao longo da carreira docente e nas formações de que já participaram, mas isso não impede que, durante os processos formativos, esses saberes possam ser “modificados, melhorados, trocados, ratificados, reconstruídos, refeitos ou abandonados” (LEAL; PESSOA, 2012b, p.14).

No que tange à *constituição da identidade profissional*, Leal e Pessoa (2012b) acreditam que o ser professor é constituído pela história de vida, as vivências e as experiências adquiridas ao longo da vida e as relações que estabelecem com o espaço ao seu entorno. Com isso as autoras propõem que, na formação continuada, “é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (LEAL; PESSOA, 2012b, p. 16).

Ao se referir ao princípio da *socialização*, Leal e Pessoa (2012b) afirmam que os professores alfabetizadores e orientadores de estudo não trabalham no individual e que estabelecem contato com os demais professores, equipe pedagógica e gestora da escola, alunos e família dos discentes. E assim, nos encontros de formação, é primordial o estímulo ao trabalho em grupo e ao diálogo, como meios de contribuir no processo formativo.

O *engajamento* é tratado por Leal e Pessoa (2012b) como o compromisso que os professores alfabetizadores e orientadores assumem com sua formação e o fazer docente, tendo o prazer pelo que fazem e pelas possibilidades de novas aprendizagens. E a *colaboração* como “um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitam a

participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (LEAL; PESSOA, 2012b, p. 19).

De acordo com Leal e Pessoa (2012a), os orientadores de estudo recebiam a formação de 200 horas pela universidade parceira. No Espírito Santo, a UFES era responsável pela formação dos orientadores da rede estadual e municipal de ensino. E todos os docentes (orientadores e professores cursitas) tinham direito ao certificado da universidade, desde que cumprissem 75% da carga horária do curso de formação.

Segundo Leal e Pessoa (2012a), o curso de formação para os orientadores de estudos era composto da seguinte forma: um encontro de 40 horas; quatro encontros de 24 horas cada um, totalizando 96 horas, e participação em seminários, atividades de monitoramento e planejamento, totalizando 64 horas, podendo ter variações a critério da universidade.

Ainda, conforme destacam Leal e Pessoa (2012a), os orientadores de estudos tinham que conciliar suas atuais atividades profissionais com as do PNAIC, tendo a disponibilidade de se ausentar para receber e repassar o curso de formação. Este era um compromisso que o estado ou o município assumia com o MEC, ao aderir ao PNAIC.

Os orientadores de estudo tiveram uma formação inicial de 40 horas, para discutirem a proposta de formação continuada, partindo de “situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (LEAL; PESSOA, 2012a, p. 29). Também fez parte desse curso de formação a reflexão sobre a função do orientador de estudo ao acompanhar e auxiliar o professor na prática docente. Foram elencados oito objetivos para esse encontro:

1. reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores e
8. aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores (LEAL; PESSOA, 2012a, p. 29).

Para Leal e Pessoa (2012a), após o curso inicial, foram realizados quatro encontros de formação, de 24 horas, com os orientadores de estudo, para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas. Na última etapa da formação, foi realizado um seminário final, para socialização das experiências entre os participantes de todo estado. Além da carga horária presencial, os orientadores de estudo

tinham que se dedicar a atividades de planejamento, estudo e realização de tarefas propostas, para as quais foram computadas 40 horas.

Resende (2015), em sua tese sobre o PNAIC, com o objetivo de analisar os pressupostos de linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3, das Unidades 1 e 3, aponta a falta de reflexão crítica sobre temas tratados nas formações dos orientadores e a aceitação das propostas de trabalho pedagógico e dos materiais didáticos, sem uma análise aprofundada, pelos orientadores de estudo.

Nos espaços de leitura, de socialização das atividades, de debate dos Cadernos de Formação, durante os seminários realizados pela IES, presenciei vários orientadores de estudo apresentando apreensões conceituais de temas discutidos nos Cadernos de Formação, sem reflexão crítica e, em diversos momentos, com apropriações equivocadas. Nessas ocasiões, as formadoras buscavam retomar a discussão teórica para balizar esses entendimentos inapropriados. Pude observar também que, nos momentos de compartilhar experiências, os orientadores de estudo não exerciam um olhar analítico em relação às sugestões metodológicas dos Cadernos e dos usos dos materiais didáticos, indicados pelo MEC para a composição do PNAIC, mas, em sua maioria, registravam a realização de atividades bem próximas das sugestões do Programa. (RESENDE, 2015, p. 20)

A coordenadora do PNAIC em Castelo - ES esclarece que, na formação dos orientadores, na UFES, trabalhava-se a teoria junto com a prática, com enfoque maior nas discussões teóricas, e que os professores orientadores, quando tinham dúvidas sobre algum tema que estava sendo abordado, buscavam orientações junto às formadoras. Na UFES, a formação, por ter sido mais teórica, quando elas (orientadoras e coordenadora) retornavam ao município, preparavam a formação dos professores alfabetizadores voltada mais para a prática.

Na UFES trabalhava-se a teoria aliada à prática, com estudos, leituras, trabalhos em grupo e discussões. Tinha oportunidade para tirar dúvidas, porque os nossos professores orientadores de estudo, às vezes, também, não tinham propriedade daquele tema ou assunto com afinco mesmo pra trazer, então lá eles tiravam bastantes dúvidas e depois a gente vinha pra cá e transformava isso de uma forma muito mais lúdica, porque a UFES passava de uma forma muito teórica (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CASTELO - ES).

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC no município, ressalta que, como a formação dos professores alfabetizadores tinha uma carga horária menor que a formação dos orientadores de estudo, havia a necessidade de reorganizar a formação que a UFES passava, para que pudessem ser trabalhados todos os temas e assuntos.

A gente tinha que enxugar, não poderia trabalhar tudo que não dava tempo, porque lá na UFES a gente trabalhava doze horas, aqui no município oito horas. Então, a gente sentava e via o que podia trabalhar de concreto ali com as meninas

(professoras alfabetizadoras) e o quê que seria mais significativo pra elas, se era a prática, se era a teoria, a gente juntava as duas, teoria e prática pra, também, não ficar cansativo (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Edna explica como era a formação na UFES.

A cada dois meses a gente ia para Vitória. Eram três dias que a gente ficava lá estudando, depois a gente vinha, reunia a equipe do município, os orientadores e a coordenadora, para reformular, ressignificar o material que vinha de Vitória. Na formação na UFES são repassados muitos conhecimentos a nível do professor, mas a nível do aluno, também, que dá pra gente usar na prática. São bastantes slides, muitos debates reflexivos. E já aqui no município a gente procura ressignificar trazendo mais pra prática (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

Nota-se que, em virtude da formação dos orientadores ter uma carga horária maior que a formação dos professores alfabetizadores, na UFES, discutiam-se muito mais os temas propostos pelo PNAIC. Com isso, as orientadoras e a coordenadora do programa em Castelo - ES tinham que reorganizar as formações dos professores alfabetizadores, com propostas voltadas mais para a prática, como, por exemplo, a elaboração de sequências didáticas, confecção de jogos e trocas de experiências, entre os professores alfabetizadores, sobre as turmas que lecionavam e a prática docente no ciclo de alfabetização.

Resende (2015), ao fazer críticas à formação do PNAIC, traz como sugestão uma proposta de formação, em que o professor seja o protagonista do discurso na relação com o outro e que possa manifestar-se de maneira a concordar, discordar, dialogar, debater sobre os temas tratados na formação, ou seja, uma pessoa crítica e ativa neste processo. Em relação a essa participação ativa dos professores, Salomão (2014), também, discute em sua dissertação, como aspecto essencial para a ação formativa. Resende (2015) enfatiza, ainda, a necessidade de “cursos de formação continuada que tratem o arcabouço teórico como espaço de diálogo e não momento de revisitar teorias, o que oportuniza reflexões, refrações ou recusas dos discursos alheios” (RESENDE, 2015, p. 160).

Resende (2015) faz críticas ao PNAIC não pela ênfase, mas pela forma como a orientação da prática é abordada, deixando de lado a participação ativa dos professores. Na visão da autora, o Pacto se pautou por um tipo de orientação baseado em estratégias de persuasão e de devolutivas de tarefas cumpridas em sala de aula, dificultando a reflexão sobre a prática, que é um importante marco conceitual na discussão sobre o desenvolvimento profissional docente. A reflexão como um exercício de análise do que é planejado, do que é feito daquilo que foi projetado e dos resultados na aprendizagem dos alunos. Um processo complexo que requer engajamento profissional.

Leal e Pessoa (2012a) ressaltam que os orientadores de estudo tinham sob sua responsabilidade uma turma com, no mínimo, 25 e, no máximo, 34 professores alfabetizadores. Eles eram responsáveis por: ministrar o curso de formação; acompanhar a prática pedagógica de seus professores; avaliar a frequência; manter registros de atividades e apresentar relatórios à universidade. Recebiam uma bolsa, como ajuda de custo, no valor de R\$765,00, entretanto eles não podiam receber nenhuma outra ajuda financeira (bolsa) de Programas federais.

Em relação ao número de orientadores de estudo, no ano de 2013, em nível nacional, estadual e municipal, vejamos o quadro a seguir.

**Quadro 11 – Número de orientadores de estudo que ministraram o PNAIC, no ano de 2013, em âmbito nacional (Brasil), estadual (Espírito Santo) e municipal (Castelo)**

<b>Instância Federal, Estadual e Municipal</b>	<b>Número de orientadores de estudo que ministraram o PNAIC, no ano de 2013, em cada instância</b>
Brasil	15.000
Espírito Santo	322
Castelo	4

Fontes: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada junto ao NEPALES/UFES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo, Secretaria Municipal de Educação de Castelo – ES (SEME de Castelo – ES) e no *Caderno Letra A*. O jornal do alfabetizador. Ano 10 – nº 37, 2014, publicado pelo Ceale/FaE/UFMG.

Do total de 15.000 orientadores de estudo, no Brasil, no ano de 2013, 2,146% que equivale a 322 eram do estado do Espírito Santo e 0,026%, ou seja, quatro do município de Castelo - ES. De 322 orientadores capixabas, 1,242%, equivalente a quatro, eram orientadores Castelenses.

Em relação à responsabilidade das universidades pela formação dos formadores dos professores, Perrenoud (2002) destaca:

Cada vez mais, a formação profissional dos professores é responsabilidade das universidades (...) que são fascinadas pelos saberes, o que é normal, pois sua vocação fundamental é a de enriquecê-los e transmiti-los. Desse modo, elas podem se sentir seduzidas a pensar na formação dos professores essencialmente como transmissão de saberes (...) (PERRENOUD, 2002, p. 71).

Diante disso, é notável que os Programas de formação continuada tendem a partir do pressuposto de que os saberes a serem ensinados e de referência são transmitidos pelas universidades por serem instituições legitimadoras e que detêm o saber. Essa formação não parte da prática e do saber do professor alfabetizador, apesar de tomar como exemplo práticas

bem sucedidas, no entanto apontam caminhos e saberes que os docentes podem desenvolver na execução das propostas de trabalho pedagógico sugeridas pelas universidades.

No que tange aos saberes, Chartier (2007) esclarece:

Os teóricos dos saberes da ação não creem que uma melhor qualificação acadêmica produzirá uma melhoria das práticas (...). Para eles, a eficácia de uma formação estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas (CHARTIER, 2007, p. 189).

A reflexão da prática e o saber docente poderiam ser o caminho a ser tomado pelos Programas de formação continuada de professores, com o auxílio da teoria e por meio de uma análise crítica.

Reiteramos que o PNAIC traz como exemplos, nos Cadernos de Formação, práticas de professoras alfabetizadoras, com enfoque nas propostas pedagógicas, tais como: atividades permanentes, projetos didáticos e sequências didáticas, assim como possibilita a troca de experiências. Porém, a formação, apesar de ter como foco a prática, não parte dela e, sim, das sugestões metodológicas feitas pelo Programa, com o objetivo de favorecer o trabalho docente no cumprimento da meta de alfabetizar as crianças até os oito anos.

Pimenta (1999) nos alerta ao afirmar que “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (PIMENTA, 1999, p. 26). Tomando como reflexão essa colocação de Pimenta (1999), cabe-nos questionar: como analisar e avaliar o PNAIC, um Programa nacional de formação continuada?

Os resultados da pesquisa de Santos (2015) sobre o PNAIC nos ajudam nessa reflexão. A pesquisa desenvolvida a partir da análise documental, entrevista reflexiva e procedimento qualitativo de composição do discurso do sujeito coletivo buscou evidenciar os aspectos referentes à estruturação e ao contexto político em que está inserido o PNAIC. Os resultados deste estudo apontam a necessidade de implementação de políticas públicas de educação que assegurem a alfabetização, conforme propõe o PNAIC, e revelam a fragilidade da formação na transposição da proposta do Programa, tanto na esfera central, quanto na local. Ao se referir ao contexto local, Santos (2015) destaca que o Programa “peca ao apostar na transposição homogeneizada das ações, não prevendo nem possibilitando flexibilizações no sentido do alcance das especificidades dos contextos locais” (SANTOS, 2015, p. 89 e 90).

Podemos inferir que o PNAIC, de certo modo, desconsidera o contexto local, e toma como referência os exemplos de práticas pedagógicas relatadas nos Cadernos de Formação. Todavia, cabe um questionamento: como poderia ser uma formação continuada, com a



amplitude do PNAIC, que atendessem as características e as especificidades de cada município brasileiro?

Ressaltamos que, para a implementação de uma Política ou Programa, é necessária uma base legal composta por leis, medidas provisórias, portarias, resoluções e manuais que dispõem de informações, as quais colaboram na implantação da Política ou Programa desenhado e elaborado pelo governo. A implementação do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015, está respaldada em duas leis, três portarias, uma medida provisória, duas resoluções e três manuais que, juntos, regulamentam o Programa e possibilitam sua implementação, por meio da colaboração das instâncias federal, estadual/distrital e municipal.

**Quadro 12 – Documentos de implementação do PNAIC**

<b>Título</b>	<b>Caracterização do documento</b>
Lei 11.273 de 06 de fevereiro de 2006	Aborda a autorização da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de Programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012	Traz a instituição e as ações do PNAIC, definindo suas diretrizes gerais.
Medida Provisória nº 586 de 08 de novembro de 2012	Discorre sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC e demais providências.
Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012	Trata das categorias e dos parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC.
Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013	Destaca o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC.
Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013	Discorre sobre o estabelecimento das orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.
Lei 12.801 de 24 de abril de 2013	Trata do apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC.
Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013	Ressalta a alteração dos dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.
Manuais do Pacto e do Sistema	Relata como deve ser o funcionamento, preenchimento e manipulação do sistema do PNAIC - SISPACTO.
Informações	Informa sobre professores alfabetizadores e orientadores de estudo.
Passo a passo	Discorre sobre como cadastrar as turmas de professores no SISPACTO; recuperar a senha; fazer o cadastro do coordenador local e dos orientadores de estudo; fazer a troca do coordenador e como fazer para aderir ao PNAIC.

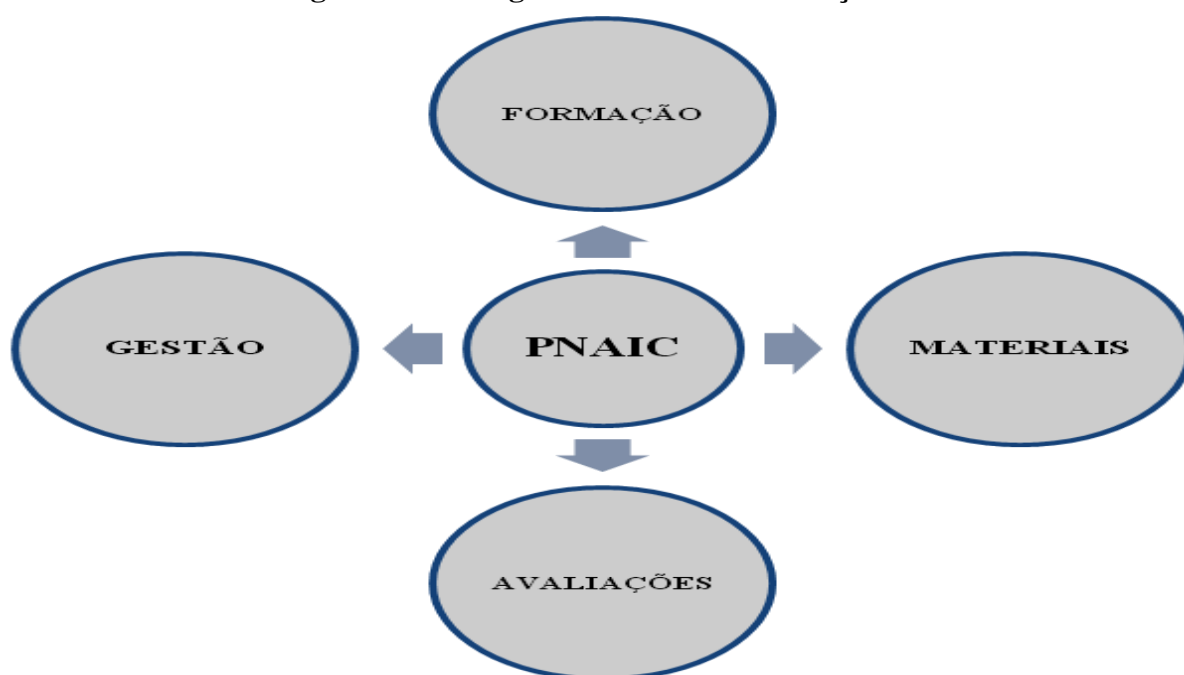
Fonte: Quadro organizado pela autora em 2015, por meio de pesquisa realizada nos documentos do PNAIC e disponibilizados no site: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em 11/02/2015.

É notável que a proporção do PNAIC necessitasse de diversos documentos, em que cada um deles especifica a sua funcionalidade em relação ao Programa, desde as ações que o PNAIC pretendia desenvolver até o funcionamento e preenchimento do SISPACTO, ou seja, não podemos negar que o Programa foi bem organizado e implementado de forma que atendesse ao maior número possível de professores alfabetizadores e, conseqüentemente, de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **3.1. Os eixos de atuação do PNAIC: *formação continuada; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações e gestão, controle social e mobilização***

Tendo em vista seu objetivo principal, que é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, o PNAIC conta com ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, a fim de contribuir na alfabetização e no letramento dos educandos, conforme está mencionado no manual do PNAIC, *O Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, 2012a). Essas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação, considerados os elementos que constituem esse Programa, que são: *a formação continuada de professores alfabetizadores; os materiais didáticos e pedagógicos; as avaliações e a gestão, controle social e mobilização.*

**Figura 1 – Fluxograma dos eixos de atuação do PNAIC**



Fonte: Fluxograma organizado pela autora em 2015.

Por meio do fluxograma, é possível notar as relações existentes entre o PNAIC e os eixos de atuação, que foram criados com a finalidade de contribuir na implementação do Programa e no alcance do objetivo principal, mencionado no parágrafo anterior. Para entendermos um pouco mais essa relação, faremos uma discussão de cada eixo, com enfoque mais aprofundado no primeiro, que é a formação continuada dos professores, foco de nosso estudo.

Antes de iniciarmos nossa discussão em relação aos eixos, aproveitamos para comentar sobre os critérios adotados pelo MEC na seleção dos professores alfabetizadores que participaram da formação de 2013.

De acordo com os documentos *Cadastramentos dos Professores Alfabetizadores e Professor Alfabetizador*, disponibilizados no site do PNAIC, além do manual do PNAIC, *O Brasil do futuro com o começo que ele merece*, (BRASIL, 2012a), para os professores alfabetizadores participarem da formação, alguns requisitos foram exigidos, tais como: ter lecionado em qualquer turma do Ensino Fundamental em 2012; ter sido professor de alguma turma do ciclo de alfabetização ou de turma multisseriada no ano de 2013 e ter sido cadastrado no censo de 2012.

Os professores alfabetizadores que não haviam sido cadastrados no censo escolar de 2012 puderam fazer o curso, porém receberam apenas o certificado da universidade e não receberam a bolsa no valor de R\$ 200,00, conforme tinham direito os professores que atendiam os requisitos solicitados. Carla, coordenadora do PNAIC em Castelo – ES, destaca os critérios adotados, pelo município, para os professores alfabetizadores participarem do Programa.

Seguimos os critérios e duas exigências do MEC, que tivesse sido professor cadastrado no censo escolar, no ano anterior, 2012, e estivesse em turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) em 2013. Fiz uma pré-escolha, aonde os professores que quiseram, que estivessem nessas turmas, eles tinham que preencher um formulário, com o nome e o CPF. Como eu, também, coordeno o censo escolar, eu fiz uma busca ativa no censo pra ver se eles estavam dentro dos dois critérios, e aí alguns professores ficaram fora, porque não obedeciam a esse critério e nós, enquanto município, fizemos questão de seguir na íntegra (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

As professoras que participaram da pesquisa relataram que escolheram fazer o PNAIC pelos seguintes motivos: pelo certificado; porque gostam de participar das formações ofertadas pela secretaria de educação ou pelo MEC; pela bolsa; por acreditarem que era obrigado fazer o curso e pela oportunidade de trocar experiências e encontrar formas de lidar com as dificuldades em sala de aula.

Eu preciso de fazer o PNAIC, porque **eu preciso daquele certificado, pois estou excedente na prefeitura** (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Eu sempre gosto de participar dos Programas da educação. Eu, tendo a **oportunidade** de participar, eu participo de praticamente tudo que eu posso na área da educação (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO).

Quando eu soube que tinha **uma bolsa de R\$200,00** me chamou a atenção e depois eu achei que **a gente era obrigado** a fazer, por que estava dentro da norma. Eu achei que a gente tinha que fazer (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Devido a algumas dificuldades encontradas na sala de aula e a possibilidade de sentar em grupo e **trocar experiências** (JANAINA, DOCENTE DO 2º ANO).

O transmitir delas (se referindo as colegas orientadoras que falavam sobre o PNAIC), no dia a dia que empolgou e eu sempre gostei de coisa nova, sempre tive aberta, e pra **conhecer mesmo o Programa** (JANETE, PROFESSORA DO 2º ANO).

Se eu tiver **oportunidade** eu faço todos os cursos, porque eu gosto de estar me formando e informando. Também, porque temos **o certificado, nós precisamos, mesmo efetivo precisa do certificado no final do ano (na remoção e lotação)** (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Por estar atuando numa sala aonde, vamos dizer assim, não é que tem que fazer, ele é oferecido a essas turmas. **Inicialmente foi colocado que quem estaria nessas salas iniciais teria que fazer** (ROBERTA, PROFESSORA DO 3º ANO).

O PNAIC abre a vantagem de estar sempre pegando no seu pé “olha você está trabalhando isso assim, assim na prática?” E essa **ajuda de custo**, também, é incentivo, porque poxa é cansativo, é quase toda semana, aos sábados, então, a carga horária é bem puxada e infelizmente não é valorizada quanto a minha pontuação profissional (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO).

Alguns motivos, mencionados pelas docentes, para participarem do PNAIC, são recorrentes no discurso delas, tais como: o certificado, o dinheiro, a obrigação de participar do curso e a oportunidade de estudo.

Em relação aos motivos que levaram os professores alfabetizadores a participarem do PNAIC, encontramos semelhanças entre nossa pesquisa e a de Santos (2015), que, a partir de dados coletados em um questionário aplicado a 32 professores do ciclo de alfabetização, a pesquisadora buscou analisar os “fatores de influência para adesão à ação formativa do PNAIC” (SANTOS, 2015, p. 66). E, segundo Santos (2015), os dois fatores que influenciaram mais os professores a participarem do PNAIC foram: o “desejo de entender o que é o PNAIC” (SANTOS, 2015, p. 66), seguido da “busca por melhores resultados em sala de aula” (SANTOS, 2015, p. 66).

A autora, também, quis averiguar se a bolsa de estudo no valor de R\$200,00 era um motivo para os professores participarem do PNAIC, e Santos (2015) constatou que 47% dos professores afirmaram que a bolsa não influenciou na adesão, 44% disseram que houve

influência e 9% optaram por não responder. Quanto ao certificado, Santos (2015) verificou que 84% dos professores alfabetizadores participaram da formação do PNAIC, devido ao fato de o certificado ser emitido por uma universidade renomada, e também devido à possibilidade de favorecimento em escolhas de turma do ciclo de alfabetização.

### 3.1.1. Formação Continuada

De acordo com os documentos de implementação do PNAIC, a *formação continuada*, ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), na modalidade presencial, tinha duração de dois anos (2013 e 2014), com o objetivo de *refletir, estruturar e melhorar a ação docente* e com enfoque na alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática. Essa formação teve como base o Programa Pró-letramento, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas. No entanto, a formação foi estendida para mais um ano, iniciada em agosto de 2015, com a abordagem interdisciplinar. Ressaltamos que o nosso foco neste estudo é a formação ofertada no ano de 2013, mas isso não impediu que, durante a pesquisa, as professoras mencionassem a formação de 2014.

Em nossas entrevistas, buscamos indagar das professoras se os objetivos da formação, tal como foram apresentados pelo MEC, foram alcançados (*refletir, estruturar e melhorar a ação docente*). As respostas dadas pelas docentes apontam que foram alcançados em partes, porque as mudanças demandam tempo, não ocorrem imediatamente. Beatriz, professora do 3º ano, menciona que o aprimoramento da prática e saber docente “é aos poucos, nada é de imediato, mas a gente vai colher os frutos dessa nova prática lá na frente” (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

É notável, na fala de algumas professoras, que existia uma preocupação constante por parte de algumas docentes em apresentar nos encontros e nos seminários atividades que muitas vezes não demonstravam a verdadeira realidade da turma. Apesar disso, nota-se o empenho das professoras em se apropriar de práticas ainda que bem diferenciadas das suas, com a utilização de material concreto e jogos.

Fernanda, professora do 1º ano, destaca:

A formação do PNAIC está sendo alcançada em termos, porque eu tento o máximo possível não ter dois trabalhos na minha sala, o que é proposto no PNAIC, eu tento inserir dentro daquilo que eu já estou trabalhando na minha turma. E eu vejo que muitas vezes aquela angústia de você ter que entregar as devolutivas, os professores ficam quarta, quinta e sexta trabalhando tudo que o PNAIC pediu, porque tem que levar tudo pronto, certinho, bonitinho na formação de sábado. Então, por isso que eu

não concordo muito com a formação do PNAIC. Eu vejo que a angústia é tanta de apresentar uma coisa bonita, de ir lá na frente, que atropela e o objetivo fica perdido (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

A professora ressalta que a devolutiva do que foi colocado em prática, na sala de aula, determinado pelo PNAIC, levava algumas docentes a não mostrar a real situação da turma, apresentando atividades feitas pelos alunos como se todos eles dominassem o conteúdo proposto. Dessa forma, o foco dos professores passava a ser o PNAIC e não a apropriação do conhecimento pelos alunos. Fernanda enfatiza que procurava introduzir as propostas do PNAIC junto com os conteúdos abordados no currículo, os quais estava trabalhando com os alunos, para não ter que realizar diferentes atividades e ter uma sobrecarga de trabalho e conteúdos a serem apreendidos pelos educandos.

Fernanda, ainda, ressalta em outro momento das entrevistas, uma crítica ao modelo de formação do PNAIC, referente à devolutiva das atividades.

Tinha umas coisas, umas cobranças que eram meramente para cumprir uma parte burocrática, que a gente podia estar aproveitando o tempo de uma outra forma. A gente podia ganhar mais tempo, se não ficasse presos a mostrar trabalhos, não tinha que necessariamente todo momento que a gente se encontrava estar apresentando aquele monte de coisas que a gente fez na sala. Tinha que fazer era estudar mais (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Edna, orientadora do PNAIC no município e professora do 2º ano, acredita que o objetivo da formação tem sido alcançado, pelos professores alfabetizadores, através de um fazer docente com práticas contextualizadas. “Mudando a prática do dia a dia, a metodologia de trabalho, trabalhando mais concreto, mais contextualizado” (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

Leal e Pessoa (2012a) afirmam que

a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (LEAL; PESSOA, 2012a, p. 28).

Salomão (2014), em sua pesquisa sobre o PNAIC, analisou o processo de implantação do Programa, em 2013, no município de Ponta Grossa - PR, através da análise documental. O objeto de estudo foram as políticas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com enfoque nos aspectos do Pró-letramento que determinaram a implantação do PNAIC e, principalmente, no PNAIC.

Salomão (2014) destaca que “a formação continuada de professores oportuniza aos atores formação e atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na

sociedade (...)” (SALOMÃO, 2014, p. 9). Salomão (2014), também, aponta a implementação de Programas de formação continuada de professores com o objetivo de provocar mudanças na prática docente e destaca a fragmentação de ações referentes à formação e à desarticulação dessas ações com as necessidades dos profissionais da educação.

A prioridade pela prática está clara no objetivo da formação, com os verbos “estruturar” e “melhorar”, o que demonstra a preocupação constante do governo com o aprimoramento do fazer docente. E isso traz à tona a colocação de Chartier (2007), quando ela afirma que os professores em contato com os textos acadêmicos “privilegiam as informações diretamente utilizáveis, ‘o como fazer’ mais do que o ‘por que’ fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos” (CHARTIER, 2007, p. 185).

Na visão da coordenadora do PNAIC, no município de Castelo - ES, nota-se a ênfase dada às atividades práticas, em detrimento da teoria, assim como a exigência do Programa no sentido de o professor demonstrar o que colocou em prática, na sala de aula, ou seja, a devolutiva do trabalho realizado com os alunos.

Verifica-se, também, na formação dos professores alfabetizadores, a alusão a termos como gênero textual e “leitura deleite”, com ênfase em como trabalhá-los, sem, necessariamente, ser feita uma reflexão sobre esses assuntos, tendo em vista a fragilidade teórica dos orientadores de estudo, isto é, a dificuldade em discutir os pressupostos teóricos da proposta do PNAIC.

Aproveitamos para ressaltar que os Cadernos de Formação anos 1, 2 e 3 abordaram esses assuntos e outros que se referem a alfabetização, letramento, currículo, planejamento, prática docente, avaliação, sequência didática, projeto didático, conforme será mencionado no quadro 14, que traz as unidades, ementas do curso e os objetivos de cada unidade da formação de 2013.

Carla afirma que

sempre tinha abertura dos encontros com uma “leitura deleite”, a gente tentava, às vezes, puxar alguma coisa dessa leitura, não sempre. Às vezes, era só um deleite mesmo, só pra iniciar, mas, por exemplo, os gêneros textuais, aí a gente lia aquilo ali “vamos fazer um trabalho de grupo agora, dividir os grupos, cada um pega um gênero textual numa caixinha. O quê que vocês podem tirar desse texto, que fragmentos dele pode ser trabalhado? O que mais a gente pode trazer de fora pra agregar?”, por exemplo, digamos o livro era Chapeuzinho Vermelho e aí qual outro gênero a gente pode trabalhar? “Ah, a gente pode trabalhar o gênero receita. Então, que receitas que a gente vai trabalhar? O quê que a gente vai levar?” E isso elas até traziam as receitas pra gente. O que a gente trabalhou muito foi nós passávamos nos encontros e no encontro seguinte elas traziam de devolutiva o quê que elas fizeram, o quê que deu certo e o quê que não deu certo. A gente pedia para elas passarem em todas as turmas apresentando, a gente fazia esse intercâmbio entre as turmas pra ficar bem lúdico e elas cresceram muito, as experiências foram fantásticas. Elas

puxavam os ganchos e iam colocando isso aí na prática. Era muito debate, foi muita prática e a prática demanda tempo, porque se é só na teoria é muito mais rápido (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CASTELO - ES).

No discurso de Carla, é notável a aplicabilidade da “leitura deleite”, considerada atividade permanente sugerida pelo PNAIC, assim como dos gêneros textuais nas turmas do ciclo de alfabetização. Também se verifica que a postura de comentar sobre temas, como “leitura deleite” e gêneros textuais, sem uma discussão aprofundada, remete à prática, demonstrando certa fragilidade da formação, como se os professores já dominassem os conhecimentos teóricos e necessitassem apenas das atividades práticas.

Destacamos que não é objetivo desta pesquisa atribuir responsabilidades às pessoas, sobre o modelo de formação, que, por sinal, apesar da forma como foi organizado, tanto pela esfera federal, como estadual e municipal, possibilitou reflexões tanto aos professores alfabetizadores, como aos orientadores de estudo, sobre a prática docente.

A coordenadora local do PNAIC, em Castelo - ES, explica, ainda, que a UFES disponibilizava aos municípios os slides utilizados na formação dos orientadores de estudo. E ela, juntamente, com as orientadoras do PNAIC, em Castelo - ES, reorganizavam esses slides de modo a torná-los mais atrativos para os professores, com ênfase na prática, já que os docentes, quando chegavam à formação, à noite, estavam cansados de um dia inteiro de trabalho e, por isso se fossem enfatizar a teoria, não seria possível obter melhorias na prática docente.

Geralmente, na terça à tarde a gente sentava, aqui na SEME de Castelo - ES e a gente começava a esmiuçar esse conteúdo na prática, porque os professores alfabetizadores já chegavam à noite, cansados de uma jornada diária pra ter uma teoria não ia chegar na ponta. Então, a gente esmiuçava muito, trocava os slides, incrementava os slides, por que a UFES já nos dava, também, esse material pronto, mas a gente mexia nele bastante pra ter essa adesão melhor por parte do professor alfabetizador (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CASTELO - ES.)

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC, no município, confirma a fala da coordenadora, dizendo que elas procuravam ressignificar o material disponibilizado pela UFES, “trazendo mais pra prática, com atividades mais dinâmicas, atividades que as professoras possam atuar mesmo na sala de aula” (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC E PROFESSORA DO 2º ANO). A prática fica evidenciada nas falas acima, sempre com foco no objetivo do eixo formação, sem tanta preocupação com a reflexão sobre os conceitos que eram mencionados nos Cadernos de Formação.



A pouca reflexão dos temas e conceitos tratados nos encontros do PNAIC, que constatamos em nossa pesquisa, se junta à crítica feita por Souza (2014) sobre a formação desse Programa em 2013, ao afirmar que

apresenta condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano (SOUZA, 2014, p. 11).

Para algumas professoras, o PNAIC, apesar de ter sido considerada uma formação repetitiva e cansativa, como afirma Roberta, docente do 3º ano foi, também, um momento de construção de materiais e elaboração de sequências didáticas. “Muitas vezes tem alguns encontros que ficam até mesmo que perdidos ou repetitivos, mas a gente tem que ir, aí a gente está cansada de um dia de trabalho, está com a cabeça cheia, mas você tem que ir” (ROBERTA, PROFESSORA DO 3º ANO). Segundo elas, poderia ter sido melhor aproveitado se fosse uma formação com mais discussões teóricas e trocas de experiências entre as docentes.

Nosso objetivo, ao trazer as falas das professoras, não foi exacerbar as marcas, ambiguidades e, em alguns momentos, de contradições, pois consideramos perfeitamente pertinentes. Uma vez que as entrevistas concedidas revelaram “a sinceridade nas respostas, os comportamentos não-intencionais ou inconscientes” (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 164). Esses comportamentos precisam ser analisados como inerente ao momento vivido pelas professoras entrevistadas, que traziam referenciais, conhecimentos e práticas vivenciadas em outros contextos e o momento atual.

Fernanda, docente do 1º ano, declara que o PNAIC não apresentou novidades que poderiam ser utilizadas na prática pedagógica, assim como as discussões suscitadas nos encontros eram repetitivas, já que na formação inicial ela teve acesso às informações apresentadas pelo PNAIC. Outro detalhe elencado pela professora é a questão da devolutiva das atividades que eram aplicadas na turma que o docente lecionava; isso era exigido pelo Programa. Após a devolutiva na formação dos professores alfabetizadores, cabia aos orientadores apresentar os trabalhos, na formação que eles tinham junto a UFES. No entanto, ela considera importante a troca de experiências, proporcionada pelo PNAIC, já que pode ser um momento de crescimento profissional e de diálogo da prática e saber docente entre pares.

No PNAIC é lançada uma proposta, a gente trabalha sobre aquilo e a gente apresenta. Em cima do que nós trabalhamos e apresentamos, eles (orientadores de estudo) fazem a devolutiva pra Vitória - ES. Então, penso assim: o trabalho do

PNAIC é nosso, a gente não tem conteúdo, a gente recebe aqueles materiais de leitura e tal, mas são coisas repetitivas. A gente que saiu agora da faculdade, são coisas que estão “frescas” pra gente. Então, eu vejo que o PNAIC não traz muita novidade que acrescenta muito no nosso dia a dia. É bom a gente estar ali trocando experiência, é isso que faz a gente crescer. A troca de experiência (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Luiza, também professora do 1º ano, esclarece que o PNAIC focou mais na prática, com a construção de jogos e a elaboração de sequência didática, já o embasamento teórico não foi tão enfatizado, como ela acredita ser necessário. Assim, o professor não compreende para que serve tal proposta pedagógica e não conhece o objetivo a ser alcançado.

A teoria é a base pra você usar na prática e a gente não estuda muito as teorias. Fica com esse negócio de formação pra construir jogos, pra fazer sequência didática. E você não entende porque que você está fazendo aquilo. Então, às vezes a pessoa trabalha anos e anos fazendo uma atividade sem saber o porquê, qual o objetivo, o que você vai alcançar com aquilo, uma coisa sem fundamento (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Resende (2015), em sua pesquisa sobre o PNAIC, esclarece que, ao ser coordenadora do Pró-letramento e do PNAIC, observou uma ênfase maior na questão metodológica, ou seja, na prática do professor alfabetizador, em contraposição às discussões dos conceitos teóricos.

Era possível observar (...) indícios de fragilidade conceitual e ênfase na metodologia, nas "dicas" e trocas de experiências realizadas junto aos professores cursistas, ou seja, nos registros do trabalho de formação junto aos professores, para o tempo destinado ao estudo teórico não havia destaque, e sim para o registro das atividades práticas realizadas pelo professor alfabetizador (RESENDE, 2015, p. 21).

Conforme esclarece Pimenta (2012), o saber docente é construído com a colaboração da prática e da teoria, isto é, elaborado a partir dos conhecimentos adquiridos na prática e pelas teorias da educação.

A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p. 28).

No que diz respeito à carga horária das formações dos anos de 2013 e 2014, houve um aumento no ano de 2014, e para algumas professoras foi cansativo. Com uma carga horária maior, segundo as docentes, isso repercutia na prática, porque elas tinham mais atividades do PNAIC para serem colocadas em prática, na sala de aula, além das atividades já propostas pela escola e pela Secretaria de Educação. Fernanda, docente do 1º ano, afirma:

Em 2013 foi menor a carga horária, mas foi mais proveitoso, porque a gente teve tempo de dar conta do trabalho proposto pelo PNAIC, das sequências didáticas, e de tudo que a escola nos cobra, também. Este ano (2014) aumentou a carga horária, então está sufocando. A gente tem projeto da escola, festas, comemorações que a gente tem que dar conta, mais a formação continuada da SEME de Castelo - ES, mais o PNAIC. Então, apertou um pouco, este ano (2014), e eu vejo que ficou repetitivo. Muitas vezes não tem uma coisa nova pra gente ver lá, a gente volta pra rever aquilo que foi visto no encontro anterior. Então, eu não vi vantagem em aumentar a carga horária (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

A professora menciona, em seu discurso, a formação continuada implementada pela SEME de Castelo – ES. Essa formação a que ela se refere foi ofertada no ano de 2014, nos mesmos moldes do PNAIC, propondo a toda rede municipal, desde a Educação Infantil até o segundo segmento do Ensino Fundamental, o trabalho com sequências didáticas. A formação da SEME de Castelo – ES teve quatro encontros durante o ano de 2014, no horário de trabalho do professor, mas era dada continuidade no dia a dia da escola, com a elaboração e a aplicação das sequências didáticas.

Constata-se, nos discursos das professoras alfabetizadoras, uma sobrecarga de trabalho com as exigências de se colocar em prática as propostas do PNAIC, da formação continuada ofertada pelo município, com proposta de trabalho parecida com a formação do PNAIC, e das atividades já realizadas pelas professoras, no cotidiano da escola, além das atividades específicas de cada instituição de ensino. A professora Janete, do 2º ano, ressalta:

Em 2013 foi uma carga horária relativamente boa. Agora este ano (2014) está mais puxado, a gente está tendo mais encontros e aí tem que colocar mais em prática. Tem a parte presencial que tem que estar expondo lá pra professora do curso, então quer dizer, é mais puxado. Aí agora a gente questiona com elas não é só essas atividades do PNAIC que a gente tem na sala, tem os projetos internos de cada escola (JANETE, DOCENTE DO 2º ANO).

Na fala da docente, nota-se o efeito “ação e reação”, isto é, o PNAIC exigia que se colocasse em prática as propostas de trabalho pedagógico e cobrava do professor as atividades que ele executava em sua turma, através das apresentações nos encontros mensais, seminário ao final do ano e relatórios e registros da aplicação das atividades, os quais tinham que ser postados no SISPACTO.

As professoras reconhecem que, embora a carga horária de 2014 tenha sido maior, a organização do tempo da formação, pelo município de Castelo - ES, foi considerada boa, pois não tinham tantos encontros aos sábados, considerado o único dia da semana que elas têm disponível para resolver situações particulares. Beatriz, professora do 3º ano, afirma:

2014 foi mais puxado. A gente tinha de 15 em 15 dias, às vezes a gente teve até mais, mas eu acredito que foi mais válido, mesmo que a gente saía da escola direto,

sem tomar banho sem nada, ia 5: 15 ficava lá até..., mas eu acredito que aqui em Castelo - ES soube dividir essa carga horária direitinho, acredito que não incomodou ninguém, nós tivemos menos dias de sábado e eu penso que sábado é o único dia que a gente tem pra fazer as nossas coisas. Eu gostei. Eu preferi, por mais cansativo que fosse, mas eu acredito que foi mais proveitoso a de 2014 (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Um aspecto que precisa ser mencionado sobre a formação de 2014 ter sido mais cansativa foi devido à carga horária mensal que passou a ser de doze horas e não oito, como a de 2013. Verifica-se que existia uma satisfação pelo fato de a formação de 2014 ter focado tanto Língua Portuguesa como Matemática, com carga horária maior voltada para a formação relacionada aos conteúdos matemáticos. Fátima, docente do 3º ano, esclarece que foi importante a formação com enfoque nessas duas áreas, já que leitura, interpretação e escrita envolvem todas as disciplinas que compõem o currículo do ciclo de alfabetização.

Foi boa a carga horária de 2014, eu achei até melhor envolvendo outra disciplina, porque não adianta, a gente precisa..., a nossa carga horária com a criança, também, envolve a Matemática, por mais que você faça sequência didática que envolva todas as disciplinas, não adianta, você precisa aplicar interpretações dentro da Matemática, você precisa corrigir as escritas em todas as disciplinas, então, é tudo envolvido, a Língua Portuguesa envolve todas as matérias (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO).

As formações anteriores ao PNAIC, organizadas pela SEME de Castelo – ES, geralmente, focavam mais os conteúdos de Língua Portuguesa, com pouco espaço para a discussão dos conhecimentos matemáticos. E o PNAIC, com a formação de 2014, buscou discutir e trabalhar os conteúdos referentes a Matemática. A docente Fátima aponta a necessidade de trabalhar, na formação, tanto a Língua Portuguesa como a Matemática, já que leitura e interpretação são necessárias em todas as disciplinas que compõem o currículo.

Em relação à metodologia empregada na formação do PNAIC, as professoras comentam que havia um dinamismo. Janete, docente do 2º ano, diz que “o modo dela (da orientadora) estar transmitindo pra gente é dinâmico. Ela sempre tem uma atividade extra pra não ficar aquela coisa monótona” (JANETE, PROFESSORA DO 2º ANO). Jovana, professora do 1º ano, ressalta que a orientadora “estuda na UFES e depois transfere o que ela aprende por meio de filmes, histórias, leitura, práticas pedagógicas vistas durante o curso” (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO). Percebe-se a preocupação por parte das orientadoras em abordar os assuntos propostos pelo PNAIC de diversas formas, utilizando materiais diversificados.

Outro aspecto, enfatizado pela docente Beatriz, do 3º ano, é a solicitação por parte das orientadoras para que os professores fizessem a leitura dos Cadernos de Formação.

Elas incentivavam demais a gente a ler os livros (Cadernos de Formação) que foram disponibilizados pelo MEC, assim como levar para os encontros pra gente estar acompanhando. Grande parte das coisas que elas passavam no data show tinha na apostila (Caderno de Formação), também, muitos casos (referindo-se às experiências docentes relatadas pelos professores alfabetizadores nos Cadernos de Formação) (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

As formações dos professores alfabetizadores, nos anos de 2013 e 2014, no município de Castelo – ES, foram conduzidas por quatro orientadoras de estudo, e cada orientadora ficou com uma turma. Dessa forma, havia uma orientadora para a turma formada pelos professores do 1º ano do Ensino Fundamental; uma para os docentes do 2º ano; outra para os professores do 3º ano; e outra para os docentes de turmas multisseriadas.

Nos encontros de formação de cada turma, algumas atividades eram permanentes e recorrentes, tendo em vista que o curso era ofertado com a finalidade de aprimorar a prática docente. As atividades eram as seguintes:

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro e
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e as estratégias didáticas. Além das atividades permanentes, em cada unidade haverá temas/questões a serem aprofundados, por meio de diferentes estratégias formativas, tais como: socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação (LEAL; PESSOA, 2012a, p.32).

De acordo com Leal e Pessoa (2012a), na oferta dos cursos, além dos orientadores, estavam envolvidos, direta e indiretamente, os coordenadores gerais e adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores, protagonistas do processo de alfabetização e letramento dos educandos.

Contudo, mesmo com as críticas sobre a formação do PNAIC, no sentido de ter sido cansativa, repetitiva e a prioridade da prática em detrimento da teoria, nota-se que os professores ressaltam a importância dos encontros do PNAIC, como espaço de troca de experiências. Essas trocas, também, eram voltadas para a prática docente, ou melhor, para o que poderia ser aplicado nas aulas.

As docentes relatam que, em relação à troca de experiências, falavam sobre as angústias vivenciadas em sala de aula; as dificuldades dos alunos; a aplicação de uma

determinada atividade, sequência didática ou jogo, ou seja, os avanços e as dificuldades que tiveram no desenvolvimento da proposta de trabalho e as sugestões de atividades, demonstrando uma busca incessante pelas propostas que acreditavam alcançar êxito no processo de ensino e aprendizagem. Chartier (2007) chama-nos a atenção, afirmando:

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’, reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. (...) Os professores das séries iniciais, porém, geralmente ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, mas não diretamente utilizáveis na sala de aula. Entre as inovações didáticas, eles buscam inicialmente aquelas que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar (CHARTIER, 2007, p. 186).

Chartier (2007) faz uma crítica ao que os professores chamam de troca de experiências, pois, segundo a pesquisadora, essa troca nada mais é do que o que as próprias docentes chamam de “troca de figurinhas”, ou seja, troca de atividades que foram aplicadas numa determinada turma e que o professor acredita que poderá dar certo em sua turma, desconsiderando, às vezes, a realidade e a característica da turma. A autora enfatiza que os docentes creditam aos colegas de profissão próximos o fazer docente, isto é, acreditam mais no colega docente, que “troca figurinhas”, do que nas pesquisas científicas, validadas cientificamente e que foram realizadas pelos pesquisadores.

Fernanda, professora do 1º ano, afirma que, nas trocas de experiências, eram comentadas as dificuldades enfrentadas pelos docentes, no cotidiano da sala de aula.

A gente se prendia mais nas nossas angústias de sala, na nossa dificuldade com as crianças, que não alcançava com tanta facilidade, quanto as demais. Então, assim, crescemos muito nos encontros do PNAIC, porque tinha sugestões que nem passavam na cabeça da gente (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Também era o momento de compartilhar as atividades que executavam com os alunos e que tinham de ser apresentadas nos encontros, como declara Luiza, docente do 1º ano,

sempre a gente tinha uma tarefa de casa, então, você fazia sua tarefa de casa, quando você voltava no outro encontro, aí tinha um momento de partilha daquilo, dos resultados. Nessas horas aconteciam as trocas. E, também, tinha caso de atividades que a gente via, material que alguém trazia, emprestava pra gente fazer (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO).

“Eu até fazia rascunho, fotografava muitos modelos de coisas das minhas colegas e elas, também, pediram alguns jogos que eu apresentei” esclarece Fátima, professora do 3º ano. Viviane, também professora do 3º ano, acredita ser

fundamental a troca, porque você tem o olhar do outro e você vê o quê que o outro faz e se aquilo for interessante, você pode fazer também. ‘Ah! Deu certo na sua sala de aula, então, vou fazer na minha’ ou ‘Ah! Eu fiz na minha, faz isso aqui desse jeito, deu certo’ aí o outro, também, faz igual a você. Eu acho importante a troca, você trabalhar em conjunto, em parceria com outras pessoas (VIVIANE, DOCENTE DO 3º ANO).

Essa fala da docente remete ao que Chartier (2007) comenta, anteriormente, sobre o trabalho pedagógico perpassado pela troca de “receita”. Nota-se que se trocam as experiências, geralmente, desconsiderando as características e a heterogeneidade da turma, apenas pelo êxito de uma atividade aplicada por outro docente, em outro contexto.

Outro aspecto que é comentado pelas docentes, como troca de experiências, é a forma como o professor executa uma determinada atividade, isto é, o fazer docente e a particularidade que cada profissional desenvolve, ao longo da carreira. Esse fazer docente que é compartilhado entre pares, segundo as docentes, pode despertar reflexões sobre a prática e possibilitar pequenas modificações no processo de ensino.

Jovana, docente do 1º ano, evidencia que, quando está em contato com outros professores, aprende “porque eles têm uma prática e eles passando pra mim o modo que colocaram em prática, que fizeram, que desenvolveram aquela tarefa, atividade, eu acredito que vai me ajudar e vice-versa. Eu, também, passo as minhas experiências pra eles” (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO). Edna, professora do 2º ano, alega:

Através da troca que o professor vai melhorar, fazer uma nova reavaliação do seu trabalho. Pode ver coisas novas, enxergar algo que, talvez, estava escondido pra ele. Numa sequência didática que um apresentava, a gente dava opinião, o quê que poderia fazer, o quê que não poderia (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC).

Na visão de Beatriz, docente do 3º ano, a troca de experiências é algo importantíssimo na formação continuada, pois, para ela, é o momento que o professor pode falar sobre a turma em que leciona, as dificuldades, as práticas, e ouvir a opinião dos colegas. Ainda, destaca que, através do PNAIC, foi possível os professores que lecionam no ciclo de alfabetização, na rede municipal de Castelo - ES, conhecer a realidade de cada turma de alfabetização do município.

A troca de experiência é o ponto que eu acho mais válido na formação, o ponto chave. É o momento que nós podemos falar o que está acontecendo na nossa turma, cada um fala o seu problema, tem uma ideia diferente, fala o que fez. A troca de

experiência é que faz você mudar sua prática pedagógica. Eu acho muito eficaz e uma coisa que é super interessante, nós estamos numa rede, hoje eu conheço praticamente todos os professores da rede, eles já ouviram sobre os meus alunos. E os alunos migram muito de uma escola pra outra, então, eu já sei o que eles estão fazendo, qual etapa que eles estão dando. A gente tenta fazer tudo, não igual, mas mais ou menos parecido, está no mesmo caminho pra quando eles migrarem (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Uma das protagonistas da pesquisa, Beatriz, revela, no seu discurso, que, por meio da formação do PNAIC, foi possível estabelecer um vínculo com os demais professores alfabetizadores, no sentido de atuarem como profissionais da rede municipal de Castelo – ES, assim como ter tido a oportunidade de ouvir sobre os alunos que estavam no ciclo de alfabetização e o processo de aprendizagem deles, narrados a partir de seus professores alfabetizadores, que dividiam as experiências docentes.

### 3.1.2. Materiais didáticos e pedagógicos

Conforme se observa no manual do PNAIC, intitulado *O Brasil do futuro com o começo que ele merece*, (BRASIL, 2012a), para os professores participantes da formação do PNAIC e para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, foi disponibilizado um conjunto de *materiais didáticos e pedagógicos* específicos, com a finalidade de contribuir na alfabetização das crianças e na prática pedagógica do professor alfabetizador, tais como: livros didáticos, entregues pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa, também distribuídos pelo PNLD; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e obras de apoio pedagógico aos professores. Assim, entende-se que o governo federal, na busca por alfabetizar todas as crianças até a idade de oito anos, equipou escolas, professores e alunos de materiais didáticos e pedagógicos. A seguir, um quadro especificando cada material disponibilizado pelo PNAIC:

**Quadro 13 – Materiais de apoio para organização e desenvolvimento do curso no ano 2013**

<b>Título do material</b>	<b>Caracterização do material</b>
Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: princípios e estratégias	A primeira parte trata dos princípios gerais e das estratégias formativas da formação continuada, abordando a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade



formativas.	profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Já a segunda parte enfatiza as orientações para a formação dos professores, através do PNAIC, com enfoque na estrutura da formação, nas estratégias formativas e nos materiais da formação.
Caderno de Apresentação.	Traz na primeira parte as orientações para a organização do ciclo de alfabetização, a organização das equipes de trabalho e a formação continuada dos educadores, a organização de espaços, materiais e tempos na escola e o ciclo da alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada. Na segunda parte, a formação do professor alfabetizador pelo PNAIC, tratando da responsabilidade social, organização geral dos cursos, formação dos orientadores de estudo, formação dos professores, do funcionamento dos cursos e pessoal envolvido e dos critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores.
Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.	Este Caderno aborda, no capítulo 1, as reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização. No capítulo 2, traz as sugestões para avaliação, considerando os diferentes eixos de ensino, que são: avaliação da leitura, avaliação da produção textual, a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa: como avaliar as competências discursivas dos alunos? e avaliando os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a ortografia. Já o capítulo 3 aborda o registro de acompanhamento da aprendizagem.
Cadernos de Formação Anos 1, 2, 3 e do Campo, cada um com oito unidades (oito cadernos).	Discutem os seguintes assuntos: o currículo na alfabetização; o planejamento escolar; a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento; a aprendizagem do sistema de escrita alfabética; a ludicidade na sala de aula, o brincar e o jogar; o trabalho com gêneros textuais na sala de aula; os projetos didáticos e as sequências didáticas; a alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; a organização do trabalho docente; a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização; a heterogeneidade em sala de aula, os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização e a diversificação das atividades; as reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização; o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos; o reinventar histórias e a progressão escolar e a avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.

Caderno de Educação Especial.	Aborda a alfabetização de crianças com deficiência, de acordo com uma proposta inclusiva. Contém textos de discussão sobre Educação Especial.
Bibliografia de apoio.	Livros e artigos que tratam dos seguintes assuntos: a alfabetização e o letramento; os recursos didáticos; o currículo; a interdisciplinaridade; o planejamento; a organização da rotina; o lúdico e a literatura na alfabetização; a biblioteca escolar e o ensino de Língua Portuguesa na alfabetização.
Livros didáticos aprovados no PNLD e respectivos manuais do professor.	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, foram realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial.	Obras literárias das bibliotecas das escolas e obras de referência e de pesquisa entregues pelo PNBE.
Obras Complementares <sup>13</sup> adquiridas no PNLD - acervos complementares.	Livros adquiridos por meio do PNLD - Obras Complementares e acervos de dicionários de Língua Portuguesa.
Jogos de alfabetização.	Jogos pedagógicos adquiridos pelo MEC e distribuídos às escolas.
Outros materiais didáticos.	Obras de apoio pedagógico aos professores.
Portal do Professor Alfabetizador.	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Cadernos da Provinha Brasil.	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.
Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.	Livro publicado pelo MEC com orientações sobre o atendimento das crianças de seis anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.	Livro que trata da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livro do PNBE do professor.	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquiridas por meio do PNBE.
Coleção Explorando o Ensino.	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o Currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC e nas escolas.

Fontes: Quadro organizado pela autora em 2015, a partir de Leal e Pessoa (2012a) e de pesquisa realizada nos documentos do PNAIC e disponibilizados nos sites: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>> e <<http://pacto.mec.gov.br/materiais>>. Acesso no dia 11/02/2015.

<sup>13</sup> Obras complementares são livros distribuídos para as turmas do ciclo de alfabetização com o objetivo de auxiliar na alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento e da ampliação cultural, contemplando temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Linguagens e Códigos.

Verifica-se que, por meio do PNAIC, os professores alfabetizadores tiveram a oportunidade de discutir, refletir e trocar experiências, em conjunto, sobre temas relacionados ao processo de alfabetização e letramento, ao currículo no ciclo de alfabetização, ao acesso da criança de seis anos ao Ensino Fundamental de nove anos, dentre outros assuntos disponibilizados por meio dos materiais mencionados no quadro anterior. Além disso, tinham acesso no site do PNAIC de uma bibliografia de apoio, com sugestões de livros e artigos que complementavam as discussões nos Cadernos.

Como material utilizado em sala de aula, o PNAIC disponibilizou aos docentes materiais didáticos que compreendiam livros, manuais, obras pedagógicas, dicionários, obras literárias e jogos, ou seja, todo um acervo que formações anteriores não ofertaram aos docentes, na mesma proporção que o PNAIC.

Em relação aos livros de literatura e aos jogos, Fernanda, professora do 1º ano, afirma que “são bons. Só que a quantidade dos jogos é muito pouca. Pra gente usar, tem que combinar com os outros professores. Eu acho assim, de repente, se tivesse mais quantidades pra cada professor, a gente usaria até mais. Eu uso muito pouco, porque não atende” (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Isso significa que, apesar dos materiais do PNAIC terem sido disponibilizados para as crianças, como a caixa de jogos, e ter sido computado de acordo com o número de turmas de alfabetização e não conforme o número de escolas, não atendeu a necessidade de todas as turmas, pois as docentes tinham que negociar o dia que cada uma ia utilizar com sua turma, tendo em vista que a quantidade de jogos era insuficiente.

A professora Janete, do 2º ano, também comenta sobre a quantidade de jogos, que não atendia a necessidade das turmas, as quais geralmente eram de 20 ou mais alunos.

A gente tem que fazer um cronograma, não posso usar sempre que gostaria. Vamos supor, planejei usar o dominó, mas é um, dois no máximo pra uma turma de 20 ou mais alunos. Então, a gente tem que fazer um jogo de cintura, Edna (professora do outro 2º ano) e eu planejamos o jogo, ela tem que usar e eu também, nós planejamos a mesma atividade, aí ela usa primeiro, depois eu uso ou, então, ela usa hoje, aí eu aplico esse jogo amanhã, a questão da flexibilidade. Porque os jogos não vieram com a quantidade razoável (JANETE, DOCENTE DO 2º ANO).

Luiza, professora do 1º ano, afirma que utiliza mais as obras literárias, com a leitura individual feita pelos alunos, com a “leitura deleite” e até mesmo emprestando os livros para eles levarem para casa; já os jogos, utilizou-os pouco, pois recebeu uma recomendação dizendo que deveria entregá-los, ao final do ano, da mesma forma que estava recebendo.

Os livros são muito usados, os alunos gostam deles. Eu utilizo na “leitura deleite” e faço o cantinho da leitura que eles pegam a hora que eles acabam a atividade, vão na caixa, pegam, leem, às vezes eu empresto pra levar pra casa, mas ninguém sabe, eu confio que eles vão ter cuidado e deixo levar. Os jogos eu recebi assim: “oh no final do ano você tem que entregar do jeito que você está recebendo”, então eu não usei. Está lá na minha caixa, dois anos sem usar (LUIZA, DOCENTE DO 1º ANO).

Outro aspecto enfatizado pela professora Beatriz, do 3º ano, a respeito da caixa com jogos, foi que, mesmo sendo um material para a sala de aula, essa caixa ficava na biblioteca. Isso, em outra escola em que ela atuava no município e não na escola onde foi desenvolvida a pesquisa. A docente ressalta que o material na sala possibilita a utilização por ela e pelos alunos.

Eu não tive muito acesso aos jogos, porque ficava na biblioteca e, às vezes, a gente acabava esquecendo, não é culpa da escola, talvez é esquecimento meu mesmo, eu que não procurei. Os livros ficam na sala; quando fica na sala, a gente tem um acesso maior. Então cada turma tinha a sua caixa, ficava mais fácil (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Fátima, também professora do 3º ano, destaca que “a caixa de jogos nunca chegou na nossa sala, eu acho que ela fica na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO), isso talvez pelo fato de a escola não ter recebido uma caixa para cada turma.

Quanto às obras literárias, a professora Edna, do 2º ano e orientadora do PNAIC, considerou uma inovação.

Na escola tem biblioteca, mas não é todo dia, não é toda hora que o professor tem esse acesso de ir à biblioteca. Então, essa biblioteca vir pra sala de aula foi maravilhoso! O aluno terminou a atividade, ao invés de ele ficar ocioso sentado, vai pegar um livro e vai ler, assim vai estimulando o outro a ler (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Cada turma de alfabetização recebeu uma caixa com diversas obras literárias que, necessariamente, tinham que ficar na sala de aula e o professor era convidado a organizar um espaço na sala para montar o que o PNAIC chama de *Cantinho da Leitura*, com as obras literárias, para que os alunos pudessem ter acesso constante, na hora que desejassem.

Em relação ao cantinho da leitura, a professora Fátima, do 3º ano, esclarece:

Não tem condições de ter cantinho da leitura bonito na sala de aula, organizado, limpo, porque é uma escola que funciona à tarde, então, costuma ter extravio de material. Isso é a reclamação de todos os professores que fazem o PNAIC no 3º ano (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO).

Todas as escolas no município funcionam nos dois turnos; na maioria delas, à tarde, funcionam as turmas de 6º ao 9º ano, o que dificulta a exposição dos livros do PNAIC, na sala, já que as professoras alegavam que os alunos dessas turmas podiam pegá-los. Sendo assim, o cantinho da leitura tinha que ser montado e desmontado todos os dias pela professora da turma.

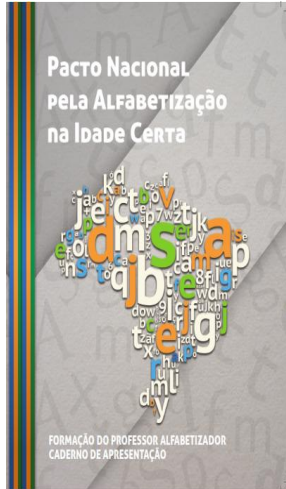
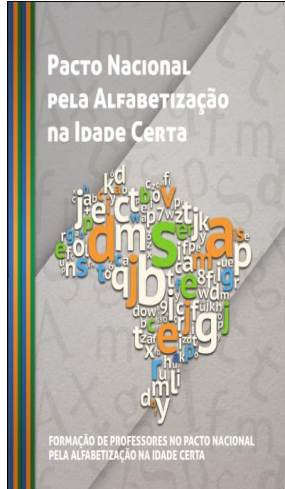
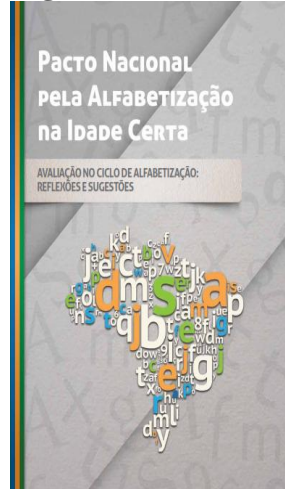
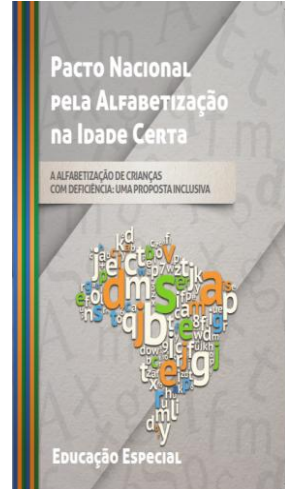
A professora Jovana, do 1º ano, destaca:

Na sala de aula, a caixa fica aberta, disponível para eles pegarem; eles têm acesso a esses livros. Eu conto histórias para eles desses livros. Só que, assim, são livros que a gente guarda com mais carinho, são livros muito bons, caros e a gente pede que as crianças tenham mais cuidado. Eles são bem utilizados na minha sala (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO).

A docente enfatiza que utiliza mais as obras literárias do que os jogos, pois tem mais afinidade com a literatura; destaca que, mesmo os livros ficando na caixa, os alunos têm acesso a eles por meio da leitura individual e da leitura feita pela professora, e ressalta a solicitação que faz aos educandos, no sentido de terem cuidado com os livros.

Cada turma de alfabetização de cada escola recebeu um acervo com os materiais do PNAIC, possibilitando docentes e alunos a conhecerem e explorarem melhor esses materiais e os conteúdos abordados por eles. Isso significa que o acervo com o material não foi disponibilizado por escolas, mas, sim, computado por turma do ciclo de alfabetização, de acordo com os dados do Censo de 2012. Carla, coordenadora do PNAIC no município de Castelo - ES, declara que foi “um investimento altíssimo, material de primeira qualidade, um pra cada sala, e era obrigatório ficar na sala, não era acervo de biblioteca. Depois chegou um acervo de biblioteca” (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

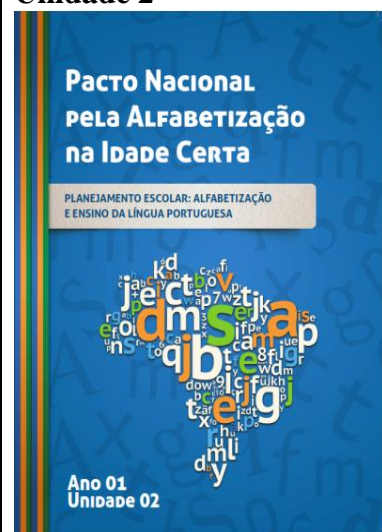
Quanto aos Cadernos de Formação, os professores alfabetizadores receberam um conjunto de materiais de estudo com doze Cadernos. Desse total, quatro eram Cadernos introdutórios na cor cinza: *Caderno de Apresentação*, *Caderno Formação de Professores no PNAIC*, *Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões* e *Caderno de Educação Especial*, conforme se verifica nas ilustrações a seguir.

<p><b>Figura 2 – Caderno de Apresentação</b></p>  <p>Fonte: &lt;<a href="http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf">http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf</a>&gt;</p>	<p><b>Figura 3 – Caderno de Formação de Professores no PNAIC</b></p>  <p>Fonte: &lt;<a href="http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_Professores_CAPA.pdf">http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_Professores_CAPA.pdf</a>&gt;</p>	<p><b>Figura 4 - Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões</b></p>  <p>Fonte: &lt;<a href="http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf">http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf</a>&gt;</p>	<p><b>Figura 5 – Caderno Educação Especial</b></p>  <p>Fonte: &lt;<a href="http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_CAPA.pdf">http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_Especial_CAPA.pdf</a>&gt;</p>
--	--	--	--

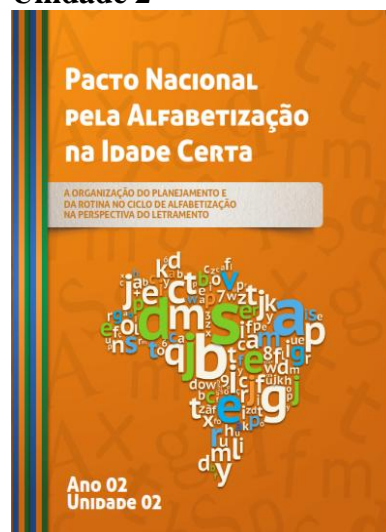
Os professores também receberam oito Cadernos, que abordam textos teóricos sobre temas tratados na formação do PNAIC. Para identificar os oito Cadernos de cada ano, foram utilizadas as cores: azul para os Cadernos do ano 1, laranja para os Cadernos do ano 2 e verde para os Cadernos do ano 3.

Ao se referir à abordagem teórica presente nos Cadernos de Formação do PNAIC de 2013, anos 1, 2 e 3, Souza (2014), em sua pesquisa de mestrado sobre o PNAIC, constatou, por meio da análise dos Cadernos, que esses materiais trazem uma abordagem teórica construtivista e sociointeracionista.

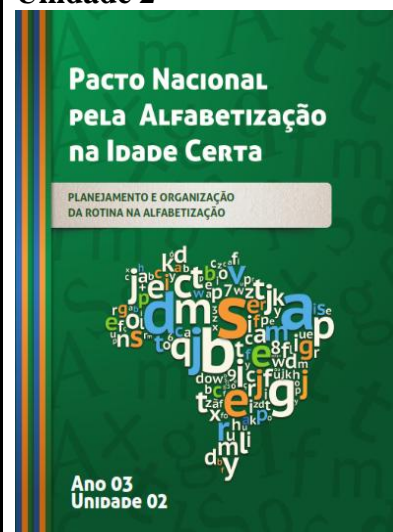
A seguir, trazemos, como exemplo, seis Cadernos, referentes às unidades 2 e 6 de cada ano, que são mais citadas na dissertação e tratam de temas como: planejamento, organização da rotina na alfabetização e sequência didática.

**Figura 6 – Caderno Ano 1, Unidade 2**

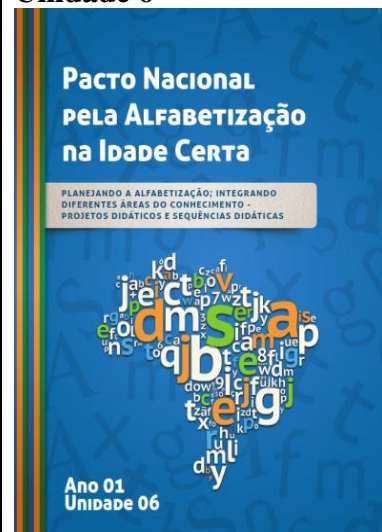
Fonte:  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf)

**Figura 7 – Caderno Ano 2, Unidade 2**

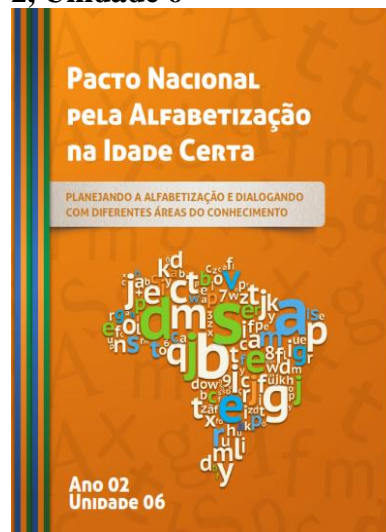
Fonte:  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf)

**Figura 8 – Caderno Ano 3, Unidade 2**

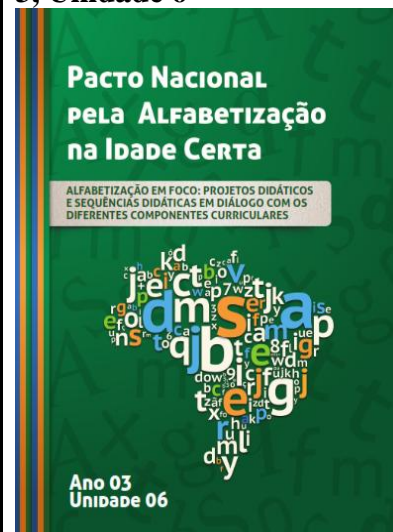
Fonte:  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_2_MIOLO.pdf)

**Figura 9 – Caderno Ano 1, Unidade 6**

Fonte:  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf)

**Figura 10 – Caderno Ano 2, Unidade 6**

Fonte:  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_6_MIOLO.pdf)

**Figura 11 – Caderno Ano 3, Unidade 6**

Fonte:  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf)

Como estamos discutindo sobre os Cadernos de Formação, é importante destacar que, de acordo com Leal e Pessoa (2012a), os quatro cursos, para os professores do 1º, 2º, 3º anos e das turmas multisseriadas<sup>14</sup>, foram organizados em oito unidades, trabalhadas em dez meses,

<sup>14</sup> Neste trabalho, não trazemos as ilustrações dos Cadernos das turmas multisseriadas (Cadernos do Campo), pois eles não estão presentes nesta pesquisa.

com temáticas e objetivos semelhantes, porém com focos de aprofundamento distintos. As temáticas gerais e os objetivos de cada unidade podem ser vistos no quadro abaixo.

**Quadro 14 – Unidades, Ementas e Objetivos<sup>15</sup> dos Cadernos de Formação de 2013**

Unidades e carga horária	Ementas	Objetivos
01 (12 horas)	“Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>• Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita;</li> <li>• Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;</li> <li>• Construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (UNIDADE 1, SEÇÃO INICIANDO A CONVERSA, p. 5).</li> </ul>
02 (08 horas)	“Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e PNBE Especial, livro didático aprovado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obras complementares distribuídas no PNLD,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>• Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;</li> <li>• Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>• Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;</li> <li>• Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula” (UNIDADE 2, SEÇÃO INICIANDO A CONVERSA, p. 5).</li> </ul>

<sup>15</sup> Cada Unidade (Caderno) tem os mesmos objetivos para os anos 1, 2 e 3 e esses objetivos estão destacados na seção *Iniciando a Conversa*, página 5, de cada Caderno dos anos 1, 2 e 3 da formação de 2013. Neste quadro, trazemos na íntegra os objetivos de cada Unidade.



	jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	
03 (08 horas)	“O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético (SEA); reflexão sobre os processos de apropriação do SEA e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do SEA” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;</li> <li>• Analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do SEA;</li> <li>• Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;</li> <li>• Analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do SEA com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados” (UNIDADE 3, SEÇÃO INICIANDO A CONVERSA, p. 5).</li> </ul>
04 (12 horas)	“A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e a organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;</li> <li>• Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;</li> <li>• Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;</li> <li>• Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados” (UNIDADE 4, SEÇÃO INICIANDO A CONVERSA, p. 5).</li> </ul>

	intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	
05 (12 horas)	“Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;</li> <li>• Analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;</li> <li>• Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados” (UNIDADE 5, SEÇÃO <i>INICIANDO A CONVERSA</i>, p. 5).</li> </ul>
06 (12 horas)	“Projetos didáticos e SD na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;</li> <li>• Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;</li> <li>• Analisar e planejar projetos didáticos e SD para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;</li> <li>• Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar projetos e SD em que tais materiais sejam usados;</li> <li>• Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização” (UNIDADE 6, SEÇÃO <i>INICIANDO A CONVERSA</i>, p. 5).</li> </ul>
	“Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;</li> <li>• Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;</li> </ul>

07 (08 horas)	dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;</li> <li>• Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;</li> <li>• Analisar e planejar projetos didáticos e SD para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;</li> <li>• Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;</li> <li>• Conhecer e explorar os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados” (UNIDADE 7, SEÇÃO INICIANDO A CONVERSA, p. 5).</li> </ul>
08 (08 horas)	“Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula” (LEAL; PESSOA, 2012a, p.33).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar o ensino na alfabetização;</li> <li>• Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;</li> <li>• Construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização” (UNIDADE 8, SEÇÃO INICIANDO A CONVERSA, p. 5).</li> </ul>

Fontes: Leal e Pessoa (2012a) e Cadernos de Formação Anos 1, 2 e 3 do PNAIC de 2013.

No que tange à estrutura dos cursos, destaca-se:

Os quatro cursos apresentavam algumas similaridades e particularidades. Dentre as similaridades, podemos citar as temáticas centrais, os objetivos, a estrutura e a distribuição da carga horária. Quanto às particularidades, foram levadas em consideração as especificidades de cada etapa de escolaridade que compõe o ciclo de alfabetização, centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados a cada ano (LEAL; PESSOA, 2012a, p. 28).

Por ser uma formação voltada para professores alfabetizadores, todas as unidades apresentavam discussões em torno do processo de alfabetização: a primeira unidade focava

nas concepções de alfabetização, currículo, avaliação, interdisciplinaridade e inclusão; as unidades seguintes discutiam planejamento, rotina escolar, utilização dos recursos didáticos no ciclo de alfabetização, o sistema de escrita alfabético, o ambiente alfabetizador da sala de aula, gêneros textuais e tipos de textos, os direitos de aprendizagem, registros de aprendizagens, avaliação do trabalho docente; e somente na unidade seis, foram abordadas duas propostas de trabalho pedagógico, sugeridas pelo PNAIC: o projeto didático e a sequência didática.

Considerando que o projeto didático e a sequência didática são as modalidades metodológicas propostas pelo PNAIC para trabalhar com as turmas do ciclo de alfabetização e que, a cada encontro, era solicitado aos professores alfabetizadores que elaborassem e trabalhassem, na turma que lecionavam, uma sequência didática, esses dois assuntos deveriam ter sido abordados no início do curso, com discussões aprofundadas sobre o conceito de cada modalidade e a diferença entre eles.

Ainda em relação aos oito Cadernos de cada ano, referentes às unidades de formação, foram organizados em quatro seções, conforme destacam Leal e Pessoa (2012b). As seções foram: *Iniciando a conversa*, *Aprofundando*, *Compartilhando* e *Aprendendo mais*. A seção *Iniciando a conversa* tratou da introdução geral do que foi abordado em cada Caderno ou unidade, assim como os objetivos da unidade; a seção *Aprofundando* focou nas discussões teóricas sobre os temas que foram aprofundados na unidade. Para Resende (2015), a seção *Aprofundando*, através de relatos da prática docente de professores alfabetizadores, buscou “relacionar teoria e prática sobre os temas ligados à alfabetização” (RESENDE, 2015, p. 40).

Na seção *Compartilhando*, foram abordados os direitos de aprendizagem, no ciclo de alfabetização, de cada área de ensino que compõe o currículo, e a seção *Aprendendo mais* trouxe sugestões de leitura para o professor e atividades que poderiam ser desenvolvidas, em grupo, com os professores alfabetizadores, nos encontros do PNAIC.

No que tange aos Cadernos de Formação, a professora Beatriz, do 3º ano, afirma que há um enfoque na discussão teórica e nos relatos dos professores alfabetizadores, discutindo como executavam as propostas de trabalho pedagógico e como enfrentavam as dificuldades em sala de aula, o que, segundo ela, permitiu conhecer um pouco a realidade de outros locais. Destaca, ainda, que o atraso na entrega dos Cadernos de Formação dificultou as discussões nos encontros, todavia, quando o material foi disponibilizado para todos, o professor interessado poderia fazer a leitura desses Cadernos em casa.

Além da parte teórica, eles trazem muitas entrevistas, mostram como que é em outros locais, não é só aquela parte teórica, não é só o abstrato, você tem contato com outras realidades, outras dificuldades que estão sendo enfrentadas de outras formas. Embora tenha demorado um pouquinho pra chegar, isso aí que eu acho que dificultou um pouco, eu acredito que se tivesse chegado antes, se tivesse iniciado com os Cadernos, a gente teria aproveitado mais, mas quem teve boa vontade até hoje a gente tem eles. Então, eu ainda procuro, ainda leio algumas coisas (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Constata-se que o atraso na entrega dos Cadernos de Formação dificultou, em parte, a formação, já que as orientadoras tinham que planejar, em slides, o que era discutido e xerocopiar os textos que eram trabalhados nos encontros. No entanto, o professor poderia acessar o site do PNAIC e fazer o download dos materiais gratuitamente. É importante salientar que as onze professoras alfabetizadoras, protagonistas da pesquisa, tinham acesso à internet na escola e em casa.

Janete, docente do 2º ano, também ressalta o atraso na entrega dos Cadernos, dificultando o desenvolvimento dos encontros.

Os Cadernos!!! (falou com entonação.) são bons. No ano passado (2013) chegaram quase no final do PNAIC e a professora (se referindo à orientadora de estudo) coitada tinha que passar tudo no slide, ler e falar. Agora, se eu tivesse o Caderno em mãos, ela poderia estar falando, a gente ali destacando o que era mais importante e algumas dúvidas para estar perguntando (JANETE, PROFESSORA DO 2º ANO).

Para compensar o atraso na entrega dos Cadernos de Formação, as orientadoras tinham que tirar xerox do assunto a ser abordado e preparar as discussões em slides, que eram projetados no data show e, quando os Cadernos foram entregues aos professores, ao final do curso, utilizaram-nos pouco. Nota-se um gasto para elaborar os Cadernos, pelo governo federal, e outro gasto, pelo município, para preparar as cópias.

Roberta, docente do 3º ano, enaltece:

Os Cadernos chegaram praticamente no final, elas (as orientadoras) tinham que utilizar o data show e fazer xerox pra gente. Quando chegou, a gente, praticamente, não usou mais. Eu acho que é muito dinheiro gasto na impressão desse material, chegou muito depois e praticamente muito pouco utilizado (ROBERTA, PROFESSORA DO 3º ANO).

Ainda que os Cadernos tenham sido entregues aos professores já no decorrer da formação, salientamos que esses materiais estavam à disposição dos professores para acesso e download gratuito no site do PNAIC.

### *3.1.3. Avaliações*

Em relação ao eixo *avaliações*, de acordo com o exposto no manual do PNAIC, com o título *O Brasil do futuro com o começo que ele merece*, (BRASIL, 2012a), são sugeridas duas frentes de avaliações, às quais as crianças que estão no ciclo de alfabetização são submetidas: a *avaliação permanente e formativa* e a *avaliação diagnóstica e externa*. Conforme ressalta Zabala (1998):

A avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos (ZABALA, 1998, p. 195).

No que tange à *avaliação permanente e formativa*, os professores, no curso de formação, na Unidade 1, discutiram planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, bem como construíram instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem, os quais, através da análise dos dados coletados, com os instrumentos de avaliação, foram auxiliados no planejamento de situações didáticas que pudessem contribuir com a aprendizagem.

De acordo com Fernandes e Freitas (2008), a avaliação formativa “acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20 e 21). Os autores acrescentam, ainda, que a avaliação formativa “tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo (...)” (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20 e 21). Na avaliação formativa, o aluno tem um papel ativo, se responsabilizando pelos seus avanços e necessidades, e o professor precisa estar atento ao processo de ensino, assim como às aprendizagens dos educandos.

A avaliação formativa permite ao professor analisar o processo de aprendizagem dos educandos, identificando os conteúdos que, ainda, precisam ser apreendidos. Esse tipo de avaliação possibilita ao professor rever a proposta de trabalho pedagógico e refletir sobre a prática docente. Zabala (1998) esclarece que a avaliação formativa e permanente situa-se no processo de ensino e aprendizagem, no coletivo e no individual. Zabala (1998), ainda, destaca que “a avaliação não pode ser estática, de análise de resultado, porque se torna um processo. E uma das primeiras fases do processo consiste em conhecer o que cada um dos alunos sabe (...)” (ZABALA, 1998, p. 199).

A SEME de Castelo - ES adotava, no ano da pesquisa, avaliação permanente e processual para as turmas de 1º e 2º anos, através de uma ficha descritiva (Anexo F), em que o professor assinalava, nos itens relacionados à leitura, escrita, oralidade, interpretação e

produção de texto, o nível em que a criança se encontrava: abaixo do básico, básico, proficiente ou avançado. Essa ficha era preenchida a cada trimestre.

Além da ficha, o professor, também, fazia, por trimestre, um portfólio de cada aluno, com as atividades consideradas relevantes e, ao final do ano, um relatório (Anexo G), em que eram abordados os avanços obtidos ao longo do ano letivo e as dificuldades no processo de aprendizagem que, ainda, não haviam sido sanadas. Esse relatório individual era elaborado com a contribuição de todos os docentes que lecionavam na turma.

Para os professores que atuavam nos 1º e 2º anos, a ficha descritiva não é considerada tão relevante, pois apresentava itens repetidos e de difícil compreensão pelos pais ou responsáveis dos alunos. Os docentes acreditavam que o relatório era mais objetivo, claro e detalhado, permitindo aos responsáveis melhor compreensão do processo de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC:

Todo trimestre nós fazemos a ficha descritiva: você coloca se a criança está abaixo do básico, básico, proficiente ou avançado. Eu já tenho discutido com as pedagogas da Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES quanto a essa ficha, ela não deixa muito claro o que está pedindo; eu penso que ela tem que ser modificada; tem coisas ali que deixam dúvidas, principalmente, depois do PNAIC (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Fernanda, docente do 1º ano, afirma:

A ficha não consegue passar o que realmente a criança é. Eu penso que aquilo ali é muito 'frio'. A gente faz aquilo pensando no pai, que está acompanhando. O pai pega aquilo ali, ele nem olha, porque ele não entende e mesmo aqueles que entendem, é muito subjetivo, tinha que ser uma coisa mais clara, mais específica (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Ao se referir à ficha descritiva, é unânime a insatisfação das professoras por esta forma de avaliar, já que, segundo elas, não é possível, neste instrumento de avaliação, esclarecer como está, realmente, o aprendizado de cada aluno.

Em se tratando do relatório, feito anualmente, as professoras entendem como uma forma detalhada de expor os avanços obtidos, as dificuldades que a criança, ainda, precisa superá-las e os conteúdos que necessitam ser consolidados. Fernanda, docente do 1º ano, entende que, no “relatório convencional, você escreve realmente o que o aluno conseguiu e o que não conseguiu” (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Jovana, também professora do 1º ano, esclarece:

Através do relatório, a gente coloca o que acontece, realmente, com a criança. Ele é muito claro do que é a criança em sala de aula e fora da sala de aula (nos outros espaços da escola) e tem a participação dos outros professores de Educação Física, Inglês, Projeto (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO).

Constata-se, na fala da professora, que o relatório permite a participação dos demais docentes, relatando sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada educando, sendo, dessa forma, uma avaliação construída em equipe.

Já as turmas de 3º ano eram submetidas às avaliações quantitativas, como provas e trabalhos, com média trimestral 60, em cada disciplina. Os educandos que não atingiam 60% em cada avaliação aplicada faziam recuperação paralela e, se caso, ao final do trimestre, ainda, assim, não obtivessem média 60, realizavam uma recuperação trimestral.

No 3º ano, os alunos podem ficar retidos, caso não alcancem a média de 60% ao final do ano letivo. A cada trimestre, em cada disciplina, eram aplicadas aos alunos duas avaliações com valores diferentes que, somadas, atingiam 100 pontos, e se os alunos não conseguissem 60% em cada avaliação, eles tinham direito a uma reavaliação. Portanto, além das avaliações, eram mais duas reavaliações, por trimestre, que o professor tinha que preparar em cada disciplina que compõe o currículo. Ao final do trimestre, se, mesmo com as reavaliações, não atingissem 60 pontos, eles podiam fazer a recuperação trimestral, que, também, era preparada em cada disciplina.

As professoras do 3º ano consideravam um volume excessivo de avaliações, passando boa parte do trimestre fazendo avaliações, reavaliações e recuperações trimestrais, além de revisões, que impediam o avanço no processo de ensino. Para diminuir um pouco a quantidade de avaliações, as docentes trabalhavam os conteúdos e as avaliações de Ciências, História e Geografia de forma interdisciplinar. A professora Viviane, do 3º ano, explica:

A prova de Língua Portuguesa tem a recuperação paralela (reavaliação), depois tem outra prova de Língua Portuguesa, outra recuperação paralela (reavaliação), depois tem a trimestral, aí vem a de Matemática, duas provas, duas paralelas, a trimestral. História, Geografia e Ciências estamos fazendo interdisciplinar, pra ter menos quantidade de avaliações. Às vezes, a gente manda, também, trabalho interdisciplinar extra-classe, quando dá pra juntar os conteúdos (VIVIANE, DOCENTE DO 3º ANO).

*A avaliação diagnóstica e externa é outro tipo de avaliação proposta pelo PNAIC.*

De acordo com o manual do PNAIC, *O Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, 2012a), a Provinha Brasil aplicada para os alunos do 2º ano é considerada “o primeiro instrumento formal de avaliação diagnóstica elaborado externamente” (BRASIL, 2012a, p. 34).



Já a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aplicada no final do 3º ano, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a fim de aferir níveis de alfabetização e letramento das crianças e produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, é considerada uma avaliação externa. Acrescentamos, como avaliação externa, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – alfabetização (PAEBES ALFA), aplicado para os alunos do 1º ao 3º ano, no estado do Espírito Santo.

Em relação à avaliação diagnóstica, Rocha (2014) afirma:

É um instrumento da interação pedagógica que tem como foco parte de um percurso da aprendizagem, visando à delimitação de pontos de partida e/ou de retomada para o ensino. Para ser qualificada como diagnóstica, uma avaliação precisa privilegiar os processos de ensino e aprendizagem e não a indicação de notas, classificações ou hierarquizações (ROCHA, 2014a, p. 39).

De acordo com Rocha (2014), na avaliação diagnóstica, o objetivo é verificar os conhecimentos que foram apreendidos pelos educandos e os conteúdos que, ainda, não deram conta de aprender, levando o professor a planejar a proposta de trabalho pedagógico, focalizando nas dificuldades dos alunos.

Quanto à avaliação externa, Rocha (2014) esclarece:

É concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades (ROCHA, 2014b, p. 40).

Nesse caso, a ANA e o PAEBES ALFA, por serem avaliações pensadas e elaboradas externamente à instituição escola e terem o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos em nível nacional e estadual, são consideradas avaliações externas aplicadas bianual e anualmente, respectivamente, e de larga escala, devido à quantidade de alunos que são submetidos a essas avaliações. Para Hernandes (2015), denomina-se avaliação em larga escala, como “as avaliações externas planejadas, organizadas e aplicadas por pessoas que não atuam na escola” (HERNANDES, 2015, p. 42).

Segundo o *Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, coordenado por Leal e Pessoa (2012c)<sup>16</sup>:

As avaliações externas podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na

---

<sup>16</sup> Nesta dissertação, todas as vezes que citarmos este Caderno, colocaremos as coordenadoras acompanhadas do ano de publicação, da seguinte forma: Leal e Pessoa (2012c).

rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos, dentre outras, mas não são dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades (LEAL; PESSOA, 2012c, p.10).

As avaliações ANA e PAEBES ALFA podem ser utilizadas como meio de reflexão sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador e as propostas de trabalho pedagógico utilizadas no ciclo de alfabetização, todavia, como são avaliações aplicadas em larga escala, têm como objetivo nortear políticas públicas educacionais.

Sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – alfabetização (PAEBES ALFA), as professoras ressaltam o grau de dificuldade dessa avaliação, principalmente, a primeira onda, que é aplicada no início do ano letivo para os alunos do 1º ano, que, até então, não tiveram acesso a nenhum tipo de avaliação; a questão emocional a qual os alunos têm que lidar, já que desejam fazer as atividades corretamente, e muitos não conseguem, por não terem apreendido, ainda, o conhecimento que está sendo cobrado; a letra de imprensa cobrada na avaliação, já no início do ano, e a forma como é aplicada a avaliação, que pode não ser a mesma em todas as escolas, ainda que, com todas as recomendações passadas pela equipe que elabora, que é o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Fernanda, professora do 1º ano, afirma:

No ano passado (2014), as provas vieram com um grau de dificuldade muito grande. A primeira onda eu acho mais complicada que a segunda, porque na primeira onda as crianças chegam no 1º ano, nunca tiveram contato com esses tipos de atividades, eles estão começando e eu vejo que elas são elaboradas de uma forma que, se a gente não auxiliar um pouquinho mais do que eles pedem, a criança não consegue (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Para a docente Jovana, também do 1º ano:

Na prova PAEBES ALFA, as crianças ficam nervosas, algumas crianças choram, porque elas querem fazer certo. Eu preciso saber o que elas sabem, do modo que elas sabem. Eu vejo, também, que eles (o CAEd/UFJF, que prepara prova) mandam muitos textos com letra de imprensa pra criança de seis anos, que está sendo alfabetizada. Como a criança vai ler um texto de letra de imprensa? (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO).

E a professora Edna, do 2º ano, sinaliza a questão da aplicação.

Eu aplico de um jeito, você aplica do outro, o outro aplica de outro. Eu não sei como está sendo aplicado em todas as escolas. Eu acho que não tem como avaliar de um modo geral. O problema é como é aplicado, que nem todos aplicam da mesma forma (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Em relação à ANA e ao PAEBES ALFA, as professoras do 3º ano questionam se, realmente, podem ser consideradas como medidores de conhecimento dos alunos; a forma como são aplicadas; os conteúdos cobrados, às vezes, descontextualizados, e a questão da quantidade de avaliações a que são submetidos os alunos do 3º ano.

Beatriz, professora do 3º ano, indaga:

São medidores de conhecimento, até que ponto? Porque eu tenho uma experiência do ano passado (2014), no dia que foi feita a Provinha da ANA, os meus melhores alunos não estavam na sala, faltaram. E até que ponto eles vão medir a minha turma toda? Eu não sei se ela, realmente, mede o conhecimento. A pessoa que aplica, faz uma leitura rápida, ela lê só o que eles podem ou não podem fazer, explica e acabou. Eles não podem perguntar nada (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Para Roberta, docente do 3º ano, “o governo cobra uma prática de ensino, através do PNAIC, contextualizada, e manda essas duas provas padronizadas com conhecimento solto, sílabas soltas, sem contextualizar”. A professora acredita que as propostas do governo (PNAIC e avaliações externas – ANA e PAEBES ALFA) são contraditórias, que cobra do professor alfabetizador uma prática docente contextualizada e introduz, na escola, uma avaliação sem contextualização, indo na contramão do que se pretende alcançar com o processo de ensino e aprendizagem. No entendimento de Fátima, professora do 3º ano, “não deveria ter ANA e PAEBES ALFA no mesmo ano e os conteúdos deveriam ser cobrados de forma contextualizada, o que é trabalhado o ano todo”.

É notável a quantidade de avaliações externas e permanentes a que são submetidos os alunos no último ano do ciclo de alfabetização no Estado do Espírito Santo, como se tivesse que avaliá-los a todo custo e a todo o momento, num ritmo de maratona de provas.

Já para Viviane, também professora do 3º ano, as avaliações externas são entendidas como uma forma de conhecer o nível em que se encontra a criança, ou seja, os conhecimentos que foram consolidados e os que, ainda, precisam ser aprimorados para que sejam apreendidos pelos alunos.

As duas avaliações, tanto o PAEBES ALFA, quanto a ANA, começam com textos menores e o grau de dificuldade vai aumentando no decorrer da prova, então, algumas questões são mais fáceis, outras questões são mais difíceis, mas isso não implica que a criança tenha que acertar todas aquelas questões. A partir dessas avaliações é que vai verificar o nível da criança, se ela está abaixo do básico, no básico, proficiente ou avançado (VIVIANE, PROFESSORA DO 3º ANO).

Como podemos observar, professoras que atuam na mesma escola e no mesmo ano têm concepções e entendimentos diferenciados sobre as avaliações.

Conforme destaca o manual do PNAIC, *O Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, 2012a), o eixo avaliação é composto por três elementos fundamentais: as avaliações processuais ocorridas durante o curso de formação, que são desenvolvidas e realizadas de maneira contínua pelo professor junto aos educandos; a disponibilização de um sistema informatizado, no qual os professores inserem os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitem aos docentes e gestores analisarem as informações e adotarem medidas e a aplicação da ANA, ao final do 3º ano, para aferir o nível de alfabetização alcançado pelos alunos ao término do ciclo, possibilitando às redes de ensino implementarem medidas e políticas que colaborem no avanço da aprendizagem dos educandos. Vale mencionar que o custo dos sistemas e das avaliações externas é de responsabilidade do MEC.

Rosa (2014), em sua pesquisa sobre o PNAIC, por meio de abordagem qualitativa, quantitativa e descritiva, tomou como problema de pesquisa a relação do PNAIC com as avaliações em larga escala, Prova Brasil e Provinha Brasil, e buscou investigar as metas do PNAIC, com o propósito de conhecer se essas metas são decorrentes ou não dessas avaliações. A autora afirma que “o contexto em que se insere tal política pública é revelador do fortalecimento do estado avaliador e regulador, por meio de instrumentos próprios, como o monitoramento dos sistemas públicos de ensino” (ROSA, 2014, p. 9). Esse mesmo posicionamento encontramos também entre as professoras entrevistadas.

A pesquisadora, ainda, enfatiza que, pelos resultados obtidos nas avaliações externas, verifica-se que o domínio da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização é insuficiente, levando o governo a criar medidas e ações, como o PNAIC, no sentido de obter êxitos no processo de alfabetização. Para Rosa (2014):

A avaliação em Larga Escala tem se constituído em política educacional contínua, na qual o Estado controla e avalia os resultados. Relacionadas ao PNAIC, encontramos a Provinha Brasil, as quais são adotadas como medidas de indução e avaliação do PNAIC (ROSA, 2014, p. 84).

E diretamente relacionado ao PNAIC, temos a ANA, conforme comentamos anteriormente.

Enfatizamos que, neste momento, apresentamos, apenas, algumas opiniões das professoras alfabetizadoras sobre os tipos de avaliações sugeridas pelo PNAIC. Não temos a intenção de esgotar as discussões, apenas lançar provocações para estudos futuros, principalmente, sobre o número excessivo de avaliações feitas pelos alunos do 3º ano, e a maratona de avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil, PAEBES ALFA e ANA),

com o mesmo propósito de avaliar os alunos em diferentes etapas do ensino, a que as escolas são submetidas, passando dias e dias em função dessas avaliações.

#### *3.1.4. Gestão, controle social e mobilização*

O eixo *gestão, controle social e mobilização* é responsável por gerir as ações do PNAIC. Para isso são necessárias quatro instâncias mencionadas pelo manual do PNAIC, *O Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, 2012a):

i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma Coordenação Institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012a, p. 14).

Assim como ressalta Brasil (2012a), observa-se a importância do sistema de monitoramento, via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), disponibilizado pelo MEC, para apoiar as redes de ensino e garantir a implementação das diferentes etapas do PNAIC. Essa plataforma permite que

todos os envolvidos nesta iniciativa poderão registrar e acessar informações sobre o andamento dos cursos nos estados, municípios e escolas, incluindo registros de presença, realização das atividades planejadas, informações sobre o progresso dos alunos, etc. (BRASIL, 2012a, p.37).

Além desse sistema, o governo disponibilizou outras ferramentas, como portais de informação, encontros sistemáticos, publicações e outros recursos.

As funções e as atribuições do PNAIC são divididas entre as instâncias federal, estadual/distrital e municipal. De acordo com o manual do PNAIC, *O Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, 2012a), cabe ao MEC:

- I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (IPES), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo.
- II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação;
- III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil. (BRASIL, 2012a, p. 37).

Além das atribuições citadas acima, o MEC colabora no fortalecimento dos Conselhos de Educação, Escolares e de outras instâncias que trabalham em prol da educação de qualidade nos estados e municípios. Quanto aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, estes são responsáveis por:

- I. Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- II. Gerenciar e monitorar a implementação das Ações do Pacto em sua rede.
- III. Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário.
- IV. Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação.
- V. Promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- VI. Aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico, a ser disponibilizado pelo Inep.
- VII. Designar coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver.
- VIII. Monitorar, em colaboração com o Ministério da Educação, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização.
- IX. Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização.
- X. Promover a articulação do programa com o programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades (BRASIL, 2012a, p. 38 e 39).

Em relação a esse eixo, os professores fazem menção ao Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SISPACTO), fazendo críticas, como a falta de espaço para justificar a opção que selecionavam, quando faziam as avaliações solicitadas pelo sistema, assim como afirma Fernanda, docente do 1º ano.

Muitas vezes a gente entrava ali e avaliava, porque tinha que fazer. Não tinha um espaço, onde a gente pudesse falar o que gostaria de sugestões, ou de críticas, a gente marcava o “xizinho” ali e pronto. Era regular, bom, excelente; se a gente marcasse regular, mas “por que do regular?”; “o quê que eu vi que eu queria que mudasse?” Não tinha esse espaço, então, na maioria das vezes, a gente marcava tudo excelente, pronto, acabou (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

As professoras, também, comentam sobre os questionamentos, os quais tinham que responder sobre a turma que lecionava no ciclo de alfabetização. Jovana, professora do 1º ano, relata que “eram perguntas reais, da vivência da gente, escolar. E ali você tinha que analisar e lembrar de cada criança para não escrever coisa errada e nem marcar errado. Eu tinha que dar os dados mais precisos possíveis” (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO). Para Jovana, o objetivo do SISPACTO era “acompanhar como que estava a educação (alfabetização) no

Brasil”. Edna, docente do 2º ano e orientadora do PNAIC no município, concorda com Jovana sobre o objetivo do sistema, dizendo que acredita que “queriam (o MEC) saber como estava o nível das crianças, a realidade de cada turma” (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Quanto a esse eixo, a coordenadora do PNAIC, em Castelo - ES, explica como funcionava o sistema e ressalta que este era fácil de ser navegado, no entanto havia alguns professores alfabetizadores que não tinham o hábito de acessar a internet e por isso tiveram dificuldades com o SISPACTO. Além disso, Carla destaca, se as informações postadas não eram condizentes, o professor alfabetizador ficava sem receber a bolsa, o que aconteceu com uma professora em 2013 e duas em 2014.

O sistema não era difícil de ser navegado, era fácil, só que eu tive alguns professores alfabetizadores, que eles não têm essa prática de informática, de entrar, de navegar, de uma aba passa pra outra, de outra passa pra outra, que uma está ligada, às vezes, o que elas responderam lá na primeira aba, na primeira parcela estava ligado ao que elas iam responder na décima. Se elas colocaram lá que elas tinham 23 alunos, aqui na décima tinha que completar quem desses 23 estavam em processo de alfabetização, estavam avançando, não estavam. Então, eu tive alguns professores alfabetizadores que tiveram muita dificuldade e eu não achei justo, porque se eles não conseguiam ter acesso a essa informação aí, navegar, eles eram prejudicados na bolsa. Eu tive, em 2013, uma professora que não conseguiu pegar essa “malícia” do que ela colocava em uma tinha que bater com a última e ela ficou sem receber uma bolsa, e agora, 2014, eu tive uma professora que ficou sem receber duas bolsas e uma docente sem uma bolsa. Eu achei muito injusto, porque foram professoras excelentes e por causa de um sistema e que elas, também, às vezes, não perceberam, porque, se alguém que tem a “malícia” do sistema, fala assim: “não, isso aqui está te bloqueando na bolsa” (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Em relação ao objetivo do SISPACTO, as professoras Luiza, Beatriz e Fátima veem como uma forma de controle e avaliação do governo sobre o processo de alfabetização das crianças e da prática docente do professor alfabetizador. “Tudo tem que ter controle. Precisa de dados para poder, não sei nem se eles fazem isso, avaliar, rever, repensar, ver se está funcionando” (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO). “É, realmente, avaliar se o professor está fazendo, acompanhando, sanando as dificuldades com os coordenadores, se o professor tem acesso às informações da escola” (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO).

Beatriz, professora do 3º ano, aponta a avaliação proposta pelo sistema como uma forma de controle e de conhecimento, por parte do MEC, do que estava acontecendo nas turmas de alfabetização; no entanto, afirma que o SISPACTO é falho, já que pode ser colocado no sistema algo que não tenha sido feito, como se estivesse, realmente, realizado.

Tudo tem que ser avaliado. Tinha a minha avaliação, o quê que eu pensava, o que o coordenador pensava. Tem que haver sim, até pra ter um controle, um acompanhamento de quem está, realmente, à frente, que nunca veio em nenhuma cidade para participar dos encontros, que não sabe o que está acontecendo. Eu acredito que é uma forma de controle, saber se, realmente, estava acontecendo, mas a gente sabe que isso aí eles não sabem nada, porque uma pessoa pode escrever o que bem entender e não fazer nada. Então, às vezes, esse sistema é falho nessa questão. Você provava como? Com fotos, mas se você quisesse tirar uma foto, fingir que estava fazendo, é muito fácil, muito simples (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Em se tratando do objetivo do sistema, a coordenadora acredita que o governo pretendia checar as informações passadas pela escola, pelo município e pelos professores alfabetizadores dentro dos diversos sistemas que controlam os dados referentes à educação.

O objetivo é afinar as informações, porque, por exemplo, muita coisa que é informada dentro do Plano de Ações Articulada (PAR), a gente observa que estava dentro do SISPACTO em forma de pergunta para os professores. Muita coisa os dados do Censo entrelaçados com o SISPACTO, muita coisa que pedia no Censo Escolar, bolsa família, também, estava ali, porque o professor tinha que falar quantos alunos ele tinha de bolsa família, quantos alunos fizeram a pré-escola, quantos frequentaram a creche. Então, eu penso que ele (o governo) quer filtrar e fazer um alinhamento e casar os dados se, realmente, os dados do município estão casando dentro do PAR, do Censo, do SISPACTO, da bolsa família, se, realmente, esses dados estão sendo fidedignos em todos os momentos (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Carla destaca, como objetivo do MEC com o SISPACTO, obter informações do professor, da escola e do município sobre a situação da educação em cada turma de alfabetização, assim como analisar os dados de outros sistemas que envolvem a educação para ver se, realmente, são verídicos.

O sucesso do PNAIC como um Programa para professores alfabetizadores precisava articular os quatro eixos de atuação (formação, materiais, avaliações e gestão) discutidos anteriormente, para que os encontros de formação fossem colocados em ação, as propostas do PNAIC e os materiais chegassem às turmas de alfabetização de crianças e a abordagem teórica da ação formativa de 2013, com enfoque na alfabetização e no letramento em Língua Portuguesa, fosse abordada e discutida pelos orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

### **3.2. O processo de alfabetização e letramento de acordo com a proposta do PNAIC e o posicionamento das professoras alfabetizadoras**

A concepção teórica metodológica da formação do PNAIC está centrada na perspectiva da alfabetização e do letramento, com orientações aos professores, nos Cadernos



de Formação, do ponto de vista teórico e prático. Sabemos, também, que anteriormente ao PNAIC, outros Programas governamentais foram implementados, voltados especificamente para alfabetizadores. Esses Programas anteriores, principalmente o PROFA e o Pró-letramento, foram muito evidenciados nas falas das professoras, protagonistas da pesquisa.

Levando em consideração que o foco deste estudo é a formação do PNAIC, no ano de 2013, que objetivou refletir sobre o processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, é importante trazermos a discussão sobre esses conceitos de acordo com Soares (2004, 2010, 2012), Rojo (2010) e Silva (2010), dialogando com as falas das professoras alfabetizadoras entrevistadas e analisando de que forma os Cadernos de Formação de 2013 tratam esses conceitos.

Em relação ao processo de alfabetização, Rojo (2010) entende que é

a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafema) e sons da fala (fonemas) (ROJO, 2010, p. 23).

Para Soares (2004), alfabetização é o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico. E o letramento é a participação do ser humano em diversos eventos de leitura e escrita, e o desenvolvimento de habilidades e competências de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Soares (2012), ainda, ressalta que

letramento é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. (...) estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 44).

A autora diz, ainda, que é preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de integrar alfabetização e letramento, considerando a especificidade de cada um desses processos e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro.

Soares (2010) propõe diferentes pontos de vista sob os quais o letramento tem sido considerado. São eles: antropológico, linguístico, psicológico e pedagógico.

Do ponto de vista antropológico, “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56). De um ponto de vista linguístico, Soares (2010) afirma que “letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral” (SOARES, 2010, p. 57). Já do ponto de vista

psicológico, “letramento indica as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” (SOARES, 2010, p. 57). E, por fim, do ponto de vista pedagógico, “letramento são as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57).

O letramento pedagógico é o que predomina nas escolas e nos Cadernos de Formação do PNAIC, exigindo do professor alfabetizador uma postura pedagógica, no sentido de alfabetizar e letrar. Dessa forma, Magalhães et. al (2012) ressaltam que trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é considerar a realização de atividades envolvendo os usos sociais da língua escrita, tanto os escolares, como os relativos a outras esferas sociais. As autoras, também, destacam que o trabalho com alfabetização e letramento requer os quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), conforme propõe o PNAIC. É importante destacar que a leitura, interpretação e produção de texto devem perpassar por diversos gêneros textuais e que os alunos compreendam a funcionalidade desses gêneros na sociedade.

Para se trabalhar a alfabetização e o letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PNAIC destaca quatro princípios gerais a serem considerados ao longo do desenvolvimento da prática pedagógica alfabetizadora: “o Sistema de Escrita Alfabética; o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos; os conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento e a ludicidade e o cuidado com as crianças” (LEAL; PESSOA, 2012a, p. 27).

Verifica-se que, por conta da constante preocupação com o processo de alfabetização e letramento dos discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, expressa nos Programas de formação continuada para professores alfabetizadores, esses conceitos têm se tornado objeto de estudo de vários pesquisadores e preocupação constante de alguns segmentos da sociedade, em especial dos docentes.

Atualmente, a pessoa, para ser considerada alfabetizada, tem que ler e escrever em diferentes situações sociais e se apropriar de diversos gêneros textuais, a fim de que tenha condições de fazer parte, ativamente, de um mundo letrado.

De acordo com o manual do PNAIC, *O Brasil do futuro com o começo que ele merece* (BRASIL, 2012a), as crianças consideradas alfabetizadas e letradas são capazes de ler e produzir variados tipos de textos, com diferentes propósitos, além de, através do texto escrito, interagir em diversas situações. Conforme Brasil (2012a), outra habilidade é a compreensão

do sistema alfabético de escrita, com capacidade para ler e escrever de forma autônoma, gêneros textuais de circulação social, que apresentem temáticas conhecidas do aluno.

Os Cadernos do PNAIC destacam que o domínio da leitura e da escrita, isto é, decodificar e codificar palavras, além de ler, interpretar, compreender e produzir diversos gêneros textuais, com autonomia, nos mais variados espaços sociais, demonstra que a criança está alfabetizada. Para isso, torna-se necessária a ampliação do universo cultural da criança, de modo que tenha acesso aos diferentes tipos de textos escritos presentes na sociedade.

Percebemos, nos Cadernos de Formação, a ênfase dada à proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento, conforme destacam Leal e Pessoa (2012a).

Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas. (LEAL; PESSOA, 2012a, p. 26).

Observa-se que a capacidade de ler e escrever, nas diversas situações sociais e com a atuação constante das novas tecnologias no cotidiano das crianças, apresenta-se como pré-requisito para a inserção competente do indivíduo nas atividades sociais, exigindo novas habilidades para participar dos eventos sociais.

Resende (2015), ao analisar os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3, por meio da abordagem qualitativa e com o auxílio da pesquisa documental, afirma:

A proposta de alfabetização dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito do como ensinar, quando ensinar, o que ensinar, que traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem (RESENDE, 2015, p. 8).

Na opinião da autora, o foco da formação do PNAIC, com o objetivo de aprimorar a prática do professor alfabetizador, deu ênfase ao fazer docente e se esqueceu de dar voz a quem é o motivo da implementação desse Programa, no caso, os alunos do ciclo de alfabetização, no sentido da “contrapalavra”, que permita a eles o apropriar-se da linguagem escrita, conforme ressalta Resende (2015).

Quanto à utilização e discussão do letramento no Brasil, Soares (2004) destaca que isso ocorreu em meados dos anos de 1980, assim como na França e em Portugal. Tal termo começou a ser utilizado para nomear fenômenos distintos da alfabetização. Ainda, de acordo

com Soares (2004, p.7), “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”.

A referida autora declara que há uma peculiaridade na introdução do conceito de letramento, no Brasil, pois ele surgiu arraigado ao termo alfabetização e por isso tem ocorrido uma confusão entre alfabetização e letramento. Soares (2010, p. 61) declara que “alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem; são processos simultâneos e interdependentes”.

Nas entrevistas, é perceptível a afirmação das professoras de que alfabetização e letramento são as mesmas coisas, ou seja, essa é a confusão que Soares (2004) já mencionava. Além disso, as professoras delegaram ao letramento a atribuição de conhecimento de mundo.

Alfabetizar e letrar é tudo a mesma coisa, porque, se eu alfabetizo uma criança, eu tanto levo a criança a decodificar, como a ter conhecimento de mundo. Alfabetização que a gente entende, segundo alguns autores, é a decodificação e, letramento é o conhecimento de mundo. Eu acredito que tudo tem que acontecer ao mesmo tempo. Eu posso alfabetizar e levar o conhecimento de mundo ao mesmo tempo. Então, eu penso que os dois andam juntos, é apenas questão de nomenclatura, de nomes, mas eu penso que é a mesma coisa (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

A docente ora acredita que alfabetização e letramento têm os mesmos significados, ora atribui conceitos diferentes, conferindo à alfabetização a decodificação, e ao letramento, o conhecimento de mundo. Apesar disso, ela entende que é possível alfabetizar e letrar juntos.

A atribuição do letramento a conhecimento de mundo e alfabetização a decodificação é notável na fala das professoras, assim como destaca a professora Jovana, do 1º ano.

Tem criança que tem um grande conhecimento de mundo (remetendo a letramento), mas ela não decodifica nada (referindo-se à alfabetização), tem grande dificuldade até de passar uma cópia do quadro para o caderno, na escrita ela se perde. Eu tenho uma criança que lê muito bem na sala de aula com seis anos, lê qualquer letra, mas quando você fala pra sentar ali e fazer uma cópia do quadro, fazer uma tarefa dirigida, gente, que dificuldade (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Ainda que as docentes acreditem que alfabetização e letramento sejam a mesma coisa e logo em seguida afirmem que alfabetizar é decodificar e letramento é o conhecimento de mundo, elas ressaltam que o PNAIC, por meio da sequência didática, possibilitou trabalhar alfabetização e letramento juntos, considerando os conceitos que elas atribuem a esses termos. Para Luiza, professora do 1º ano:

A alfabetização, na teoria, é decodificação de códigos. Letramento, conhecimento de mundo, fica meio à parte. Então, a gente aprendeu muito com o PNAIC, porque o

trabalho com a sequência didática vem mostrar isso pra gente, ela abrange isso tudo. É por isso que existem pessoas letradas, sem ser alfabetizadas e o que a gente quer hoje é uma coisa integrada (LUIZA, DOCENTE DO 1º ANO).

Viviane, professora do 3º ano, acredita que alfabetização e letramento são conceitos diferentes e possuem atribuições distintas, aproximando o conceito de letramento ao que Soares (2010) chama de letramento pedagógico, habilidade de ler e escrever em práticas sociais diversificadas. Para a docente, a alfabetização, por ser considerada apenas como decodificação, ocorre sem a compreensão do processo de alfabetizar.

Alfabetização é quando o aluno aprendeu a ler, mas o letramento é algo mais profundo quando ele tem compreensão daquilo que ele lê. Eu penso que acaba sendo algo um pouco diferente. Porque, às vezes, o aluno consegue ler uma frase, mas ele não consegue compreender e explicar aquilo que ele leu. Então, eu acho que aqui que está a divergência de conhecimento. Às vezes a alfabetização acontece de forma mais “robotizada”, sem uma compreensão, sem uma interpretação (VIVIANE, PROFESSORA DO 3º ANO).

Para Beatriz, também, docente do 3º ano, alfabetização e letramento são conceitos diferentes, mas que precisam caminhar juntos, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, e que, através do PNAIC, foi possível refletir sobre esses termos e colocar em prática os dois processos. Entretanto, a professora destaca que letramento é algo novo para ela, atribuindo o conhecimento desse termo ao tempo de experiência docente.

Há uma diferença entre alfabetização e letramento, eles têm que andar juntos é o que a gente espera. Você não espera só ensinar o menino a ler, você quer que ele compreenda aquilo, porque ele somente lê não vai fazer a diferença nenhuma pra ele. O quê que adianta só lê e não saber, não entender, não interpretar? E pra mim letramento é algo novo, até porque eu não tenho tanto tempo de experiência. Então, é algo novo e o PNAIC veio pra nos ajudar a tentar fazer com que esses dois eixos andem juntinhos, a gente consiga fazer com que eles aprendam a ler e ao mesmo tempo eles interpretem e entendem (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Diante dessa confusão entre os conceitos alfabetização e letramento, do entendimento que as professoras demonstram sobre cada termo e do pouco conhecimento do letramento, acreditamos ser importante o desenvolvimento de estudos voltados para a compreensão que os professores alfabetizadores possuem desses conceitos, assim como o significado que atribuem a cada um deles, no processo de ensino e aprendizagem das crianças que estão no ciclo de alfabetização.

Para Soares (2004), a discussão do letramento, em nosso país, se mistura ao conceito de alfabetização, induzindo a uma incorreta fusão dos dois processos, prevalecendo o conceito de letramento em detrimento da alfabetização.

Soares (2004) aponta várias causas para a perda de especificidade do processo de alfabetização, que são:

a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, (...) pode trazer e tem trazido uma diluição (...) de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos (...) e a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita (...) (SOARES, 2004, p. 9).

Ainda que exista essa perda de especificidade, como aponta Soares (2004), por conta de vários motivos, Leal e Pessoa (2012a) entendem que o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de variados gêneros textuais orais e escritos. Verifica-se, então, que a instituição escola tem como responsabilidade possibilitar aos alunos o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação, compreensão e produção dos diversos gêneros e tipos de textos disponíveis no meio social.

Diante disso, Silva (2010) destaca que

o desafio que se coloca para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização é o de conciliar os processos de alfabetização e letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes (SILVA, 2010, p. 38).

É de comum acordo entre as autoras Soares (2004), Silva (2010) e Rojo (2010) que os processos de alfabetização e letramento são complementares, diferentes e não inseparáveis, cada um com suas especificidades que requerem métodos e procedimentos didáticos diferenciados para serem trabalhados. Além disso, as três autoras demonstram, em seus textos, ênfase ao processo de alfabetizar e letrar. Para Soares (2012), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2012, p. 47).

Silva (2010) declara que

é preciso desenvolver as habilidades da criança de fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, desenvolver a capacidade de se autoformar diante da leitura de textos novos. Em resumo, é preciso letrar-se (SILVA, 2010, p. 38).

E Rojo (2010) afirma que “o primeiro passo para alfabetizar letrando é fazermos uma análise, revisão e reflexão consciente e crítica sobre nossas apreciações, (...) práticas e (...) as necessidades e interesses dos alunos” (ROJO, 2010, p. 36).

Um outro aspecto que foi muito ressaltado pelas professoras em suas respostas diz respeito ao tempo para se alfabetizar e letrar. Quando questionadas sobre a possibilidade de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, conforme propõe o PNAIC, através do objetivo principal do Programa, afirmam que é possível alfabetizar até o término do 3º ano do Ensino Fundamental, mas que algumas crianças, por apresentarem dificuldades no processo de aprendizagem, demandam um pouco mais de tempo.

Fernanda, docente do 1º ano, comenta: “eu acredito que sim, eu acredito que até o 3º ano, se não todos, mas a grande maioria sai alfabetizada”, entretanto, a docente, ressalta que “tem crianças que, ainda, precisam ser alfabetizadas na 8ª série” (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO), destacando que alguns alunos chegam ao término do Ensino Fundamental sem dominar as habilidades básicas de leitura e escrita. Para a docente, o fato de alguns alunos não alcançarem a alfabetização na idade certa, até os oito anos de idade, é devido a alguns fatores, como “a falta de comprometimento do profissional (professor), de repente a falta de vontade da criança, alguma patologia (que a criança apresenta), a família. É muita coisa envolvida” (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Para Jovana, professora do 1º ano, os três anos são suficientes para as crianças que não apresentam dificuldade na aprendizagem, porém, para os alunos com alguma dificuldade, é necessário um tempo maior para que sejam alfabetizados. A docente, ainda, aponta como alternativa, para sanar a dificuldade na alfabetização, a figura do professor de apoio, na escola, no contra turno, com a finalidade de atender aos alunos que apresentam dificuldades na alfabetização.

Pra algumas crianças, esse período deveria se estender; pra outras, ele é suficiente, teria que ter vamos dizer dois tempos. O governo taxou três anos, uns se alfabetizam com um ano, dois, mas outros com três, ainda, é pouco, por causa de família, de falta de assistência social que o aluno necessita que, às vezes, não tem, de psicólogo, fonoaudiólogo, de acompanhamento melhor, até de professor particular no horário diferenciado. A escola faz a parte dela. Agora, hoje, eu enxergo que a escola poderia ter horário alternado com professor de apoio pra essas crianças que tem necessidade. Porque só essas 4 horas e 20 de aula não são suficientes pra essas crianças serem alfabetizadas. Então, eles deveriam retornar à escola, em horário alternado, com professor de apoio ou professor particular pra poder estar terminando aquilo que começou na parte da manhã (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO).

Assim como Jovana, a professora Edna do 2º ano pensa que nem todas as crianças conseguem ser alfabetizadas com três anos, algumas demandam um tempo maior, e ressalta

que cada aluno é único, com sua individualidade. Além disso, a docente enfatiza que o educando que apresenta dificuldade na aprendizagem precisa ser avaliado por uma equipe multidisciplinar (psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, assistente social), com a finalidade de averiguar as dificuldades que precisam ser trabalhadas e por quais especialistas.

A Secretaria Municipal de Educação de Castelo – ES, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, oferece atendimento aos alunos com dificuldades na aprendizagem, todavia a demanda por atendimento é maior que a oferta de especialistas e alguns alunos não conseguem ser atendidos, conforme é necessário.

Cada criança é cada criança, a gente tem crianças que realmente são alfabetizadas em um ano, outras três, tem criança que vai quatro anos ou cinco, depende, a gente não pode generalizar. Eu acredito que cada caso é cada caso tem que ser estudado individualizado, mas o que está faltando, ainda, na educação são especialistas na alfabetização. No 1º ano o professor detectou que a criança não está rendendo o suficiente, manda pra uma equipe multidisciplinar pra fazer uma avaliação. O problema é a falta de intervenção pedagógica, porque o quê a gente vê são crianças agarradas lá no 3º ano, que não se desenvolvem na leitura e na escrita, mas a gente não sabe o porquê, não tem mais como lidar com essa criança, a gente já não sabe mais o que fazer de intervenção pra ver se ela aprende, mas ela não aprende. E o professor fica de mãos atadas, porque ele não tem o especialista para estar ali, você tem que fazer isso, agir dessa forma, essa criança vai aprender daqui a alguns anos. Então, eu acho que isso aí é que esbarra a educação (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO).

A professora aponta, em sua fala, a angústia do professor alfabetizador que detecta a dificuldade do aluno no processo de alfabetização, busca desenvolver o trabalho pedagógico de forma diferenciada, todavia não obtém êxito. Outro detalhe ressaltado pela docente é a questão do alto índice de crianças retidas no 3º ano, que foram avançadas do 1º para o 2º e do 2º para o 3º ano sem dominarem as habilidades e as competências necessárias para cada ano, ou melhor, sem o aprendizado necessário da leitura, escrita, interpretação e produção de texto.

Beatriz, professora do 3º ano, também afirma que, aos oito anos, a criança tem que estar alfabetizada, porém nem todas conseguem ser alfabetizadas até essa idade, por apresentar alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência. A docente ressalta que os alunos inclusos, na escola regular, por motivos de alguma deficiência, demandam um tempo maior para dominarem as habilidades de leitura e escrita.

Eu penso que é a idade certa, aos oito anos toda criança já teria que estar alfabetizada, mas tem a questão da inclusão, que tem criança que tem uma certa dificuldade e não vai ser alfabetizada com oito anos, mas isso já é normal dele, então, já tem um laudo. O nosso principal problema são aqueles que a gente não consegue um laudo, que eles estão ali igual eu tenho na minha sala um aluno que é o terceiro ano que ele está no 3º ano, ele lê silabicamente sílabas simples, complexas ele não lê e já tem dois anos que eles estão tentando um laudo, mas a família, também, não colabora. Ele tem alguma coisa. A gente não conseguiu, ainda, um



laudo pra ele, pra todo mundo ter ciência de que ele vai demorar mais um tempo do que o normal. Eu acredito que as crianças que nós não conseguimos alfabetizar até oito anos é porque elas têm algum problema. Mas eu não vejo dificuldade em alfabetizar (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Beatriz comenta sobre um de seus alunos que está no 3º ano pela terceira vez, ou seja, tem cinco anos que a criança está no ciclo de alfabetização, que provavelmente, nesse período, teve diversos professores, mas que, ainda, não conseguiu ser alfabetizada. Esse é, apenas, um dos exemplos de alunos retidos no 3º ano que ainda não desenvolveram a habilidade de leitura e escrita. Ressaltamos que isso não é realidade apenas dessa docente, e sim o lamento de diversos professores que atuam no 3º ano.

Com o tempo de docência que tenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pude verificar que, com a implementação do ciclo de alfabetização, as escolas e os docentes têm se angustiado com o alto índice de crianças retidas no 3º ano do Ensino Fundamental e com dificuldades para encontrar propostas de ensino que atenuem esse agravante.

Neste mesmo capítulo, trouxemos as colocações das professoras sobre a quantidade de avaliações a que são submetidos os educandos que estão no último ano do ciclo de alfabetização, demonstrando uma preocupação constante do sistema em avaliar esses discentes e que, no discurso das professoras alfabetizadoras, isso, de certo modo, dificulta o processo de alfabetização, já que, necessariamente, tem que se cumprir com o currículo e as tantas avaliações exigidas.

Soares (2014), em sua pesquisa, aponta que

mesmo diante da contribuição dos estudos sobre o processo de alfabetização e letramento ao longo das décadas, com mudanças nas práticas de leitura e escrita referendadas pelas novas perspectivas teóricas, muitos dos alunos do Sistema Público de Ensino chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem consolidar seu processo de alfabetização e, mais grave ainda, chegam aos anos finais do Ensino Fundamental semianalfabetos (SOARES, 2014, p. 24).

Dessa forma, podemos constatar que é uma realidade presente nos dias atuais algumas crianças terminarem o 3º ano do ciclo de alfabetização sem estarem alfabetizadas e mais do que esse agravante é o fato de educandos chegarem ao término do Ensino Fundamental não dominando a leitura, escrita, interpretação e produção textual.

Reiteramos que não podemos delegar, apenas, aos professores alfabetizadores, a responsabilidade por esses alunos que não conseguem ser alfabetizados na idade certa e passam vários anos no ciclo de alfabetização, pois são vários fatores sociais, psicológico, cognitivo, econômico e político que influenciam o processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos que, neste capítulo, discutimos sobre o PNAIC, seus eixos de atuação e a abordagem teórica da formação de 2013, que foi sobre alfabetização e letramento em Língua Portuguesa. Para essas discussões, trouxemos os discursos das professoras alfabetizadoras e os Cadernos do PNAIC. No capítulo seguinte, nos propusemos a discutir a prática do professor alfabetizador, com enfoque na “leitura deleite” e na sequência didática, propostas metodológicas que foram constantemente mencionadas pelas protagonistas da pesquisa.

## CAPÍTULO 4

### A PRÁTICA E OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: DIÁLOGOS COM O PNAIC

No capítulo quatro, abordaremos a prática, os saberes docentes e as categorias de análise de nossa pesquisa (“leitura deleite” e sequência didática), por meio do diálogo entre as discussões teóricas, os discursos das professoras alfabetizadoras e os Cadernos de Formação do PNAIC de 2013. Quando nos remetemos à sequência didática, trazemos, também, as anotações sistemáticas realizadas nas observações das reuniões de planejamento das professoras alfabetizadoras, assim como as análises de três sequências planejadas pelas docentes e aplicadas nas turmas do ciclo de alfabetização.

Ao nos referirmos à prática docente, entendemos como um espaço de construção do conhecimento, que é perpassada por diversos saberes, como os saberes da experiência e os saberes adquiridos em processo de formação, seja inicial ou continuada. Tendo conhecimento dessa relação entre práticas e saberes, é de suma importância trazermos as contribuições de Pimenta (1999), Tardif (2000, 2014) e Tardif; Raymond (2000), nesse diálogo entre práticas e saberes. Conforme afirma Tardif (2000, p. 11), “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas ‘co-pertencem’ a uma situação de trabalho, na qual ‘co-evoluem’ e se transformam”.

O conceito de saber que será abordado nesta dissertação é de acordo com Tardif e Raymond (2000): o saber “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212). Para Tardif (2014), o saber dos docentes é caracterizado como plural e heterogêneo, pois sua natureza e fontes são diversas, assim como os conhecimentos adquiridos ao longo da carreira, também, é temporal porque adquire-se durante o exercício da profissão.

Tomando como referência a formação do PNAIC de 2013, que pressupunha do professor uma postura de reflexão e ação frente às propostas de trabalho pedagógico a serem colocadas em prática nas turmas do ciclo de alfabetização, percebe-se que era necessária a mobilização de diversos saberes, os quais são denominados por diferentes tipologias para Tardif (2014) e Pimenta (1999).

Conforme Tardif (2014), os saberes podem ser curriculares, disciplinares e experienciais. Os saberes curriculares envolvem os discursos, objetivos, conteúdos a serem ensinados e métodos definidos pela escola e pelos docentes. Os saberes disciplinares são os saberes das disciplinas que correspondem às áreas do conhecimento e que são definidos pelos produtores de saberes. E os saberes experienciais são adquiridos pelos professores, no exercício da profissão docente, ou seja, na prática pedagógica, de forma individual e no coletivo, em que acontecem as trocas de experiências.

Com nomenclaturas diferentes de Tardif (2014), mas não divergentes, Pimenta (1999) classifica os saberes da docência como: saberes da experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência são produzidos no dia a dia da prática profissional “num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de seus colegas de trabalho” (PIMENTA, 1999, p. 20). Já o segundo saber, que é o conhecimento, para a autora, vai além da informação: “conhecer é trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 1999, p. 21).

Com relação à definição de saberes pedagógicos, Pimenta (1999) considera que são “os saberes que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho que fundamentam sua ação docente” (PIMENTA, 1999, p. 43). Através dos saberes pedagógicos, o professor estabelece uma relação com os alunos e o conhecimento e por isso esses saberes são constituídos “a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1999, p. 43). De acordo com a autora, “considerar a prática social como o ponto de partida e chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 1999, p. 25 e 26).

Ainda sobre os saberes da experiência, Ghedin (2012) declara que a experiência vivenciada pelo professor no espaço da sala de aula permite construir conhecimentos, que ocorrem através da sistematização da prática e do saber docente e da criticidade sobre o fazer docente. “Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência” (GHEDIN, 2012, p. 155).

Algumas pesquisas, como as de Galeano (2005), Piatti (2006), Sá (2010) e Duarte (2013), discutem a formação de professores, relacionando com as práticas e saberes docentes.

Levando em consideração que a prática pedagógica é imbuída de diversos saberes que podem ser renovados e outros que são construídos ao longo do fazer docente, Galeano (2005, p. 69) afirma que “quanto mais um saber é desenvolvido, mais se revela longo e complexo e que podemos definir saberes como experienciais, plurais e que, na sua constituição, reuniu

vários outros saberes”. Assim entendemos que a formação continuada e a prática docente colaboram no desenvolvimento dos saberes que fazem parte do fazer pedagógico.

Piatti (2006) ressalta que os saberes docentes são vivenciados pelos professores no dia a dia da atuação profissional e que os saberes da experiência discutidos, também, por Pimenta (1999), são desenvolvidos, construídos e reconstruídos a partir da ação docente do professor e da reflexão sobre a prática, individual e coletivamente, com os colegas de profissão. Sá (2010) corrobora com Pimenta (1999) e Piatti (2006), afirmando que

os saberes da experiência têm origem na prática e é através da interação com seus alunos e seus pares, em confronto com as condições da profissão, que, entre professores, esses saberes adquirem certa objetividade (SÁ, 2010, p. 127).

Piatti (2006), ainda, destaca que os professores, ao se depararem com diferentes desafios ao longo da carreira docente, buscam formas de lidá-los e enfrentá-los, o que podem ser considerados como saberes que são construídos e desenvolvidos a partir do fazer pedagógico. Duarte (2013) afirma que a sala de aula e os saberes que são produzidos constituem elementos essenciais para a formação continuada. A autora, também, destaca:

a importância da formação continuada como um aspecto indissociável da prática docente e de sua historicidade. A formação de professores necessita acompanhar essa evolução, constituindo-se em espaço de formação permanente que possibilite a discussão da realidade na qual o sujeito está inserido e da experiência vivenciada. Essa formação continuada reflexiva considera o professor sujeito de sua prática e requer uma tomada de consciência, que pressupõe um posicionamento frente às relações estabelecidas com o ensino e a produção do conhecimento (DUARTE, 2013, p. 39).

Ainda que o docente tenha uma postura reflexiva e questionadora diante das formações continuadas de que participa, as propostas de trabalho pedagógico lançadas pelos Programas de formação continuada e a própria prática docente, é importante refletir sobre a relação teoria/prática, isto é, os conhecimentos científicos e teóricos propostos e suas aplicações na prática docente. Acredita-se que o professor, quando entra em contato com propostas metodológicas lançadas pelos Programas de formação continuada, busca reorganizá-las, tendo em vista os saberes que já possui e o processo de aprendizagem dos discentes. Para o desenvolvimento desta ação, de adaptar o que propõem os Programas à realidade de sua turma de alunos, Sá (2010) afirma que o professor precisa contar com dois aspectos importantes na atuação profissional: a sensibilidade e o saber.

Dessa forma, Cruz e Albuquerque (2012) relatam que

as práticas de alfabetização são constituídas de um conjunto de ações que envolvem procedimentos rotineiros e inovadores: o “saber fazer” dos professores. Nessa perspectiva, as práticas escolares cotidianas são consideradas apropriações ativas, não sendo algo acabado e pronto ou simples fonte de aplicações de textos teóricos e/ou oficiais (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 20).

As autoras destacam que as práticas de alfabetização, isto é, as ações dos professores alfabetizadores no ambiente da sala de aula não são práticas aplicadas sem antes passar por um processo de ressignificação por parte dos docentes. Para Albuquerque e Cruz (2012), os professores alfabetizadores buscam refletir sobre suas ações, não podendo ser considerados agentes passivos no processo de ensino nas turmas do ciclo de alfabetização, mas sim profissionais ativos que ressignificam os conhecimentos teóricos e fazem da prática um espaço de produção de saberes.

Tardif (2014) destaca que, se consideramos os professores profissionais ativos e competentes, “deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2014, p. 234). Dessa forma, é na prática docente e a partir do processo de ensino e aprendizagem que os professores refletem sobre os conteúdos a serem abordados e a proposta metodológica mais adequada para que os discentes apreendam o conhecimento.

No entanto, ainda que os docentes tenham uma postura reflexiva diante da teoria e ressignifiquem os conhecimentos teóricos antes de serem trabalhados com os alunos, o profissional encontra, em sua ação docente, aspectos que tendem a dificultar o fazer docente. Sá (2010) afirma que

a prática do professor é constrangida tanto por aspectos explícitos (instruções oficiais, modalidades escolares de organização e de avaliação, demandas de sua hierarquia, o projeto que o professor formula para si mesmo) quanto por exigências implícitas (ambiente sociocultural, condições materiais, atmosfera de trabalho)” (SÁ, 2010, p. 51).

Essas exigências e aspectos tendem a limitar a ação docente e a possibilidade de ressignificar o saber.

Galeano (2005) afirma que “investigar a prática docente é refletir sobre a realidade da docência, questionando o que se pretende ensinar” (GALEANO, 2005, p. 44). A reflexão sobre a docência é tarefa complexa, pois envolve o conteúdo a ser trabalhado; o fazer docente, isto é, como ensinar, de que forma ensinar e o processo de aprendizagem dos alunos. Refletir sobre esses três pilares da prática docente possibilita articular teoria e prática, para compreender a ação pedagógica e agir sobre ela de forma crítica.

Ainda, de acordo com Galeano (2005, p. 45), “é na prática pedagógica que os professores constroem o seu conhecimento profissional e adquirem saberes do cotidiano de seu trabalho, mas essa prática necessita ser reflexiva”. E Piatti (2006) complementa, esclarecendo que o fazer e o saber docente possibilitam compreender melhor a prática e como atuar frente aos desafios que ela impõe, se tornando espaço adequado para a formação continuada.

O PNAIC, como nos referimos anteriormente, já tem sido objeto de investigações acadêmicas, e a pesquisa de Ferreira (2015), com enfoque na formação de Matemática e a prática pedagógica de um grupo de professoras do Sergipe, enfatiza que a formação

agregou várias relações à construção da prática pedagógica dos professores cursistas, especialmente no que concerne aos seus saberes e fazeres referentes ao ensino da Matemática e ao trabalho com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No modo como os professores passaram a transmitir os conteúdos matemáticos, na ampliação dos saberes matemáticos, no desenvolvimento da sensibilidade para reconhecer que precisam mudar, preocupação com o desempenho dos educandos, na busca de construir a prática por meio das trocas de ideias com os colegas de trabalho, na segurança no trabalho com a Matemática, na garantia dos direitos do aluno a aprender por meio da apropriação dos conteúdos e de diferentes formas ou estratégias de ensino (FERREIRA, 2015, p.8).

Além do estudo citado acima, também, encontramos a pesquisa de Tedesco (2015) que envolve o PNAIC e teve como objetivo investigar de que maneira a formação continuada de professores alfabetizadores, no caso do PNAIC e do Programa Um Computador por aluno (PROUCA), contribuiu para a reflexão e a tomada de atitude para melhoria da prática pedagógica dos professores da cidade de Fagundes Varela/RS. Este estudo, de acordo com a autora, aponta o compromisso e o novo olhar dos docentes, de forma reflexiva e inovadora, sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, tendo em vista que no contexto da escola foi inserida a tecnologia digital.

A pesquisa de Tedesco (2015), também, aponta os resultados positivos desses dois Programas de formação, por auxiliarem os docentes no desenvolvimento de competências e potencialidades que qualificam o fazer pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tedesco (2015) destaca a troca de experiências entre os professores alfabetizadores proporcionada pelos Programas de formação continuada, PNAIC e PROUCA.

Quanto a nossa pesquisa e a formação do PNAIC de 2013, as professoras alfabetizadoras foram indagadas sobre a contribuição desta ação formativa para a prática pedagógica. Elas relatam que isso ocorreu de duas formas, através dos materiais disponibilizados pelo PNAIC, como os Cadernos de Formação e os materiais didáticos e

pedagógicos, (jogos, obras literárias, obras complementares e outros) e, a troca de experiências, com reflexões sobre a prática e o saber docente, principalmente o saber da experiência.

Fernanda, professora do 1º ano, afirma:

contribuiu de duas formas, o material que a gente recebe (os livros), eu tenho lido eles muito e, nos nossos encontros, a troca de experiência que a gente sempre está apresentando alguma coisa, mostrando o que a gente fez, então, aquilo ali ajuda a gente muito (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC no município de Castelo - ES, destaca que a reflexão sobre a sua prática docente tem sido um aspecto relevante da formação, pois antes da formação do PNAIC tinha uma prática tradicional, e que com o PNAIC passou a utilizar mais a ludicidade, por meio dos jogos pedagógicos, com o objetivo de permitir a participação ativa de seus alunos no processo de alfabetização.

Eu tenho refletido como eu trabalhava e como eu estou trabalhando agora, para mudar a minha prática. Com o uso dos jogos a sala de aula é mais prazerosa e, também, com mais significado. Eu deixava a desejar um pouquinho a parte lúdica e agora a gente está se aprofundando mais. Esse ano (2014), eu vejo uma mudança dos meus alunos, totalmente, eles resolvem situações problemas que antes eu nem pensava em dar para eles e agora eles já resolvem. Era bem mais tradicional (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Beatriz, docente do 3º ano, concorda com Edna, afirmando que antes do PNAIC tinha uma prática tradicional e que com o PNAIC resgatou a ludicidade e a utilização dos jogos na alfabetização. A professora acrescenta, ainda, que, por meio do PNAIC, foi possível reafirmar a importância da leitura de obras literárias, em sala de aula, e a utilização da sequência didática no processo de ensino e aprendizagem.

A gente já tinha esquecido um pouquinho dos jogos, da ludicidade e focava mais no tradicional. O PNAIC resgatou isso, eu achei muito interessante, que a gente vê que as crianças sentem mais prazer ao trabalhar no lúdico, do que naquele modo que você só fica na explicação e dá atividade. Outro detalhe foi o resgate do livro de história e essa questão da sequência didática que nós tínhamos esquecidos, nós focávamos mais no texto, na leitura, sim, mas textual, a gente colocava um texto no quadro durante a semana ou até dois durante a semana. As formações te relembram a importância, incentiva, você se sente mais motivado a fazer, embora dê mais trabalho, mas é recompensador. (BETARIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Para Viviane, também, professora do 3º ano, a formação do PNAIC e as demais formações continuadas permitiram ao professor refletir sobre sua prática e o saber docente, levando em consideração o fazer do professor, em sala de aula, e o saber da experiência. “Eu



penso que, na formação continuada, a gente compara, analisa, reflete. Eu penso que põem o professor pra pensar, pra refletir” (VIVIANE, DOCENTE DO 3º ANO).

Os depoimentos das professoras alfabetizadoras mostram que a proposta de alfabetização formulada no PNAIC fez com que muitas delas refletissem sobre o que faziam. Nesse caso, podemos ver como a apresentação de propostas práticas para os docentes pode se tornar uma estratégia para que os professores examinem suas práticas. No entanto, a mesma apresentação da proposta prática parece não ter mudado muita coisa na reflexão de muitas professoras. Elas apenas digeriram, fazendo o que estava sendo orientado sem se sentirem responsáveis ou se implicarem com o que está sendo proposto.

Carla, coordenadora do PNAIC no município de Castelo - ES, acredita que, com a formação do PNAIC, houve melhorias na prática docente dos professores alfabetizadores, no entanto ela afirma que há professores que colocaram as propostas do PNAIC em prática apenas para apresentar nos encontros e no seminário, mas que no dia a dia permanecem com as mesmas ações tradicionais de antes do Programa.

De muitos, sim, nós temos aquele professor, claro como todo local tem, que ele vai, faz, traz a devolutiva, mas aquela coisa, assim, eu fiz pra constar que eu fiz, mas a minha prática continua aquela mesma do BA, BE, BI, BO, BU, do ABC, do tradicional, partindo de uma letra, não é aquela prática inovadora, não inovou em nada. Mas via de regra, a nossa experiência digamos que, não vou falar 80, não, mas eu acho que 79,9 a prática mudou muito. O PNAIC mostrou a importância da “leitura deleite”, da sequência didática. Então nós mostramos pra toda a rede, nós trabalhamos com toda a rede (Carla se refere a formação continuada organizada pela Secretaria Municipal de Educação para todos os professores da rede, da Educação Infantil ao 9º ano), no ano de 2014 todo (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

Trazendo a contribuição de Perrenoud (2002) para as discussões sobre a formação do PNAIC e as apropriações desse Programa de formação continuada nas práticas e saberes docentes dos professores alfabetizadores, esse autor declara que as modificações na ação docente acontecem por meio da reflexão.

Inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar. A fonte da inovação endógena é a prática reflexiva, que é a mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos. Quanto às inovações propostas por outras pessoas fora do grupo (colegas, direção do estabelecimento, formadores ou ministério), elas só podem ser acolhidas e assimiladas se forem congruentes com as práticas em vigência (PERRENOUD, 2002, p. 62).

Os professores alfabetizadores, ao se proporem a modificar algo em sua prática docente, fazem por meio da reflexão de sua prática e da visibilidade da necessidade de

mudança, isto é, quando percebem que a prática em vigor atende pouco ou não atende as necessidades dos alunos. Em relação às inovações nas propostas de trabalho pedagógico provenientes de formação continuada ou de pessoas e órgãos superiores ao professor, somente são aceitas pelos docentes se forem pertinentes com a ação praticada pelo professor em sala de aula.

Perrenoud (2002) afirma, ainda, que a reflexão, realizada pelo professor sobre sua prática pedagógica, pode ser retrospectiva ou prospectiva.

A retrospectiva é subsequente a uma atividade ou a uma interação, ou a um momento de calma. Sua função principal é ajudar a fazer um balanço, a compreender o que deu ou não certo e a preparar o profissional caso a ação se repita (...). E a prospectiva ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um problema novo (PERRENOUD, 2002, p. 36).

Sendo assim, este mesmo autor entende que “uma das funções de uma prática reflexiva é permitir que o profissional tome consciência de seus esquemas e, quando eles são inadequados, fazer com que evoluam” (PERRENOUD, 2002, p.82).

Para Perrenoud (2002), o professor profissional reflexivo vai além de sua formação inicial e das primeiras experiências como docente, ele está em constante processo de reflexão sobre sua prática, os saberes, as propostas de trabalho pedagógico que utiliza com seus alunos, os objetivos que deseja alcançar, isso individualmente e no coletivo com a equipe pedagógica da instituição em que atua. “Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica” (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Com relação à prática docente antes da formação do PNAIC e com o Programa, algumas professoras comentam que já tinham a preocupação de preparar as atividades de forma interdisciplinar e de possibilitar o contato das crianças com a leitura. Neste momento, quando nos remetemos à leitura, falamos de todos os tipos de leitura, não somente a leitura literária, que será melhor abordada no item 4.1, a seguir. Dessa forma, o PNAIC, por meio da sequência didática e da “leitura deleite”, possibilitou o aprimoramento dessas práticas.

Além da “leitura deleite” e da sequência didática, outras práticas foram lembradas e revisitadas, com o PNAIC, como facilitadoras e importantes no processo de ensino e aprendizagem, como os jogos e a utilização de materiais concretos para introduzir, aprofundar e consolidar o conhecimento.

Fernanda, professora do 1º ano, diz que

já tinha uma linha de trabalho, de estar prestando bastante atenção na questão de não ter coisa desconexa, perdida, solta. Eu sempre tive essa preocupação de ter uma sequência pra criança não ficar perdida, o cuidado de quem pegar o caderno, o portfólio entender o que eu fiz. Aí veio a sequência didática que aprimorou a preocupação que a gente já tinha (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

É possível constatar, na fala da professora, o “cuidado” com o fazer docente e a preparação das atividades, para que exista uma conexão entre os conteúdos trabalhados. Preocupação esta que existia anteriormente ao PNAIC e que com o Programa foi possível reafirmar essa prática.

Assim como Fernanda, Beatriz, professora do 3º ano, acredita que é imprescindível a interdisciplinaridade no processo de ensino dos conteúdos. Beatriz esclarece que, antes do PNAIC, trabalhava um texto por dia e o foco maior era nos conteúdos, por isso tinha a preocupação de ensinar vários conteúdos ao mesmo tempo, se auto denominando “conteudista”.

Antes do PNAIC eu era totalmente conteudista, eu trabalhava um texto diferente todo dia, conteúdo dentro daquele texto todo dia e o PNAIC me mostrou que o conteúdo é importante sim, mas não é o principal, você tem que trabalhar as competências e habilidades das crianças pra buscar a alfabetização. Hoje, eu tento fazer interdisciplinar, aí acho que ajuda muito (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Edna, orientadora do PNAIC e professora do 2º ano, diz que, antes da formação do PNAIC, trabalhava atividades soltas e aleatórias, sem refletir sobre o objetivo a ser alcançado. Com o PNAIC, veio a proposta de trabalho interdisciplinar e planejado.

Antigamente eu trabalhava atividades soltas, pegava uma aqui e ficava doida, louca ‘ah, fulano eu vi uma atividade legal com você, ah, me dá que eu gostei’ ia lá e aplicava pro meu aluno. Agora não, é uma coisa mais interligada, com mais concreto pra criança, mais prazerosa (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

Em relação à leitura, a professora Jovana, do 1º ano, menciona que costumava ler para seus alunos e, que com PNAIC, a leitura passou a ocupar um espaço a mais em sua prática: “eu tenho lido mais com as crianças, eu necessito ler e tenho lido mais. E o PNAIC veio pra me incentivar aquilo que eu já fazia, mas em quantidade menor. Então, eu tenho lido com mais frequência” (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO).

Janaina, docente 2º ano, também, comenta sobre a leitura em sala de aula, afirmando que

achava importante, mas acabava deixando passar. Igual à “leitura deleite” todos os dias, eu não fazia, fazia duas, três vezes na semana. Eles até pedem ‘tia e a história

hoje?’ Eles sabem sobrou um tempinho, leio a história pra eles e eu percebi que eles têm mais interesse (JANAINA, DOCENTE DO 2º ANO).

Outra prática cuja importância para a apreensão dos conteúdos a docente diz ter percebido, através da formação do PNAIC, foi a utilização de jogos e material concreto no processo de ensino: “passei a utilizar mais jogos na aprendizagem, deixei aquela coisa, assim, folha, quadro, utilizamos mais jogos, material concreto que eles aprendem mais fácil” (JANAINA, PROFESSORA DO 2º ANO).

Embora a pesquisa não tenha como foco os jogos disponibilizados por meio do PNAIC, nem os materiais concretos sugeridos na formação para serem utilizados em sala de aula, acreditamos que seja importante trazer o discurso da professora Janaina, pois demonstra que a professora alfabetizadora percebeu a importância do lúdico e a necessidade de uma forma de abordagem do processo de ensino, mais dinâmica, com os materiais concretos, em que os educandos tenham a oportunidade de construir o conhecimento e alcançar a aprendizagem de forma significativa.

As professoras, quando questionadas sobre o que acreditavam ser mais importante na sua prática, as formações que recebem ou a prática e onde aprendem mais, afirmam que as duas, tanto a formação quanto a prática, são importantes.

Para Edna, docente do 2º ano e orientadora do PNAIC no município de Castelo - ES, a formação e a prática são importantes, porque permitem ao professor refletir sobre o fazer docente na sala de aula: “as duas são importantes, porque com a minha prática e a formação, eu posso estar reavaliando a ação docente” (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

A professora Fernanda, do 1º ano, acredita que é primordial estudar e colocar em prática: “a gente precisa da formação, da teoria pra ter uma boa prática. É importante a prática e a teoria, as duas têm que caminhar juntas” (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Assim como Fernanda, Jovana, também, docente do 1º ano, pensa que tanto a formação como a prática devem estar interligadas:

eu acredito que as duas andam juntas, eu tenho minha prática desde quando entrei no magistério e participei de várias formações, como do PROFA, Pró-letramento e hoje do PNAIC, que vem pra agregar, trazer algum tipo de conhecimento pra nós que estamos em sala de aula (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Para Viviane, docente do 3º ano, a prática é mais importante que a formação e alega que nem sempre o que é proposto nas formações é possível de ser aplicado em sala de aula.

Eu penso que a minha prática é mais importante, porque eu vou trabalhando e adaptando. Existe a teoria, mas, às vezes, você se depara com uma prática totalmente diferente, que você tem que fazer ajustes. Então, quer dizer, a prática é muito importante. Você se sente até mais seguro com a prática. Teoria é o conceito, é o que você estuda e a prática é aquilo que você vivencia, às vezes, um se contradiz ao outro. Quando você chega na escola se contradiz ao outro, “ah, por que alfabetização na idade certa”, você chega lá na sala do 3º ano, você tem uma diversidade de clientela e alguns não estão aptos a leitura, ainda, então, quer dizer, era pra todo mundo está lendo, segundo a teoria e o PNAIC, mas não é todo mundo que está lendo. Em algumas escolas você se depara com alunos no 4º ano que não estão lendo (VIVIANE, PROFESSORA DO 3º ANO).

A professora aponta a dificuldade existente entre a formação e a prática pedagógica, pois na prática não é possível aplicar tudo o que a formação e a teoria propõem, já que a realidade de cada turma de alunos exige do professor a ressignificação de sua prática e saber docente e das propostas de trabalho pedagógico sugeridas pelos Programas de formação continuada. A professora afirma que, na teoria e de acordo com o objetivo do PNAIC, todas as crianças têm que estar alfabetizada na idade certa, ou seja, até os oito anos de idade, no entanto Viviane aponta que existem alunos em turmas de 3º ano e até de 4º ano que não dominam, ainda, a leitura e a escrita.

Com relação à prática pedagógica, Veiga (1992, p. 16) a considera como uma “prática social orientada por objetivos, finalidades, conhecimentos e inserida no contexto da prática social”. Conforme Veiga (1992), o fazer pedagógico é perpassado por três momentos complementares e interligados, que são: a preparação da ação pedagógica, o desenvolvimento e a avaliação, incluindo a relação pedagógica que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber. Sendo assim, Veiga (1992) compreende a prática como um momento de planejamento, interação, avaliação, além da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e o re-planejamento dessas ações.

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico é tema da unidade 2 dos Cadernos de Formação dos anos 1, 2 e 3, e como uma ação autoformativa, que propicia a articulação entre o que sabemos, o que fizemos e o que vamos fazer, no sentido de se pensar a ação docente reflexivamente, assim como as propostas metodológicas que possibilitam a apreensão dos conteúdos pelos alunos e o êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Em função disso, torna-se necessário que os professores tenham conhecimento aprofundado dos conteúdos e procedimentos de ensino, conheçam seus alunos e o que eles sabem sobre os conteúdos, para que possam planejar atividades que os façam avançar na construção do conhecimento. Nessas perspectivas, Ferreira e Albuquerque (2012) entendem que

a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 19).

Nos Cadernos de Formação verifica-se que os professores alfabetizadores, considerados como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, precisam planejar boas atividades pedagógicas e selecionar ou criar bons recursos didáticos. Além disso, ao planejarem as ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas turmas do ciclo de alfabetização, os Cadernos apontam que é importante os professores levarem em consideração os conhecimentos que os educandos possuem sobre a escrita, leitura, interpretação e produção textual, com a finalidade de planejarem atividades que colaborem na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, Zabala (1998) declara que

tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas (ZABALA, 1998, p. 29).

Com isso, para Zabala (1998), a situação de ensino e aprendizagem é tida como um processo conduzido a superar desafios, que colaborarem na apreensão dos conteúdos. Todavia, conforme esclarece o autor, para que o discente consiga apreender o conhecimento, é de suma importância que seja motivado a aprendizagem, pelo docente, com propostas de ensino desafiadoras e ao mesmo tempo acessíveis.

Assim como esclarece Veiga (1992), a prática pedagógica é uma prática social, de caráter histórico e cultural, em que relaciona três pilares importantes: as atividades pedagógicas propostas aos alunos, o projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade. A autora, ainda, destaca que a prática é considerada ponto de partida para a teoria e espaço para reflexão do fazer pedagógico, exigindo, constantemente, análise e tomada de decisões frente às situações vivenciadas pelo professor, no cotidiano da sala de aula.

Sendo a prática espaço propício para análises, reflexões e atitudes por parte do professor sobre a ação docente, o professor alfabetizador tem sob sua responsabilidade a seleção do que ensinar, isto é, os conhecimentos que os educandos necessitam apreender; o como ensinar, ou seja, as propostas metodológicas adequadas para que os alunos alcancem a aprendizagem e as metas e os objetivos que se deseja atingir ao trabalhar os conteúdos propostos.

De acordo com o PNAIC, uma das habilidades considerada importante para o processo de aprendizagem dos alunos, no ciclo de alfabetização, que o professor precisa ter é identificar as necessidades de cada discente e atuar de forma individual e no coletivo, com propostas metodológicas que contribuam na apreensão do conhecimento. Leal (2005), citado por Morais e Leite (2012), destaca que

se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil de professor alfabetizador (MORAIS; LEITE, 2012, p. 10).

A proposta do PNAIC, portanto, é que os professores, logo no início do ano letivo, avaliem os conhecimentos que os alunos já possuem, para diagnosticarem suas aprendizagens e organizarem as propostas metodológicas que poderão conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Como o objetivo da formação continuada do PNAIC de 2013 era aprimorar a prática pedagógica do professor alfabetizador, a unidade 8 dos Cadernos 1, 2 e 3 foi elaborada com a finalidade de refletir e discutir sobre a prática pedagógica no ciclo de alfabetização, tendo como foco a dimensão formativa e organizativa do trabalho docente, assim como o registro das experiências docentes que retrata o saber fazer do professor alfabetizador. Dessa forma, Albuquerque e Cruz (2012) ressaltam que

ao tratarmos da necessidade de registrar e analisarmos a prática docente, revisitando o processo de ensino e de aprendizagem, consideramos o professor como ator do seu saber fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 20).

Para o PNAIC, o aprimoramento da prática pedagógica envolve a ampliação contínua dos conhecimentos, por meio das formações, dos saberes e do fazer docente, assim como da forma de interagir com os educandos. Em função disso, a mudança na prática dos professores é algo complexo que envolve não somente o docente, mas também a instituição escola, os órgãos superiores, como secretarias e governo, assim como a sociedade. Simões e Carvalho (2006) ressaltam que

a transformação das práticas escolares deve estar alicerçada na valorização, na competência e na autonomia dos professores, vistos como sujeitos capazes de desencadear sucessivas espirais de ação-reflexão-ação. A ação docente, por sua vez, deve ser pensada individual e coletivamente, no cotidiano da sala de aula e da escola e para além do espaço escolar (SIMÕES; CARVALHO, 2006, p. 212).

Sendo assim, Simões e Carvalho (2006) enfatizam a importância das dimensões individual e coletiva na construção da prática docente, em que o exercício profissional coletivo é considerado o principal fator de desenvolvimento profissional, entendido como autoconstrução e construção permanente da realidade.

Na abordagem sobre a prática docente, Tardif (2014) considera que é um processo de aprendizagem, em que os professores

retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (TARDIF, 2014, p. 181).

Em se tratando do registro das experiências docentes, o PNAIC entende que esse processo de registrar o que foi desenvolvido, pelo docente, no âmbito da sala de aula, contribui para a formação do próprio professor alfabetizador, pois permite a reflexão sobre o fazer didático e pedagógico. De acordo com Cruz e Albuquerque (2012):

o registro das experiências docentes serve para rever conceitos e aprofundar os seus conhecimentos sobre o conteúdo, a forma de aprendizagem das crianças e a forma de ensinar mais adequada a cada uma delas e a todos (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 23).

O registro permite ao professor questionar sua prática docente e sistematizar os saberes que possui, com base no que vivencia em sala de aula. Além disso, contribui na reflexão sobre as várias dimensões do conhecimento a ser ensinado e como ensinar.

Ainda conforme destacam Albuquerque e Cruz (2012), o registro da experiência docente auxilia no monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem e na autoavaliação da prática docente, “possibilitando rever nossas ações, decisões e encaminhamentos, tendo como foco os processos de ensino e de aprendizagem” (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 24). Para Albuquerque e Cruz (2012):

São vários tipos de recursos que podem ser utilizados como forma de registro, dentre eles: planejamentos, portfólios com atividades das crianças e modelos de tarefas, diários de classe, registro de conquistas das crianças, registros de ações a serem desenvolvidas para resolver problemas detectados (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 24).

As professoras alfabetizadoras que participaram da pesquisa utilizam como registro do fazer docente os planejamentos, caderno de plano, portfólio com atividades propostas aos alunos e diário de classe. No caderno de plano, as professoras registram, além dos planejamentos diários, as ações desenvolvidas com os alunos e os eventos que ocorrem no



cotidiano da sala de aula, desde uma situação particular de algum discente até algo que envolva o coletivo. Geralmente, esse caderno acompanha o docente todos os dias e é revisitado todas as vezes que for necessário.

Albuquerque e Cruz (2012) enfatizam, também, que

ao registrar as atividades cotidianas, o professor se envolve em seu próprio processo de aprendizagem e formação docente, construindo saberes, enfrentando os problemas reais do cotidiano das salas de alfabetização e viabilizando soluções (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 24).

Entendemos, conforme propõe o PNAIC, que o registro da ação docente é de suma importância para repensar as propostas metodológicas desenvolvidas com alunos e averiguar se estas contribuem, efetivamente, com o processo de ensino e aprendizagem e a construção do conhecimento.

Sendo assim, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, através da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 e, dessa forma, a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, tornou-se necessário o professor alfabetizador repensar a organização do trabalho pedagógico, de modo a contribuir com a formação e o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Diante de tal fato, o governo federal, por meio do MEC, disponibilizou às escolas diversos documentos e materiais que abordam o processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Dentre estes documentos, destacamos o documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, organizado por Beauchamp, Pagel e Nascimento e publicado em 2006, a fim de possibilitar aos docentes a discussão dos temas sobre a infância, o brincar, o desenvolvimento da criança na escola, as áreas do conhecimento, letramento e alfabetização, avaliação e aprendizagem na escola, a organização do trabalho pedagógico e as modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Neste documento, Nery (2006) propõe a organização do tempo pedagógico com atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos e atividades de sistematização.

Assim sendo, constata-se que, com a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, reforça a necessidade de se pensar como trabalhar o processo de alfabetização e letramento e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem das crianças que estão no ciclo de alfabetização. Tendo em vista o debate em torno deste assunto e a importância da formação continuada de professores alfabetizadores, com a implementação do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015, vem à tona, de modo mais sistematizado, organizado e reflexivo,

a discussão e a tentativa de se colocar em prática o trabalho docente organizado através de atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos, como formas de organização da ação pedagógica mais recorrentes e sugeridas pelo PNAIC.

A seguir, faremos uma breve discussão sobre cada uma das ações sugeridas pelo PNAIC (atividades permanentes, projetos didáticos e sequências didáticas), com enfoque maior na “leitura deleite” que faz parte das atividades permanentes e na sequência didática, as quais foram mencionadas com frequência pelas professoras alfabetizadoras, nas entrevistas.

As *atividades permanentes*, conforme evidenciam Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 21), “são atividades que acontecem durante um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano)” e com uma certa regularidade, características estas importantes para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes. São consideradas atividades permanentes ou rotinas pelo PNAIC: a “leitura deleite”, hora da novidade, hora da leitura, hora da biblioteca, entre outras.

Para Nery (2006), a atividade permanente é um

trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira “comunidade” (NERY, 2006, p. 112).

A escola, por si só, já é organizada com atividades regulares, como a entrada das crianças, o horário das aulas, o recreio, a saída, além das atividades programadas, como o horário das aulas e outras. E o professor, na sala de aula, também, estabelece uma rotina de trabalho, como a chamada “leitura deleite”, o registro do tempo com uso do calendário, a contagem dos alunos e outras atividades que fazem parte do fazer pedagógico e do dia a dia dos alunos que estão no ciclo de alfabetização.

Para Cruz, Manzoni e Silva (2012b), a organização do tempo pedagógico por meio das atividades permanentes conduzem melhor a aula, preveem as dificuldades dos alunos, organiza o tempo de forma mais sistemática, flexibiliza as estratégias de ensino e é possível avaliar os resultados obtidos. Para isso, “é importante estabelecer acordos com base em planejamento e com objetivos partilhados, considerando a organização espacial e temporal para as tarefas pedagógicas” (CRUZ; MANZONI e SILVA, 2012b, p. 18).

#### **4.1. “Leitura deleite”: uma proposta do PNAIC de incentivo à leitura no ciclo de alfabetização**

O PNAIC propõe a “*leitura deleite*” como atividade permanente a ser realizada tanto pelo professor, como pelo aluno, individual ou coletivamente. Para Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 25), “a ‘leitura deleite’ utilizando as estratégias de leitura - antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada - continuidade no dia seguinte”, através da utilização dos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Plano Nacional do Livro Didático (PNLD - Obras Complementares).

Com o termo leitura podem ser usados vários complementos, tais como: leitura em voz alta, expressiva, protocolada, compartilhada, silenciosa, autônoma e coletiva. Cada qual com funções diferentes, de acordo com o objetivo a que se quer alcançar no processo de ensino e aprendizagem.

Verifica-se que o professor alfabetizador tem diversas possibilidades para trabalhar a “leitura deleite” nas turmas do ciclo de alfabetização, com estratégias que iniciam antes, durante a leitura e após. É importante destacar que a “leitura deleite” pode ser realizada em qualquer momento da aula e em espaços diversificados da escola, desde que seja planejada. Conforme destaca Seal (2012, p. 25), “além do deleite, o exercício individual da leitura propicia (...) o aprimoramento de estratégias de compreensão do que está sendo lido”.

A professora Jovana, do 1º ano, enaltece a importância de ler para os alunos, afirmando que “é necessário ler algo para as crianças, eu preciso ler algo pra elas. Ler por prazer de ler e passar isso para as crianças, que elas tenham o gosto pela leitura” (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO).

Para Leal e Albuquerque (2010) a “leitura deleite”, também, é considerada leitura-fruição, podendo ser realizada pelo professor ou aluno. Essa atividade pode

envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

A “leitura deleite” já havia sido sugerida aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em formação continuada do Pró-letramento que ocorreu anteriormente ao PNAIC. Leal e Albuquerque (2010) comentam que o Pró-letramento propôs a “leitura deleite” e era uma atividade bem aceita pelos professores que participavam do Programa.

A “leitura deleite”, além de ser discutida quanto à sua importância e possibilidade pedagógica, tem sido vivenciada por muitos professores que participam do Programa Pró-Letramento. Nos encontros pedagógicos que vimos realizando no âmbito desse Programa, compartilhamos uma atividade de “leitura deleite” que tem envolvido diferentes gêneros, como contos, poemas, músicas, incluindo obras do acervo do

Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Essa atividade tem tido muito boa receptividade por parte dos professores que, de acordo com seus relatos, passam também a vivenciá-la com seus alunos (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 99)

Ainda que a “leitura deleite” seja uma proposta pedagógica que o PNAIC sugere, nos Cadernos de Formação não verificamos uma discussão aprofundada sobre essa atividade permanente. Constatamos que o termo é apenas mencionado como atividade a ser desenvolvida em sala de aula e relatos de professoras de como colocam em ação essa proposta.

Além da “leitura deleite”, o PNAIC propõe, também, outras atividades relacionadas a leitura que podem ser inseridas na rotina de trabalho desenvolvida no ciclo de alfabetização, como a roda de leitura, a hora da leitura e o cantinho da leitura, no entanto, nos Cadernos de Formação não tem nenhuma discussão sobre esses assuntos, apenas são citados.

Somente o *Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, coordenado por Leal e Pessoa (2012b), traz um parágrafo abordando a “leitura deleite” para a formação dos professores alfabetizadores, com o objetivo de possibilitar o contato dos docentes com as obras literárias.

Essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da “leitura deleite” é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (LEAL; PESSOA, 2012b, p. 29).

A professora Janete, do 2º ano, destaca que “a ‘leitura deleite’ é o gosto pela leitura sem se cobrar nada: você conta a história, trabalha a capa, fala a biografia do autor, que a gente não tinha esse hábito, a gente falava ‘ah, o autor é fulano’, mas você não falava sobre ele” (JANETE, PROFESSORA DO 2º ANO).

Para Janete, a “leitura deleite” pode ser uma leitura pelo simples prazer de ler, sendo apreciada, pelos educandos, sem a cobrança de uma atividade. Outro aspecto importante, na fala da professora, é a leitura da biografia do autor, que antes da formação do PNAIC não era feita, podendo despertar nos alunos o interesse pela leitura de outros livros do mesmo autor, bem como a curiosidade por conhecer um pouco mais sobre ele, através da pesquisa.

Além da leitura somente com o objetivo de apreciar uma obra literária, o professor alfabetizador pode solicitar aos alunos a interpretação oral e escrita e, também, uma atividade conjugada com a sequência didática e o projeto pedagógico, ao introduzir uma atividade e durante aquelas que compõem essas modalidades de trabalho pedagógico.

Fernanda, professora do 1º ano, comenta, em relação à “leitura deleite”, que

já tinha essa prática de estar fazendo de forma agradável, ora com alguma cobrança, ora só pelo prazer mesmo e quando foi apresentado, no PNAIC, essa “leitura deleite” de forma bem prazerosa, que é aquele momento bem específico pra ela, a gente só acrescentou, não mudou muito (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO).

Nota-se, na fala da professora, que, na sua prática docente, contar histórias para os alunos, de forma prazerosa, já era realizado e que, com a formação do PNAIC, ela teve a oportunidade de agregar ações que antes não praticava e reforçou a prática e a importância da leitura no desenvolvimento da oralidade e da escrita dos discentes.

Janaina, docente do 2º ano, também, deixa claro que já fazia a “leitura deleite”, praticamente, todos os dias.

Eu deixava um tempinho eles todos sentados no chão, lendo as histórias. Eles adoravam! Ficava tudo quietinho, cada um com seu livrinho lendo, na época que eu trabalhava em outra escola. Eu estava fazendo sem ter tanta informação. Aí com o PNAIC incentivou mais ainda (JANAINA, PROFESSORA DO 2º ANO).

A professora afirma que dedicava um tempo da aula, todos os dias, para a leitura individual dos alunos e que percebia um avanço na aprendizagem das crianças. Com o PNAIC, Janaina destaca que acrescentou alguns detalhes que não se atentava com frequência no momento da leitura, como mostrar a capa do livro, solicitar aos alunos que façam inferências sobre o que pensam que será abordado na história e ler o livro com ele virado para as crianças, de modo que possam ver as imagens.

No ciclo de alfabetização, as docentes, ao realizarem a “leitura deleite”, optam, na maioria das vezes, por fazerem a leitura em voz alta, mas isso não impede que os alunos demonstrem interesse de ler para os colegas, também em voz alta. Galvão (2014, p. 171) esclarece que “a leitura em voz alta pode ser um importante instrumento para aproximar as crianças pequenas e os adultos em processo de alfabetização das lógicas do escrito”.

A leitura em voz alta, de acordo com Brainer et. al. (2012), pode ser uma leitura expressiva que atrai a atenção dos alunos, assim como uma leitura protocolada que estimula a antecipação e as inferências do que trata a obra literária ou o texto.

O professor assume o papel de leitor e, ao mesmo tempo, de mediador da discussão. (...) O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos. Assim, ressaltamos a importância dos textos literários. (...) Na leitura protocolada, o professor pode dizer o título do livro e/ou mostrar as imagens e perguntar como as crianças imaginam que a história vai ser. Depois que as crianças fizerem suas antecipações, pode ser realizada a leitura com pausas no meio do texto, em que é perguntado o que vai acontecer no episódio seguinte da história. Pode também ser

feita uma parada antes do desfecho e pedir que as crianças imaginem o final da história e desenhem como será. Por fim, após a leitura do desfecho podem ser feitas outras atividades em que as crianças emitam opiniões e extrapolem os sentidos do texto (BRAINER ET. AL., 2012, p. 17 e 18).

Os autores comentam sobre a importância da leitura expressiva e protocolada, que pode ser realizada no momento da “leitura deleite” pelo professor alfabetizador, despertando nos alunos o interesse e o prazer pela leitura, e dão dicas de como trabalhar essas leituras. É importante salientar que fica a critério do professor conduzir a “leitura deleite”, com escolhas de como realizá-la.

Com relação à leitura expressiva, Novais (2014) acrescenta:

É a leitura de textos poético-literários, na qual a criatividade da criança dialoga com a criatividade do escritor. Tal diálogo não só possibilita a ampliação das habilidades de compreensão, interpretação e produção de sentidos de textos, como também alcança o prazer da leitura (NOVAIS, 2014, p. 173).

Novais (2014) refere-se à leitura expressiva como a leitura de textos poético-literários, em que a criatividade é o ingrediente de destaque na relação entre o leitor e o escritor.

Em relação à leitura protocolada discutida por Brainer et. al (2012), Roberta, docente do 3º ano, afirma que, na “leitura deleite”, lê para seus alunos livros mais extensos de modo que possa fazer a leitura por partes, isto é, a leitura protocolada, cada dia lendo um capítulo, com a finalidade de despertar, nos alunos, o interesse pela leitura, através da curiosidade do que acontecerá nos próximos capítulos e, também, um momento para eles fazerem inferências de como procederá a história.

A gente pega livro maior, aí todo dia é como se fosse a novela, lê um capítulo e eles fazem as deduções. A gente primeiro explora a capa, fala do autor. Eu leio hoje uma parte e pergunto “e amanhã o quê que vai acontecer nesse novo episódio?” Tipo novela, mesmo, pra levar essa questão da imaginação. Eles acabam se envolvendo muito com a leitura (ROBERTA, PROFESSORA DO 3º ANO).

Ainda se referindo à “leitura deleite”, realizada pelas professoras alfabetizadoras, protagonistas da pesquisa, Jovana, docente do 1º ano, destaca alguns conhecimentos que foram agregados, com o PNAIC, em sua prática docente, e ressalta que, antes do PNAIC, contava muita história para os alunos, pois sempre gostou de contar histórias, mas lia pouca história.

Hoje eu leio com mais profundidade as histórias e vivencio aquilo que eu leio. Acredito ser interessante eu professora ler, às vezes, peço as crianças que venham a frente pra ler, também, mesmo sem saber ler, mas eles já conseguem olhar aquelas gravuras e contar e até dizem que estão lendo e eu acredito. Eu lia a história anteriormente e depois eu contava. Hoje não, hoje eu leio e conto ao mesmo tempo a

história, o que é diferente. Atrai a atenção e eu vou vivenciando tudo aquilo que eu estou lendo. Eu sempre falo pra eles que eu leio pra alguém, leio pra mim mesmo, mas eu leio pra alguém. Quando eu leio pra alguém, é importante eu ler corretamente, pontuando, vivendo aquilo que estou lendo. Se tiver um som, eu tento fazer aquele som pra poder ficar mais interessante (JOVANA, PROFESSORA DO 1º ANO).

A professora acredita ser importante ler para os alunos, assim como solicitar que eles, também, façam a leitura, mesmo os que, ainda, não a dominam. Destaca que, antes do PNAIC, lia para depois contar a história, e com a formação do PNAIC, passou a ler e a contar ao mesmo tempo, vivenciando o que está lendo. A docente, além disso, afirma que fala para os alunos a necessidade de se ler corretamente e fazendo as devidas pontuações, já que, segundo ela, lemos para nós e para outras pessoas.

Magalhães et. al. (2012) enfatizam que “ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura” (MAGALHÃES ET. AL., 2012, p. 8) e Cruz, Manzoni e Silva (2012a) ressaltam que é importante considerar “o papel do professor como um modelo de ações, atitudes e expressões de um leitor mais experiente” (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012a, p. 10 e 11).

O professor alfabetizador, como mediador, tem como responsabilidade de leitor experiente proporcionar aos alunos do ciclo de alfabetização o contato constante com a leitura, assim como, através do incentivo à leitura e do ato de ler para os alunos, permitir que os educandos despertem o gosto e o prazer por ler diferentes textos e obras literárias, com suportes diversificados.

Para Leal, Albuquerque e Morais (2006):

a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes, (...) promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade (...), promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p. 72).

Os autores destacam, na citação acima, as possibilidades e as vivências que a leitura literária permite ao leitor, principalmente, às crianças, despertando o interesse por outras leituras e motivação para apreciarem diferentes obras literárias.

Corroborando com Leal, Albuquerque e Morais (2006) e acrescentando outras reflexões sobre a obra literária, Oliveira (2010) afirma que esta “recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o por intermédio do ponto de vista do narrador ou do poeta e manifesta no fictício e na fantasia um saber sobre o mundo, oferecendo ao leitor modos de interpretá-lo”

(OLIVEIRA, 2010, p. 41). Além disso, “o livro literário promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos” (OLIVEIRA, 2010, p. 51).

Considerando a importância da literatura na formação de leitores e, diante do fato de que grande parte das crianças só tem acesso às obras literárias na escola, na maioria das vezes, pela leitura que o professor faz na sala ou por incentivo do próprio docente, é que o PNAIC propôs a “leitura deleite”.

Leal e Albuquerque (2010) afirmam que as experiências leitoras somente são ampliadas quando a escola oferta e estimula os alunos a ler textos literários de diferentes temas, gêneros e autores. E Paulino (2010) e Cosson (2011) defendem que a escola é um espaço onde o aluno deve aprender a extrapolar os limites de entretenimento que a leitura literária proporciona.

Ao se referir à leitura literária, Paulino (2014) explica:

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (...) a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária (PAULINO, 2014, p. 177 e 178).

Sem querermos ser pretensiosos, talvez, possamos dizer que a “leitura deleite”, sugerida pelo PNAIC, se pareça um pouco com a definição de leitura literária proposta por Paulino (2014), já que o prazer pela leitura é uma condição tanto para a “leitura deleite”, como para a leitura literária. É importante destacar que, através do PNAIC, foram disponibilizadas diversas obras literárias, com a finalidade de trabalhar a leitura, a oralidade, a escrita, a interpretação, a apreensão de novos conhecimentos pelos alunos e, tão importante quanto os demais, proporcionar o gosto pela leitura.

As obras literárias, conforme propõe o PNAIC, tanto podem ser utilizadas na “leitura deleite”, como nas sequências didáticas e projetos didáticos. As autoras Ferreira, Rosa e Teles (2012) defendem a utilização das obras literárias no processo de ensino dos conteúdos que integram o currículo das áreas do conhecimento e enfatizam que a literatura, ao ser utilizada como meio para se trabalhar determinados conteúdos, não simplifica sua funcionalidade, bem



como não minimiza as possibilidades e a vivência que ela proporciona no leitor. As autoras afirmam que

propor que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado (FERREIRA; ROSA; TELES, 2012, p. 17).

Verifica-se, na fala da professora Janaina, do 2º ano, o interesse dos educandos pela leitura, incentivado com a “leitura deleite”: “eles adoram, eles ficam esperando, aí tem dia que eles trazem livros, falam: ‘tia, conta o meu hoje’, todo dia tem um aí com livro pra eu contar” (JANAINA, DOCENTE DO 2º ANO). A docente Luiza, do 1º ano, também declara que os alunos pedem para que ela leia algum livro que eles gostam, assim como levam livros de casa para serem lidos na sala: “eles pedem, eles trazem livros quando têm em casa” (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO). Oliveira (2010) ressalta que “a busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor” (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Beatriz, professora do 3º ano, comenta que faz a “leitura deleite” no início da aula e que no dia da entrevista havia terminado de fazer a leitura do livro *Diário de um banana*<sup>17</sup>, em que ela foi contando por partes, um capítulo cada dia, já que é um livro mais extenso para ser lido em apenas um dia.

A mediação da leitura do livro literário, conforme sugestão na formação do PNAIC, começa pela capa, com a leitura, observação e interpretação por parte dos alunos e conduzidas pelas docentes e a leitura da biografia do autor. Durante a leitura do livro, a professora, mostra as imagens, faz os questionamentos que considera relevantes e ouve as opiniões dos educandos.

Eu inicio, geralmente, a minha aula com uma leitura para deleite, hoje eu finalizei um livro. Eles gostam muito. Quando é um livro pequeno, eu costumo, às vezes, sentar em rodinha ou, às vezes, eles estão na cadeira, não é sempre a mesma coisa, não é sempre da mesma forma, mas como eu peguei, agora, um livro grande, que eles são obcecados pelo *Diário de um banana*, então eu fui lendo capítulos a cada dia e aí eu vou questionando no decorrer da história, se tiver imagens eu mostro. Primeiro eu trabalho a capa do livro e o autor e, a medida que eu vou contando a história, eu vou explorando a história, vou fazendo perguntas no meio da leitura (PROFESSORA BEATRIZ DO 3º ANO).

---

<sup>17</sup> O livro *Diário de um banana*, escrito por Jeff Kinney, não consta na caixa de obras literárias distribuídas pelo MEC às turmas do ciclo de alfabetização.

Dessa forma, a docente relata como realiza a “leitura deleite” com seus alunos e esclarece como desenvolve o processo de mediação da leitura. Silva e Martins (2010) afirmam:

O papel do professor e de outros mediadores da leitura é fundamental desde o momento da seleção dos textos e materiais de leitura — em diferentes suportes (...) e numa diversidade de gêneros (...). O planejamento da leitura e (...) a organização do tempo pedagógico para as atividades de leitura são peças-chave para o bom resultado do trabalho do professor (SILVA; MARTINS, 2010, p. 33).

Silva e Martins (2010) esclarecem que, para o bom aproveitamento da leitura pelos alunos, é importante que o professor alfabetizador, sendo mediador do processo de leitura, selecione adequadamente os textos e os livros que serão utilizados, planeje a leitura, o tempo e o espaço onde será realizada.

Oliveira (2010) explica:

A mediação do professor implica deixar as obras literárias, com temas enriquecedores, ao alcance das crianças, para diferentes interpretações (...). Em suas mediações, o professor pode usar estratégias para deixar brotar a sensibilidade dos pequenos leitores (OLIVEIRA, 2010, p. 46).

Oliveira (2010) remete às estratégias, citando a dramatização, que, na medida do possível, é utilizada pelas professoras alfabetizadoras entrevistadas, no momento da “leitura deleite”. A autora enfatiza, ainda, que a prática do professor alfabetizador de ler e contar histórias para os alunos contribui para a motivação e o entendimento da obra literária pela criança.

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC em Castelo - ES, esclarece que a mediação do professor alfabetizador, no momento da leitura de um livro literário, é importante para que os alunos atinjam o objetivo proposto e afirma que, na formação continuada, era colocado para os professores como eles teriam que trabalhar a leitura de uma obra literária em sala de aula, conforme o que propunha o PNAIC, todavia a forma como o professor trabalha a leitura com os alunos, o saber fazer é de cada um.

O mais importante é a mediação do professor, porque sem a mediação o aluno, às vezes, não chega no ponto que a gente quer chegar, que a gente gostaria que ele chegasse. A intervenção, o papel dessa mediação é de suma importância. Na formação, a gente colocava a função do professor, como que ele poderia fazer uma mediação num determinado livro, porém se eu pegar um livro e você pegar, eu vou ter um olhar, você vai ter outro. Então, cabe a cada professor ter aquela visão, pegar aquele gancho (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES E PROFESSORA DO 2º ANO).

A professora Beatriz evidencia que possibilita o contato dos alunos com a leitura, principalmente, de três formas: através da “leitura deleite” feita todos os dias, ou seja, geralmente, no início da aula, ela lê para os alunos; a leitura na biblioteca da escola, em que um dia da semana os alunos vão à biblioteca escolherem um livro para levarem para casa e fazer a leitura; e o cantinho, mencionado pela docente, referindo-se ao cantinho da leitura feito na sala de aula com os livros de literatura da caixa do PNAIC, disponibilizados pelo PNBE, em que ela deixa um tempo da aula para eles ficarem nesse espaço, lendo, e, conforme os alunos vão terminando as atividades, eles, também, podem ler um livro do cantinho. É importante mencionar que esse espaço, organizado pelos professores na sala de aula, denominado *cantinho da leitura*, foi proposto pelo PNAIC, para que os livros de literatura disponibilizados pelo Programa fiquem na sala à disposição dos educandos. Em relação ao cantinho da leitura, na maioria das vezes, o aluno faz, nesse espaço, dentro da sala de aula, a leitura autônoma e individual, isto é, em que a criança lê sozinha.

Todo dia nós temos a leitura para deleite, então eu escolho um livro, eu leio para eles. Tem dia da semana que tem o momento da leitura que eles além de irem na biblioteca, eu deixo eles no cantinho lendo um pouquinho e tem a questão que quem termina primeiro fica à vontade para ir lá, a caixa está lá com todos os livros, eles pegam e vão lendo. Pelo menos os meus, eu sempre incentivo, todos terminam de fazer a atividade, eles vão pegar o livro pra ler (PROFESSORA BEATRIZ DO 3º ANO).

A professora Edna, do 2º ano, menciona que costuma fazer a “leitura deleite” de acordo com o assunto, tema ou conteúdo que será trabalhado naquele dia. Como as turmas do 2º ano, no dia da entrevista, estavam fazendo o que elas denominam de sequência didática sobre *O Sítio do Pica Pau Amarelo*, no momento da “leitura deleite”, as docentes liam fábulas escritas por Monteiro Lobato: “eu estou lendo o livro *Fábulas*, ele tem várias histórias do sítio, cada dia a gente lê uma história desse livro” (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Sendo assim, contata-se, no discurso da professora, que a “leitura deleite” era um momento propício para realizar a leitura de alguma obra literária que estava sendo trabalhada nas atividades de sequência didática, isto é, a junção de duas propostas pedagógicas feitas pelo PNAIC em torno dos livros de literatura.

Edna, também, destaca:

O dia de trabalhar História, Geografia e Ciências, pego uma obra literária que se encaixa com o tema que será abordado na aula. Quero trabalhar algum conteúdo de Matemática, na minha “leitura deleite”, então, eu já pego um livro que enfoca aquele

conteúdo matemático. A gente vai diversificando (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Dessa forma, verifica-se que a docente, no momento da “leitura deleite”, escolhe livros de literatura ou obras complementares disponibilizadas pelo PNAIC para ler para os discentes, de acordo com o assunto que será abordado em alguma das disciplinas a ser trabalhada no dia.

Leal e Albuquerque (2010) esclarecem:

A inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

Sendo assim, verifica-se que é importante o planejamento das leituras, assim como são planejadas as demais atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas de alfabetização, com objetivos e metas esclarecidas, mesmo que seja a leitura de uma obra literária pelo simples prazer de ler.

A professora Beatriz, do 3º ano, enaltece que, com o PNAIC, passou a conhecer mais obras de literatura infantil, começou a focar mais na leitura de obras literárias, já que, anteriormente, alega que “tomava” a leitura dos alunos, através de textos que passava no quadro, com o objetivo de averiguar como os alunos estavam lendo e agora percebeu a importância da interpretação oral feita pelos alunos, através da “leitura deleite”.

Antes eu não conhecia tantos livros infantis como eu conheço agora. Eu tenho uma bagagem muito maior, porque realmente antes do PNAIC a gente trabalhava muito pouco, a gente nem focava na leitura mesmo, focava na leitura do quadro, aquela leitura que um lê atrás do outro, aquela sequência que você está tomando a leitura pra você ver como que o menino está. O PNAIC abordou muito essa questão do interpretar da criança, mesmo que seja oralmente e não por escrito, mesmo que ele tenha mais dificuldade em fazer por escrito, mas se ele consegue interpretar oralmente aquela história (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO).

Beatriz evidencia a contribuição que a formação do PNAIC proporcionou a prática dos professores alfabetizadores, no que tange o trabalho com a leitura. Além disso, de acordo com a docente o PNAIC possibilitou conhecer diferentes obras literárias e reler as conhecidas, com um olhar diferente sobre a abordagem que pode ser realizada no momento da leitura.

Para Nery (2006), a leitura diária é o momento que o docente lê para os alunos, ajudando a ampliar o repertório dos leitores iniciantes.

É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias

curtas, como fábulas, crônicas, etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética. (NERY, 2006, p. 113).

Em relação à roda semanal de leitura, outra possibilidade de se trabalhar a leitura, Nery (2006) esclarece que é quando as próprias crianças escolhem os livros de literatura, textos ou gibis que desejam ler na sala de aula e trocam ideias com os colegas sobre o que leram. “São leitores influenciando leitores. São leitores partilhando leituras” (NERY, 2006, p. 113). Para Oliveira (2010), a roda de leitura, através da leitura compartilhada entre alunos e professor, é um importante instrumento mediador na formação do leitor literário infantil.

Nas discussões sobre leitura e, de modo particular, sobre a leitura literária, percebemos que são diversas as possibilidades de se ler um livro de literatura ou texto nas turmas de alfabetização. Todavia, temos conhecimento de que, como toda atividade na escola precisa ser planejada, a leitura tem que ser pensada e organizada para que as crianças apreciem com prazer e interesse o que está sendo lido ou contado.

Dessa forma, entendemos que o PNAIC, ao disponibilizar para professores e alunos uma diversidade de obras literárias, que ficam na sala de aula e podem ser utilizadas na leitura individual ou coletiva e, através do processo de mediação do professor, com o planejamento adequado da leitura, possibilitou aos alunos um contato maior com a literatura e a leitura que antes, talvez, não acontecia. Além disso, a formação do PNAIC, ao propor a “leitura deleite”, permitiu que tanto alunos como professores tivessem um contato maior com obras literárias, algumas conhecidas, outras tantas a serem apreciadas.

#### **4.2. Sequência didática, sequência de atividades ou projeto didático?**

O PNAIC, também, propôs como organização do trabalho pedagógico o *projeto didático*, bem conhecido nas escolas e pelos docentes. Geralmente, a cada ano letivo, as escolas tendem a elaborar e propor aos docentes e alunos, pelo menos, um projeto, que conseqüentemente, parte da necessidade ou demanda da própria instituição. Além disso, os docentes juntamente com os alunos elaboram projetos de acordo com a necessidade da turma. Essa é uma realidade comum na escola pesquisada.

É importante enfatizar que o projeto didático “permite ao professor planejar um trabalho pedagógico adequado à faixa etária dos seus alunos e que dê conta da interdisciplinaridade” (DUBEUX; TELES, 2012, p. 13). Verificamos, nos discursos das docentes, a importância de se trabalhar os conteúdos, envolvendo, se possível, todas as áreas

do conhecimento, e o projeto é citado como a proposta que possibilita o trabalho interdisciplinar, assim como a sequência didática.

De acordo com Cruz, Manzoni e Silva (2012b), os projetos didáticos

são situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas, ao longo do tempo, têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar (produção de um livro; jornal escolar; organização de uma Feira Literária...) (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012b, p. 21).

Nota-se, na discussão feita por Cruz, Manzoni e Silva (2012b), que alunos e professores, ao desenvolverem o projeto didático, buscam alcançar o objetivo de modo a se chegar ao produto final que se propuseram a fazer, todavia isso não quer dizer que o mais importante seja o produto produzido através do projeto, mas a construção do conhecimento ao longo da execução da proposta pedagógica.

Anteriormente à formação do PNAIC, a Escola Antônio Torres buscava trabalhar com projetos didáticos, elaborados a partir de um tema, considerado pela escola como relevante para ser desenvolvido em todas as turmas. Com o projeto maior, cada docente, juntamente com sua turma, pensava e planejava um projeto menor, com objetivos, justificativa, desenvolvimento e avaliação.

A escola sempre trabalhou com projetos, principalmente projeto de leitura e projeto envolvendo valores. Sempre tem uma proposta de projeto lançada, desde que entrei aqui, cada ano é uma proposta de trabalho. Ano passado teve o projeto leitura em família, esse projeto já vem sendo trabalhado uns dois, três anos, mais ou menos, por que deu certo, então, a escola dá continuidade no que dá certo. (PROFESSORA VIVIANE DO 3º ANO).

Para Dubeux e Teles (2012, p. 14), “os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas”. Constata-se a importância do desenvolvimento do projeto de modo articulado, sistematizado e reflexivo para que os educandos possam apreender os conteúdos que estão sendo abordados.

Nery (2006) afirma que o projeto “prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, avaliação final em função do que se pretendia” (NERY, 2006, p. 119). A autora, ainda, ressalta que o projeto é realizado de forma compartilhada, em que os alunos têm responsabilidade individual e coletiva na elaboração e execução das atividades, sendo esta uma diferença entre projeto e sequência didática. Com isso, Nery (2006) aponta três características fundamentais para a

realização do projeto: o produto final, a participação das crianças em todas as etapas do trabalho (planejamento, realização, avaliação) e a divisão do trabalho entre os alunos.

Leal e Lima (2012) destacam alguns requisitos a serem levados em consideração no desenvolvimento dos projetos didáticos. São eles: o diagnóstico da realidade, na qual se insere intencionalidade, problematização, ação, experiência e pesquisa. Desse modo, “em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar” (LEAL; LIMA, 2012, p. 16).

Corroborando com Nery (2006), Leal e Lima (2012), Zabala (1998) ressalta que o projeto compreende quatro fases: intenção, preparação, execução e avaliação. O autor considera quatro razões para se trabalhar com projeto. São elas:

Possibilita a atividade coletiva (...); vincula as atividades escolares à vida real (...); torna o trabalho escolar algo autenticamente educativo (...) e favorece a concepção da realidade como fato problemático, que é preciso responder, e responde ao princípio de integração e de totalidade (...) (ZABALA, 1998, p. 150).

Vale ressaltar que, de acordo com Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012):

Quando se optar por trabalhar com projetos didáticos, faz-se necessário realizar um diagnóstico da realidade a ser envolvida, o que exige do professor, sempre, antes de planejar um projeto, traçar o “retrato” da realidade na qual se insere (MENDES-BARROS; CUNHA; TELES, 2012, p. 13 e 14).

Os autores comentam que, antes de elaborar o projeto, é importante diagnosticar e refletir sobre o tema que se pretende abordar, se é viável, se parte da necessidade dos alunos, assim como se é do interesse deles estudar sobre o tema ou o conteúdo que será discutido no projeto.

A *sequência didática* é uma outra modalidade de trabalho pedagógico sugerida pelo PNAIC e bastante comentada pelas docentes, protagonistas desta pesquisa, durante as entrevistas e observações das reuniões semanais de planejamento.

Ao se referir à sequência didática, Cruz, Manzoni e Silva (2012b, p. 19) destacam que “são atividades planejadas de forma sequenciada, de modo que a ordem interfere na sua realização e as respostas dos alunos a uma atividade direcionam e são mobilizadas na atividade seguinte”. Além disso, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado.

Torna-se necessário compreender o conceito de sequência didática, tendo em vista o desafio que os professores têm na preparação e execução desse tipo de modalidade, já que pode ocorrer uma confusão com o projeto, como se observa na fala da professora Viviane, do

3º ano: “uma sequência didática é uma espécie de projeto, na verdade, é um projeto. É um tema gerador, no qual você trabalha de forma interdisciplinar, abrangendo os conteúdos propostos” (VIVIANE, DOCENTE DO 3º ANO).

É possível perceber, nas falas das professoras, a relação da sequência didática com o projeto, como sendo a mesma coisa. Podemos constatar isso no argumento da professora Fátima, do 3º ano, ao afirmar que o docente que teve o conhecimento de como elaborar um projeto em anos anteriores logo sabe fazer uma sequência didática e afirma:

O PNAIC tinha todo um padrão que pra mim não era novidade nenhuma, a questão do padrão de projeto. Quem aprendeu a fazer bastante projeto nos anos anteriores ao PNAIC, é a mesma coisa, só que o PNAIC estabelece mais a sequência didática e a duração, que seja trabalhado, também, bem interdisciplinarmente pra você aproveitar, não fugir daquele conteúdo do livro (quer dizer, do livro de literatura) (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO).

A professora Jovana, do 1º ano, declara que sequência didática “é um trabalho que chegou pra gente com um nome novo, mas que a gente, praticamente, já fazia” (JOVANA, DOCENTE DO 1º ANO), referindo-se ao projeto e à sequência de atividades. Outra professora, como Janete, docente do 2º ano, afirma:

Já tinha uma noção, não tinha esse nome, sequência didática. A gente tentava, às vezes, assim, agrupar essa questão de conteúdos, vou tentar pegar Português, Matemática e tal, às vezes, com uma ou duas disciplinas, no caso, não com o nome sequência didática. O PNAIC ajudou a gente a organizar, que, às vezes, eu deixava coisas que eu poderia estar encaixando, que na hora não pensei, então ele ajudou, acho que seria como se fosse uma base, mas não modelo, que a gente não faz igualzinho. Modelo é você copiar em tudo, não é isso? Cada item, você não pode se desviar (JANETE, PROFESSORA DO 2º ANO).

É notável, na fala acima, que o PNAIC proporcionou aos professores a reflexão sobre a forma de conduzir e organizar o trabalho pedagógico, mesmo que, ainda, ocorra a confusão entre projeto didático, sequência de atividades e sequência didática, os quais poderão ser melhor compreendidos pelos docentes, quando houver um estudo mais detalhado e aprofundado sobre cada uma dessas modalidades.

Como o próprio nome diz, sequência didática é a organização do trabalho pedagógico em forma de sequência, durante um determinado tempo, tomando como referência um tema, conteúdo ou gênero textual, em que as atividades são trabalhadas partindo do conhecimento de que os alunos já têm sobre o assunto e elevando o grau de dificuldade aos poucos, lembrando do objetivo que se quer alcançar, ou seja, se é a aprendizagem de um gênero textual, conteúdo didático ou tema.

Para a professora Roberta, do 3º ano:



Sequência didática é quando você tem uma sequência mesmo das atividades, aonde, normalmente, a gente faz com base num livro, a gente pega um livro de literatura, utiliza a história, faz toda a exploração do livro e a partir dele a gente começa desenvolver algumas atividades dentro daquela obra que a gente utilizou, tem uma sequência e aonde a gente envolve todas as disciplinas, que é pra não deixar uma coisa solta (ROBERTA, DOCENTE DO 3º ANO).

Verifica-se, no discurso da professora, o conceito de sequência didática remetendo apenas à sequência de atividades, no entanto não fica claro se o enfoque das atividades parte de um gênero textual, conteúdo didático ou tema e, também, não se constata na fala da docente se as atividades são pensadas e planejadas partindo do conhecimento prévio dos alunos e aumentando o grau de dificuldade, à medida que os discentes vão alcançando os objetivos propostos.

O PNAIC, quando trata da elaboração da sequência didática, menciona a atenção que é necessária com os eixos de articulação das atividades, podendo ser um tema, um conteúdo didático específico ou um gênero textual ou, ainda, mesclando esses eixos, e utiliza como suporte teórico os autores Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Schneuwly e Dolz (2004).

Além disso, o PNAIC destaca o compromisso que o professor tem que ter com a aprendizagem da criança ao abordar determinado assunto na sequência didática. Isso quer dizer que o docente, ao escolher o eixo, necessariamente, tem que preparar as atividades de forma articulada, não se esquecendo do objetivo que se quer alcançar com a sequência didática, ou seja, a construção do conhecimento em torno do tema ou do conteúdo escolhido, ou, ainda, a leitura, a interpretação, a produção e o uso social do gênero textual estudado. Conforme ressaltam Lima, Leal e Teles (2012, p. 22), “qualquer uma dessas escolhas pode originar trabalhos sistemáticos e abranger diferentes aprendizagens, mas o foco de articulação é o que dá à sequência a noção de totalidade”.

Outro aspecto importante que o PNAIC ressalta são os diferentes níveis de progressão que a sequência didática requer, isto é, atividades introdutórias, de aprofundamento e de sistematização, com níveis diferenciados de progressão do conhecimento e com detalhamento de cada etapa e atividade que está envolvida na sequência.

Nas denominadas sequências didáticas das professoras protagonistas da pesquisa, ora remetendo à sequência de atividades, ora a projeto didático, não se observam os níveis de progressão das atividades, partindo das introdutórias até alcançar a sistematização, ainda que as docentes demonstrem interesse em trabalhar da melhor forma para que os alunos alcancem a aprendizagem.

Isso pode ser constatado na sequência elaborada pelas docentes do 3º ano, com o título da obra literária *Cuidado com o menino*, que tem como objetivo geral “desenvolver e ampliar de forma prazerosa e criativa o gosto pela leitura e escrita, de forma global, contextualizada e interdisciplinar” (SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO 3º ANO) e alguns objetivos específicos: “conhecer a bibliografia do autor; construir a sua auto-biografia; explorar a capa e o título do livro; confeccionar o próprio “mini livro”; pesquisar receitas e trabalhar cálculos e medidas” (SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO 3º ANO). A seguir, é possível visualizar uma parte da denominada sequência, a capa e a resenha do livro.

**Figura 12 – Sequência didática do 3º ano:**

**Introdução – Apresentando o Livro**



Fontes:

<<http://iacom.s8.com.br/produtos/01/00/item/6608/3/6608391g1.jpg>> e sequência didática do 3º ano

**Figura 13 – Sequência didática do 3º ano:**

**Resenha do Livro**

É a história de um menino que resolveu pegar um atalho pela floresta e foi capturado por um lobo. Acho que já ouvi isso em algum lugar? Você não ouviu? Pois é, trata-se de uma versão atual e muito irreverente do antigo e clássico conto *A Chapeuzinho Vermelho*. Mas, ao invés de se desesperar frente à dificuldade, o menino ficou tranquilo e resolveu sair da situação de uma forma muito inteligente e sem a ajuda de ninguém. Com toda sua criatividade, ele acabou com os planos do lobo mau, que nessa história aparece como bobo.

Fonte: Sequência didática do 3º ano.

Nessa sequência de atividades, que tinha como tempo previsto dois meses, foi sugerida aos alunos a confecção de um mini livro individual, partindo da história contada pelas professoras e o trabalho com mais dois gêneros textuais, a auto-biografia e a receita. Inicialmente, as docentes contaram a história e conversaram sobre o livro com os alunos e, em seguida, confeccionaram o livro com a capa, dedicatória, auto-biografia, história previamente narrada e os alunos completavam com suas palavras e, no meio da história, era solicitado que

os alunos escrevessem uma receita, conforme se verifica a seguir algumas partes da sequência.

**Figura 14 – Capa e Dedicatória do livro**

<p><b>Título:</b> _____</p> <p>Confeccione a capa do livro e escreva por que outras crianças devem ler essa história.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Autor: _____</p>	<p><b>DEDICATÓRIA</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

Fonte: Sequência didática do 3º ano.

**Figura 15 – História do livro**

<p>- E foi capturado por um lobo faminto. E o lobo disse: _____ _____</p> <p>- O que é que você vai fazer comigo? - Perguntou o menino. O lobo lambeu os beijos e respondeu: _____ _____ _____</p> <p>- Assim? - Perguntou o menino. O lobo rugiu. Que dizer. Suspirou o garoto. - Você não vai nem me cozinhar antes? O lobo pensou um pouco.</p>	<p>E, então, disse em seguida: - O quê que você sugere?</p> <p>- Bom, acontece que eu sei uma receita ótima de _____.</p> <p>O lobo, que estava com fome e também era guloso, mal conseguia se conter.</p> <p>- HUUUUUMMMM! – Estava babando. – Do que é que eu preciso?</p> <p>E o menino disse: (Escreva a receita e ilustre.)</p> <p><b>TÍTULO:</b> _____</p> <p><b>INGREDIENTES:</b> _____ _____ _____ _____</p>
--	--

Fonte: Sequência didática do 3º ano.

**Figura 16 – Continuação da história do livro**

<p><b>MODO DE FAZER:</b> _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 80px; margin: 10px 0;"></div> <p>E lá se foi o lobo atrás de todos esses ingredientes.</p> <p>Correu de lado para o outro, quando o lobo voltou, o menino conferiu tudo.</p> <p>E disse:</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>O lobo ficou sem graça. Resmungou:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>E assim, por várias vezes o menino colocava mais dificuldades. E lembrava de outros pratos mais deliciosos.</p> <p>E ordenava ao lobo, receitas com ingredientes mais incríveis e difíceis para conseguir. O lobo cada vez mais esbaforido, cansado, soprando, bufando, e menino examinava todas as mercadorias...</p>
--	---

Fonte: Sequência didática do 3º ano.

**Figura 17 – Biografia e auto-biografia do autor**

<p style="text-align: center;"><b>CONHECENDO O AUTOR</b></p> <p>Vamos conhecer um pouco da biografia (é um texto que descreve um pouco da pessoa do autor da obra que estamos estudando).</p> <p style="text-align: center;"><b>Tonny Blundell</b></p> <p>Nasceu em Londres em 1961. Estudou na mesma cidade que nasceu. Fez muitos trabalhos como ilustrador para várias revistas e suas ilustrações foram publicadas.</p> <p>Ele ilustra, escreve e gosta de fotografar.</p>	<p>Agora que você conheceu a biografia de Tonny Blundell chegou a hora de você construir a sua auto-biografia (é um texto em que você conta sua própria história).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

Fonte: Sequência didática do 3º ano.

Ao analisarmos essa sequência proposta, percebemos que os alunos já foram convidados a produzir o livro, porém não sabemos se os discentes já haviam estudado sobre as partes que compõem um livro, como a biografia do autor e a dedicatória, que foram solicitadas na atividade, ou se foram convidados a conhecê-las e escrever durante a execução

das atividades. Assim como foram conduzidos a escrever uma receita e, também, não sabemos se os alunos já conheciam o gênero receita e suas características, ou se tiveram que escrever e ao mesmo tempo tomar conhecimento das partes que o compõem. É importante ressaltar que, nos objetivos específicos, não consta a produção textual dos gêneros mencionados na sequência de atividades.

Em virtude disso, não está claro nas atividades a que tivemos acesso se os níveis de progressão necessários, mencionados pelo PNAIC, foram considerados, ou seja, atividades introdutórias, partindo do conhecimento que os alunos já possuem sobre o assunto, de aprofundamento e sistematização, aumentando o grau de dificuldade à medida que os discentes vão aprendendo os conhecimentos.

Para Zabala (1998, p.18), “as sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Zabala (1998), ainda, ressalta que as sequências didáticas ou, conforme esse mesmo autor denomina, “as sequências de atividades de ensino/aprendizagem são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática” (ZABALA, 1998, p. 20).

Monteiro (2013) refere-se à sequência didática a todas as ações pedagógicas que o professor utiliza na sala de aula para construir o conhecimento em parceria com os alunos, sendo, também, as atividades pedagógicas, de modo a levar em consideração a integração e a sequência das atividades.

A sequência das atividades garante que as ações de aprendizagem sejam contínuas, ou seja, que partam consecutivamente umas das outras, permitindo o aprofundamento e a ampliação do conhecimento dos alunos. A integração diz respeito ao relacionamento entre as ações pedagógicas, visando dar unidade às temáticas abordadas em sala de aula e à exploração de determinados recursos pedagógicos e materiais escritos (MONTEIRO, 2013, p. 12).

Para Monteiro (2013), a sequência didática deve iniciar com atividades que não exijam dos alunos níveis de conhecimento elevado e, à medida que o tema, gênero textual ou conteúdo seja abordado e as atividades desenvolvidas, o grau de dificuldade aumenta, levando em consideração o que a autora chama de aprofundamento e ampliação do conhecimento. A autora destaca, também, a importância de se ter nexos entre as atividades, visando à aprendizagem dos discentes.

Outros autores que discutem sobre sequência didática, porém como modalidade a ser trabalhada com gêneros textuais são Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), definindo

como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” ou como Dolz e Schneuwly (2004), também, destacam:

sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

Tomando como referência Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e sugerindo o trabalho com gênero textual por meio da sequência didática, Rezende (2013) acredita que a proposta de trabalho com a sequência possibilita aos educandos um domínio mais aprofundado dos gêneros textuais, no sentido de colaborar para que eles compreendam, falem, escrevam, interpretem, produzam e reconheçam a função social do gênero que está sendo estudado.

Maciel (2013) defende que, além da sequência didática, com o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita, seja proposta aos alunos “uma produção textual temática” (MACIEL, 2013, p. 29), ou seja, que envolva as outras áreas do conhecimento que compõem o currículo, assim como propõem Nery (2006) e o PNAIC. Maciel (2013), ainda, esclarece que o professor, ao trabalhar com gêneros textuais, antes de planejar a sequência didática, necessariamente, tem que conhecer as características específicas de cada gênero e saber o que de fato quer ensinar.

Para a professora Roberta, do 3º ano, a sequência

envolve todas as disciplinas, então, dentro de cada disciplina você puxa o que você está trabalhando. Tem que ter ‘ganchos’ pra você puxar os conteúdos, não pode ser conteúdo solto, até porque senão fica aquela coisa sem raciocínio lógico. Então, você tem que conhecer muito bem o que que você quer explorar, o objetivo, a metodologia, o que que você vai avaliar, também, o que que você espera ao final daquela sequência, o que que você quer com aquele trabalho, não simplesmente um trabalho sem nenhum foco (ROBERTA, DOCENTE DO 3º ANO).

A professora faz questão de enfatizar a importância de se trabalhar os conteúdos perpassando pelas áreas do conhecimento, para que não sejam abordados de forma desconexa e destaca, também, a necessidade de estabelecer o objetivo que se quer alcançar com a modalidade de trabalho pedagógico proposta, ou seja, a meta que se quer atingir com a atividade, o conhecimento a ser apreendido pelos alunos.

Durante a realização desta pesquisa, foi possível acompanhar reuniões de planejamento das professoras. É importante esclarecer que as docentes dos 1º, 2º e 3º anos da Escola Antônio Torres prepararam a sequência didática nos horários de planejamentos semanais. Elas planejaram a sequência, geralmente, a partir de uma obra literária, que foi

selecionada da caixa do PNAIC, enfocando um determinado conteúdo ou tema, de forma interdisciplinar. A professora Beatriz, do 3º ano, comenta como preparam o que chamam de sequência didática.

Cada professora escolhe uma história, depois juntas nós vamos ver qual que é a melhor, qual que vai envolver mais as crianças e depois, fazemos as atividades, o que que a gente precisa tirar daquela história. Geralmente, nós fazemos tudo junto, no dia do planejamento. Tem que envolver todas as disciplinas, e focar, principalmente, na leitura, escrita, interpretação e na Matemática, as quatro operações e o assunto que a gente está trabalhando (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO)

Na fala de Beatriz, fica evidente a participação de todas as professoras na elaboração da sequência, desde o momento da escolha da obra literária, texto, tema a ser abordado, até a preparação das atividades que serão inseridas na sequência. Também, verificamos que, embora comentem sobre a importância de se planejar a sequência didática, sequência de atividades ou projeto didático envolvendo as disciplinas que compõem o currículo, ainda se limitam a pensar nas disciplinas de Língua Portuguesa, com leitura, interpretação e escrita e Matemática com as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Os encontros de formação do PNAIC, no município de Castelo – ES, remetiam à sequência didática com tanta veemência que, constantemente, nas entrevistas, as professoras alfabetizadoras falavam de sequência, ora se referindo à sequência de atividades, ora à sequência didática, mesmo se a pergunta estivesse tratando de outro assunto. A formação, no município, focou na sequência didática a partir de um livro de literatura, da caixa do PNAIC, que vinha para cada turma.

Fátima, professora do 3º ano, esclarece:

Após a escolha do livro, a gente começa relacionar as atividades que nós podemos desenvolver com este livro, dentro de cada disciplina, depois que a gente fez esse desenvolvimento, que a gente lança os objetivos de cada desenvolvimento, que aí que a gente vai se preocupar mais em que que a criança tem que aprender dentro de cada desenvolvimento daquele (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO).

Constata-se, com a fala da professora, que primeiro pensa-se nas atividades para depois refletir sobre os objetivos. Dessa forma, a preocupação maior está nas atividades a serem trabalhadas na sequência do que com os objetivos que se quer alcançar com esta modalidade de trabalho, relegando em segundo plano a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Já a professora Edna, do 2º ano e orientadora do PNAIC no município de Castelo - ES, considera que é necessário pensar o tema e os objetivos, antes mesmo de escolher o livro e elaborar as atividades, demonstrando outra forma de conduzir o trabalho pedagógico.

Primeiro tem que ter o tema e o objetivo que não pode faltar. Eu não posso esquecer do objetivo, eu quero trabalhar isso, porque meus alunos estão precisando disso, aí depois a gente vai articulando o tema, qual o livro que se encaixa melhor, vai articulando as atividades (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Para a professora Luiza, do 1º ano:

A sequência didática que a gente trabalha, como é 1º ano, ela tem que estar sempre voltada pra aquisição da leitura e da escrita. Então, não pode faltar interpretação, conhecimento, análise da capa, essas partes que a gente tem, tudo é importante. E tem que ter a questão, também, como eles estão adquirindo leitura e escrita, o valor sonoro, associação de letra/som, som/letra, produção de texto, porque isso aí é aquele caso que eu te falei, atinge todas as áreas, tem aluno que está construindo palavras, mas tem aluno que já constrói o pensamento (LUIZA, DOCENTE DO 1º ANO).

A professora, apesar de elaborar a sequência de acordo com projeto didático ou sequência de atividades, demonstra preocupação com a aquisição da leitura e escrita, interpretação e atividades diversificadas, envolvendo a construção de palavras, formulação de frases e produção textual, visando atender a necessidade de cada aluno.

Nas entrevistas, as professoras deixam claro outro aspecto que traz à tona a confusão entre sequência de atividades, sequência didática e projeto. Elas consideram importante, sempre que possível, durante o desenvolvimento ou ao término da sequência, finalizar com uma atividade prática, pois acreditam que os alunos terão mais condições de aprendizagem ao vivenciarem o que aprenderam.

Fátima, docente do 3º ano, enfatiza que “toda sequência didática, tem que ter aulas práticas, bastante movimento pra criança. Ficar só no papel, eu acho que a gente não atinge o objetivo. Passeios, excursões, refazer, realmente, a história, ambientes livres são importantes”.

Marlene, professora do 2º ano, também pensa que é fundamental “atividades práticas, como jogos, experiências, visitas e outros”. Assim como Beatriz, docente do 3º ano, afirma:

Ah sim! Todas as sequências que nós fazemos têm sempre um passeio, igual nessa nós fomos na Gruta do Limoeiro (uma gruta localizada na zona rural de Castelo - ES que retrata um pouco a história do município), fazer a visita, sempre conta a história num lugar diferente. Então, a gente, sempre, arruma algum passeio ou algum joguinho, alguma coisa prática pra eles fazerem, confeccionar um livrinho, nessa, também, nós confeccionamos, eles escreveram, fizeram a reescrita (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).



Observa-se, na fala das docentes, a ênfase na atividade prática, com o desenvolvimento da sequência, conforme é proposto nos projetos didáticos, pois as professoras acreditam que, através da vivência dos alunos com os conteúdos ensinados, torna-se mais fácil a apreensão dos conhecimentos.

Na observação dos planejamentos (PLs) e nas entrevistas, constatamos que as professoras do 3º ano mencionavam, com frequência, sobre a dificuldade em trabalhar com a sequência didática, devido à quantidade de conteúdos e avaliações a serem ministrados durante o ano.

Em função do volume de avaliações que são aplicadas, no 3º ano, último ano do ciclo de alfabetização, as docentes estavam o tempo todo preocupadas com os conteúdos que seriam cobrados nas provas do segundo trimestre, recorriam ao cronograma de avaliações todas as vezes que decidiam por algum conteúdo ou atividade, entretanto selecionavam as atividades, apenas por elas demonstrarem relação com o conteúdo trabalhado, pouco refletiam sobre o que se pretendia alcançar com o exercício, até mesmo se era viável aplicá-lo naquele momento.

Apesar das docentes, em suas falas, demonstrarem preocupação em não proporem, aos discentes, atividades soltas, ainda assim, nos PLs, era evidente a prática de seleção de atividades com pouca contextualização.

Outro aspecto importante que foi verificado, nas observações dos PLs das turmas de 3º ano, é a quantidade de conteúdos que são ensinados durante um pequeno espaço de tempo, isso, também, em função do pouco tempo disponível para o ensino dos conteúdos, que são cobrados nas avaliações, visto que, para cada avaliação realizada, o aluno tem direito a uma reavaliação, e, ao final do trimestre, à recuperação trimestral, conforme abordamos no eixo avaliações do PNAIC, no capítulo 3.

As professoras alegam que a quantidade de conteúdos e avaliações que são trabalhados no 3º ano e as demais atividades que o professor, necessariamente, tem que desenvolver com a turma dificultam o trabalho com as sequências didáticas, já que elas consideram que a sequência requer mais tempo e dedicação para ser colocada em prática. A professora Roberta, do 3º ano, comenta que

a proposta do PNAIC é excelente, só que ele não tem o que? Essa continuidade. Chegou no 3º ano, nós temos uma infinidade de prova, recuperação, é aquela loucura, a gente não pode ficar igual, por exemplo, ficava no 2º ano, eu trabalhei com uma sequência didática nó... um tempão fazendo coisas maravilhosas. Como que a gente vai fazer isso? Não tem como. Não adianta falar que faz, que não faz bem feito, não adianta. A gente que convive com a situação de nota, ainda, não

adianta falar que faz. Essa questão da continuidade que a Edna falou é muito importante, só que a gente está vendo que o que está acontecendo é quebrada, ela é quebrada, que no 3º ano mesmo, ano passado pra gente dar conta de sequência didática, um monte de prova, um monte de coisa, a gente tinha que rebolar mesmo (ROBERTA, DOCENTE DO 3º ANO).

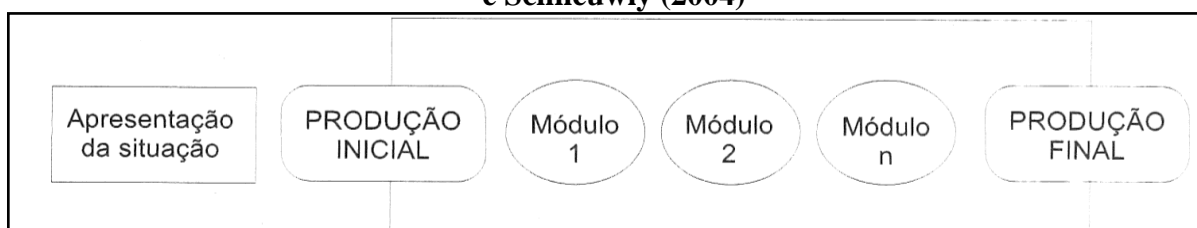
Diferente do discurso das professoras do 3º ano, as docentes dos 1º e 2º anos acreditam ser viável o desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio do que chamam de sequência didática, já que, nestas turmas, não há avaliações com notas, como no 3º ano. Inclusive as professoras do 2º ano trabalharam, no ano de 2015, com os alunos quatro sequências didáticas, com os seguintes livros de literatura: *O bonequinho doce*; *Pipoca, o peixinho encrenqueiro*; *A margarida friorenta* e *Sítio do Pica Pau Amarelo*.

As docentes demonstraram, na observação das reuniões semanais dos PLs, uma preocupação constante com a aprendizagem dos alunos, do que com os conteúdos a serem trabalhados; as atividades são pensadas, planejadas e refletidas com antecedência, com a finalidade de que os alunos alcancem a aprendizagem, o que significa que elas não propõem aos alunos atividades descontextualizadas.

Observamos nos PLs das professoras de 1º e 2º anos que as atividades a serem propostas nessas turmas são objetos de reflexão por parte delas, no sentido de: qual o objetivo que se quer alcançar? Como vamos trabalhar tal atividade? Será que na minha turma é viável essa atividade? Que outros conhecimentos ou conteúdos podemos agregar? Assim como o foco, constantemente, na leitura e interpretação textual e as atividades partindo de um texto ou obra literária.

É importante salientarmos que os Cadernos de Formação do PNAIC, com o objetivo de possibilitar discussões sobre sequência didática, trazem os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros, para conduzir a reflexão sobre o assunto. Dessa forma, é imprescindível conhecer como esses autores propõem o esquema para elaboração e aplicação da sequência didática e de que forma detalham cada etapa:

**Figura 18: Esquema para elaboração de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)**



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O trabalho com gêneros textuais, através da sequência didática proposta pelos estudiosos suíços, tem quatro eventos distintos: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final*. Conforme se observa na figura 18 e de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a elaboração e a aplicação da sequência didática inicia-se com a *apresentação da situação*, em que os professores descrevem detalhadamente a atividade de expressão oral ou escrita que os alunos terão que desenvolver, falam sobre o gênero que será estudado, suas características e ouvem dos alunos os conhecimentos prévios que já possuem sobre o assunto.

O primeiro texto, referente ao gênero trabalhado, produzido pelos discentes, é considerado a *primeira produção*. Essa etapa permite aos professores verificarem o que os alunos já conhecem, as capacidades adquiridas, o que, ainda, necessita ser focado e, diante disso, planejar as atividades seguintes da sequência, de acordo com as possibilidades e as dificuldades a serem superadas pela turma.

Posteriormente à produção inicial e estando os professores conscientes do que os alunos necessitam aprender sobre o gênero textual, são propostos os *módulos*, que são atividades e exercícios trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. E, por fim, a *produção final*, em que os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos, durante as atividades da sequência, sobre o gênero estudado.

Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam alguns pontos importantes para elaboração e desenvolvimento da sequência didática, que são:

1. Os princípios teóricos subjacentes ao procedimento;
2. O caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação;
3. As diferenças entre os trabalhos com oralidade e com escrita;
4. A articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY (2004, p. 91).

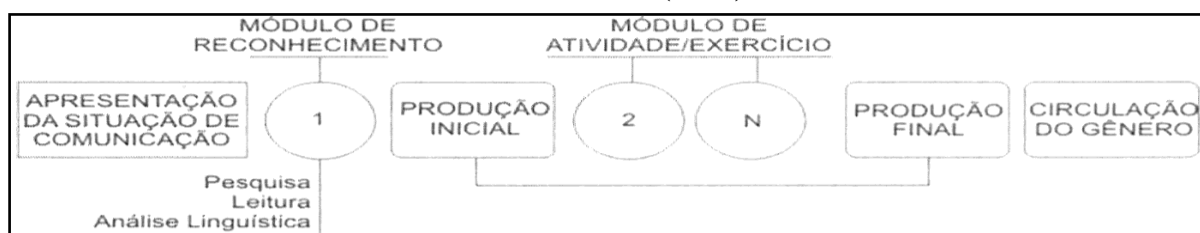
Aqui no Brasil, as pesquisadoras Swiderski e Costa-Hübes (2009), com base no esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e discutido acima, adaptou a sequência didática para a realidade educacional brasileira. Swiderski e Costa-Hübes (2009) acrescentaram o *módulo de reconhecimento do gênero*, antes da etapa de *produção inicial*, contemplando a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, pois segundo as autoras, os alunos brasileiros estão inseridos em um sistema de ensino que privilegia pouco as aulas de produção textual. Swiderski e Costa-Hübes (2009) entendem que

antes mesmo de se chegar à produção inicial, o professor tem a oportunidade de criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do

gênero selecionado que circulam na sociedade. (...) as informações sobre o gênero não são dadas gratuitamente, já que o mesmo não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável. Entendido assim, a prática de ensino-aprendizagem precisa incentivar o processo de pesquisa (SWIDERSKI E COSTA-HÜBES, 2009, p. 121).

A seguir, é possível observar o esquema para preparação da sequência didática, reelaborado por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

**Figura 19: Esquema para elaboração de sequência didática proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009)**



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009).

Sendo assim, a sequência didática proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009) se organiza da seguinte forma:

1. Apresentação da situação de comunicação;
2. Seleção do gênero discursivo/textual;
3. Reconhecimento do gênero (por meio de pesquisa, leitura e análise linguística);
4. Produção oral ou escrita;
5. Reescrita do texto (no caso do texto escrito);
6. Circulação do gênero (SWIDERSKI E COSTA-HÜBES, 2009, p. 121).

Assim, pode-se dizer que, antes de o professor iniciar o trabalho com um gênero textual, é de suma importância que ele apresente aos alunos textos diversos sobre o gênero e solicite, também, que eles levem para a sala de aula, mobilizando nos discentes o interesse pela pesquisa e leitura do gênero a ser estudado. Isso, provavelmente, despertará uma discussão sobre o gênero que, no caso, é conduzida pelo docente. A partir daí, é possível solicitar aos alunos a primeira produção e, nas aulas posteriores, a reflexão e o aprofundamento sobre as características específicas do gênero textual, para então chegar à produção final.

A sequência didática é a ação pedagógica que se destaca, nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras, como estratégia de ensino adotada, inclusive na formação continuada preparada e ofertada, em quatro encontros no ano de 2014, pela SEME de Castelo - ES aos professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, despertando nos professores que atuam nos outros segmentos, que não apenas a alfabetização, o interesse

pelo trabalho com sequência didática. No entanto temos observado que as professoras, quando falam de sequência didática, pode ser sequência de atividades ou projeto didático, tendo em vista que existe uma apropriação inadequada do conceito de sequência didática.

Ainda que exista a confusão entre as propostas pedagógicas sequência didática, sequência de atividades e projeto didático, a Escola Antonio Torres, onde foi desenvolvida a pesquisa, em 2015, propôs aos professores do 1º ao 9º ano que desenvolvessem o trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. A coordenadora do PNAIC, em Castelo - ES, Carla, menciona que, paralelo ao PNAIC, houve

a formação continuada em rede, aonde nós tivemos quatro momentos ao longo do ano, que juntamos os professores por segmento de atuação e aí foi trabalhado a formação continuada mesmo e aí nessa formação, também, foi trabalhada a importância da sequência didática. Então, nós temos até professores de 6º ao 9º que estão trabalhando a sequência didática e está dando muito certo, está muito legal (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

De acordo com a professora Fernanda, do 1º ano, “na formação do município, eles já traziam a sequência didática pra gente pronta, a gente podia mudar e acrescentar, tirar e tal, mas na formação eles traziam pronta e a gente ia lá, aplicava na sala e levava a devolutiva”. Nota-se que os professores recebiam propostas de sequência didática para serem trabalhadas em sala de aula, que podiam ser modificadas, conforme a necessidade da turma. No entanto, as docentes, também, tinham que apresentar o que foi trabalhado em sala de aula, assim como no PNAIC.

Edna, professora do 2º ano e orientadora do PNAIC no município e da formação da SEME de Castelo – ES, afirma que era lançado

um tema previamente e trazia vários materiais, livros, filmes, revistas, tudo que a gente poderia encaixar dentro daquele tema. A gente pedia previamente, também, os professores pra eles estarem trazendo e na prática, e no dia da formação, eles sentavam por grupos, por equipes e utilizavam o material para prepararem a sequência didática. Elas que preparavam com a ajuda da gente, a gente trazia muita sugestão, também. E depois, também, no decorrer da aplicação da sequência, o que uma professora fazia de diferente, ela passava pra mim e a gente passava para as outras (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Na formação da Secretaria de Educação de Castelo - ES, a professora alfabetizadora e orientadora Edna afirma que era sugerido um tema, anteriormente, e os professores levavam para os encontros materiais diversos, que poderiam ser utilizados na elaboração da sequência didática a ser aplicada em sala de aula e, posteriormente, apresentada no próximo encontro da formação.

Não foi mencionada, em momento algum, uma possível discussão sobre o termo sequência didática com embasamento teórico e pesquisas científicas, em que os professores pudessem refletir sobre essa ação pedagógica. Assim, partia-se do princípio de que o professor tinha o conhecimento teórico-metodológico necessário para elaborar a sequência.

A professora Beatriz, do 3º ano, declara que

a formação da SEME de Castelo – ES pegou como base a formação do PNAIC. Na formação da SEME de Castelo - ES, a gente trabalhou mais, basicamente, a sequência didática que era uma coisa nova na rede, porque não se trabalhava, apenas algumas escolas isoladas desenvolviam a proposta de sequência, cada um fazia a sua, mas não da forma como o PNAIC sugeriu. Na formação da SEME, lógico, que eram sugestões de sequência didática, mas todos os 3º anos estavam fazendo uma sequência só, aí foi interessante, muito interessante, porque todo mundo estava lendo o mesmo livro, depois a gente sentava e conversava “o que que você fez na sua escola? Nossa que interessante! Vou fazer na minha, também, vai ficar legal”. Então eu vi que tinha muita influência do PNAIC. O PNAIC está influenciando muito, em tudo, na escola (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).

Observando a fala da professora, nota-se que o trabalho pedagógico com sequência didática é algo que acontecia, na prática pedagógica, de forma isolada, em algumas escolas da rede, ou melhor, alguns docentes utilizavam essa ação docente no processo de ensino, que, por intermédio do PNAIC, as instituições da rede municipal de Castelo - ES tiveram contato com a proposta de sequência didática, mesmo que sem a necessária reflexão teórica do que, realmente, denomina uma sequência didática. Verifica-se que a formação do PNAIC em Castelo – ES enfocou com tanta intensidade na proposta de se trabalhar com sequência didática que as escolas acataram a iniciativa do Programa e começaram a trocar experiências entre elas e os próprios docentes, trocando, inclusive, sequências didáticas.

Os docentes, em contato com exemplos de sequências didáticas apresentadas nos Cadernos de Formação do PNAIC e com as sequências aplicadas em sala de aula, tiveram a oportunidade de trocar opiniões e iniciar um possível debate sobre as atividades propostas, a elaboração e a forma como conduzir a prática docente através desta modalidade de trabalho pedagógico.

A professora Fernanda, do 1º ano, ressalta a preocupação dela, mesmo antes do PNAIC, com a proposta de trabalho organizada de forma interligada e sistemática, em que os alunos conseguem articular e construir o conhecimento. E afirma que, com o PNAIC, aprendeu a elaborar a sequência didática de forma mais significativa para os discentes. A docente deixa transparecer que

de repente eu penso que como o MEC está distante da gente ele achava, assim, que a gente estava um pouco aquém daquilo ali, que a gente estava trabalhando atividade

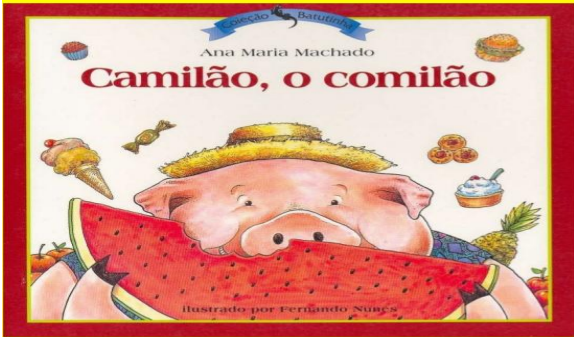
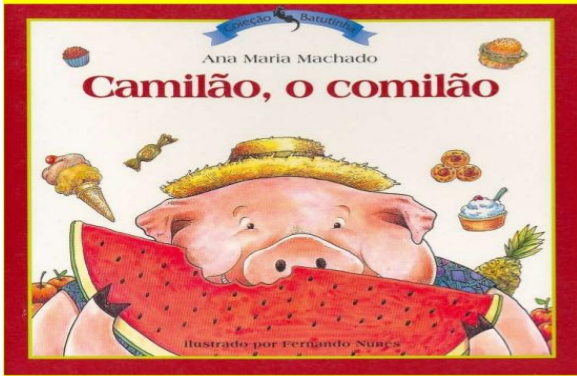
solta, sem link, nada ligado a nada. Veio com a sequência, mas a gente já trabalhava, de repente a gente não chamava de sequência didática, mas já era um trabalho nosso... Hoje, a gente aprendeu a fazer de forma mais elaborada, mais significativa, mas a preocupação de estar ali amarrando os assuntos, eu penso que desde quando eu comecei a trabalhar, a gente tinha essa preocupação e muitos professores têm. No PNAIC, quando a gente apresentou sequência didática eu vi que não era muito novo do que aquilo que a gente já fazia (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO).

No discurso da docente é perceptível que ela esperava algo novo em relação à proposta de trabalho pedagógico discutida nos encontros de formação do PNAIC, práticas e saberes que pudessem contribuir com o processo de alfabetização das crianças. Fernanda, também, acredita que, pelo fato de o MEC não ter contato com as práticas docentes dos professores alfabetizadores do município de Castelo – ES, acreditava que os docentes, ainda, desenvolviam ações pedagógicas descontextualizadas e com atividades sem nexos entre as áreas do conhecimento.

O PNAIC trouxe na unidade 6 do ano 2, como exemplo de projeto didático, o desenvolvimento do tema *Alimentação saudável? Hum! Faz bem!* através do livro de Ana Maria Machado *Camilão, o comilão*. Duas professoras do 1º ano e uma professora do 2º ano, que este ano trabalha em outra escola, desenvolveram esse tema, com esta história e outras atividades denominando sequência didática.

Foi possível o acesso à sequência didática das professoras do 1º ano e observa-se a preocupação, durante o desenvolvimento da sequência, com a leitura, a interpretação oral e escrita, a identificação das palavras através de um ditado, a escrita da palavra, a quantidade de letras que tem a palavra e os gêneros textuais, biografia, parlenda e convite como atividades, sem a produção desses gêneros textuais pelos alunos. Em relação aos conteúdos matemáticos, foram trabalhados números, sequência numérica, dúzia, gráficos e situações problemas. E ao final da sequência, uma atividade envolvendo alimentação, tema que foi discutido ao longo do desenvolvimento das atividades e da leitura da história. A seguir, algumas atividades de Língua Portuguesa que estão na sequência.

**Figura 20 – Interpretação oral e escrita da capa do livro**

<p>Com base na capa do livro, responda as questões oralmente:</p>  <p>Na roda de conversa: 1) O que vemos nesta capa de livro? 2) Qual o nome da história? 3) Qual o nome da autora? 4) Quem ilustrou a história? 5) Qual o gênero textual que o texto traz? 6) Do que será que trata essa história? 7) Como você acha que termina a história?</p>	<p>Analisando a capa do livro:</p>  <p>O nome do livro é: _____          Quem escreveu a história foi: _____          _____          Quem ilustrou foi: _____          _____          O assunto do livro é: _____          _____          _____</p>
---	---

Fonte: Sequência didática do 1º ano.

**Figura 21 – Gêneros textuais, biografia e parlenda**

<p>Conhecendo a autora do livro:          Ana Maria Machado é uma jornalista, professora, pintora e escritora brasileira. Nasceu no Rio de Janeiro no dia 24 de dezembro. Formada em letras pela Universidade do Brasil. Foi uma das fundadoras, em 1980, da primeira livraria infantil no Brasil, a Malasartes, no Rio de Janeiro, que existe até hoje. O reconhecimento mundial aconteceu em 2000, quando recebeu o prêmio Hans Christian Andersen. No mesmo ano foi agraciada com a ordem do mérito cultural. Foi ganhadora do prêmio Jabuti de literatura em 1978.</p>	<p>Durante a festa de comilança do Camilão, os convidados brincaram e cantaram a parlenda:</p> <p style="text-align: center;">Salada, saladinha          Bem temperadinha          Com sal, pimenta          Um, dois, três</p> <p>A parlenda ganha um sabor especial, quando ilustrada:</p>
--	--

Fonte: Sequência didática do 1º ano.



**Figura 22 – Gênero textual convite**

Leia:  
 Camilão vai dar uma festa de comilança. E vai convidar todos os amigos que deram alguma coisa a ele. Para isso escreveu um convite, convidando os amigos.  
 Ajude o Camilão a preencher o convite.  
 Nome do convidado: \_\_\_\_\_  
 O que vai acontecer: \_\_\_\_\_  
 Dia: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_  
 Quem está convidando: \_\_\_\_\_  
 Convido você \_\_\_\_\_ para participar da minha festa. Para participar deverá trazer \_\_\_\_\_ para \_\_\_\_\_ podermos confraternizar juntos, com muita comilança.  
 Será no dia: \_\_\_\_\_. As \_\_\_\_\_ horas na \_\_\_\_\_.  
 Com carinho, Camilão!

Fonte: Sequência didática do 1º ano.

Constata-se a intenção das docentes de trabalharem os conteúdos propostos nas atividades, de forma interdisciplinar, contextualizada e articulada, através de um trabalho mais ativo e dinâmico, em que os alunos têm acesso aos conteúdos, a partir de uma história e uma tentativa de construção da sequência. Partindo das discussões apresentadas pelos autores sobre sequência didática, entende-se que, ainda, é necessária uma melhor compreensão deste conceito, por parte dos professores alfabetizadores, bem como do passo a passo para o desenvolvimento desta ação pedagógica. Dessa forma, não podemos chamar de sequência didática as atividades desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras do 1º ano, a partir do livro de literatura *Camilão, o comilão*, porque não houve o desenvolvimento, o aprofundamento e a produção de um gênero textual, apenas foram mencionados ao longo das atividades. Também, não reconhecemos como projeto didático, conforme a discussão realizada neste capítulo, antes da sequência didática, porque as atividades foram planejadas, apenas, pelos professores, sem a participação das crianças.

Observa-se que, na sequência didática do livro *Camilão, o comilão*, foi escolhido o tema alimentação para ser trabalhado com os alunos do 1º ano, todavia, nas atividades observadas, constatamos, apenas, a menção a alguns alimentos que aparecem na história, a

preferência da turma por alguns alimentos e, ao final da sequência, quando foi discutida a importância da alimentação, uma atividade abordando a organização dos alimentos na pirâmide alimentar. Pode ser que, nas atividades no caderno e nos momentos de discussão na turma, as professoras tenham abordado o tema de forma mais detalhada, não se esquecendo do eixo de articulação, que é o tema alimentação. Ainda sobre isso, o PNAIC destaca que, embora os conteúdos de várias áreas estejam sendo trabalhados e apropriados pelos alunos, a “continuidade e a totalidade da sequência” (LIMA; LEAL; TELES, 2012, p. 22), o conteúdo, o tema ou o gênero textual estudado têm que ser enfatizados.

As professoras das turmas do 2º ano, também, elaboraram o que chamam de sequência didática, porém, com o tema *O Sítio do Pica Pau Amarelo e seus encantos*, prevista para ser desenvolvida em trinta dias, com o objetivo geral de “avançar no processo da leitura e escrita, de maneira global, contextualizada, prazerosa e essenciais no processo ensino aprendizagem, compartilhando as diversas áreas do conhecimento” (SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO 2º ANO). E os objetivos específicos definidos por disciplinas que compõem o currículo:

**LÍNGUA PORTUGUESA - Leitura** (estabelecer relações entre texto verbal e não verbal; compreender textos; antecipar conteúdos do texto; verificar as antecipações produzidas ao longo da leitura; explorar diferentes suportes e os gêneros textuais; avaliar o texto lido, defendendo oralmente suas opiniões e identificar as características do gênero textual bilhete e receita (a partir de simulações). **Produção de textos orais e escritos** (produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos e planejar a escrita considerando o contexto de produção). **Sistema de Escrita** (observar a direção convencional da escrita; compreender a categorização gráfica e funcional das letras; identificar letras / sons iniciais e finais; diferenciar unidades da língua: letra e palavra; observar o uso dos espaços em branco entre as palavras e compreender a natureza alfabética do sistema de escrita). **GEOGRAFIA** - perceber características da zona rural e urbana; trabalhar nossas relações com o meio ambiente, fazendo-nos perceber que somos uma grande comunidade no planeta terra e observar as relações entre os seres vivos e o ambiente. **CIÊNCIAS** - descrever as características da paisagem na qual está inserido comparando-o com outros locais e aprofundar o conhecimento relacionado às consequências e malefícios da alimentação. **ARTES** - desenvolver habilidades diversas: dobradura, criatividade e teatro. **MATEMÁTICA** - interpretar a informação contida em uma escrita numérica; resolver problemas que envolvam a utilização de números em diferentes contextos; desenvolver estratégias de cálculo; analisar coletivamente aspectos na resolução de problemas e explicitar oralmente estratégias e raciocínio utilizado para resolução de problemas. **HISTÓRIA** - conhecer um pouco da sua história e perceber as diversas fases da vida através da sua linha do tempo (SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO 2º ANO).

Observa-se que são muitos os objetivos elencados numa sequência prevista para ser desenvolvida em trinta dias e, durante a análise das atividades que compõem a sequência e que foram disponibilizadas pelas docentes, não se constata o cumprimento de todos os objetivos, assim como a proposta de atividades que não são relacionadas com os objetivos específicos elencados. Todavia, pode ser que alguns objetivos não contemplados nas

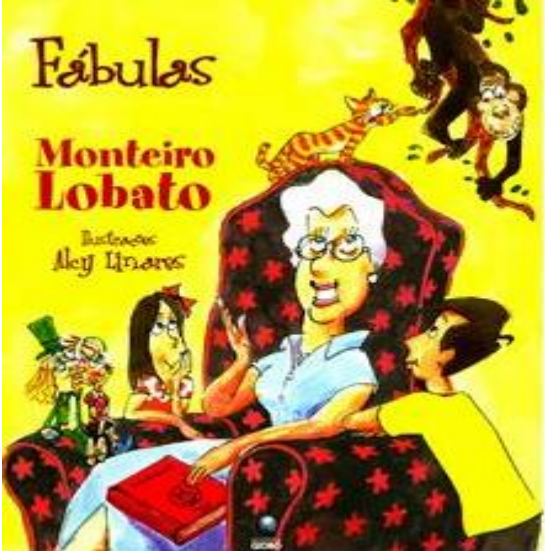
atividades a que tivemos acesso tenham sido alcançados por meio de atividades desenvolvidas oralmente ou trabalhadas no caderno dos alunos. De qualquer forma, entendemos que são muitos conteúdos a serem discutidos, aprofundados e consolidados em apenas uma sequência. Isso não quer dizer que a aprendizagem não foi alcançada pelos alunos; já que não observamos isso, apenas a proposta de trabalho pedagógico, por meio de sequência didática, é o nosso foco neste momento.

Acredita-se que o trabalho com a sequência requer um processo de sistematização, em que cada etapa ou módulo, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Swiderski e Costa-Hübes (2009), são construídos através do avanço que os alunos obtiveram no módulo anterior e, nas atividades que foram analisadas não é possível averiguar esse processo proposto pelos autores suíços e brasileiros.

Verificamos que, inicialmente, as professoras apresentaram figuras dos personagens do sítio para que os alunos pudessem relacioná-los as suas características, apresentadas em forma de charadas. As docentes, também, comentaram sobre o nome do sítio que se refere a uma ave e falaram sobre as características do Pica pau. É importante esclarecer que, nas atividades da dita sequência didática, as docentes incentivavam os alunos a pesquisarem nos dicionários, disponibilizados através do PNAIC, os significados dos termos que, ainda, não eram do conhecimento deles.

Além disso, apresentaram a biografia de Monteiro Lobato, fizeram a leitura, discussão, exploração e interpretação oral da capa do livro *Fábulas* de Monteiro Lobato. Neste momento, as professoras perguntaram aos alunos se sabiam o que eram fábulas e sinopse e se conseguiam dizer o assunto do texto. Cada dia, no momento da “leitura deleite”, as professoras liam uma fábula do livro. Para trabalhar e interpretar, escolheram a fábula *A cigarra e as formigas*, no entanto, antes de ler a fábula, fizeram algumas perguntas aos alunos sobre animais de estimação e, posteriormente, contaram a fábula e propuseram uma interpretação oral do texto. Em outra aula trabalharam o poema *Sem barra*, de José Paulo Paes, que trata de cigarra e formiga, com enfoque na análise linguística do uso das letras e sílabas formadas com g e gu. A seguir, é possível visualizar a parte da sequência em que as professoras apresentam a obra *Fábulas* e fazem alguns questionamentos sobre o livro, assim como a exploração inicial da fábula *A cigarra e as formigas* e a interpretação escrita após a leitura do texto.

**Figura 23 – Livro *Fábulas* e questionamentos sobre a obra**

APRESENTAÇÃO DO LIVRO <i>FÁBULAS</i>	QUESTIONAMENTOS ORAIS SOBRE O LIVRO
 <p>Fontes: &lt;<a href="http://www.culturamix.com/cultura/livros/monteiro-lobato">http://www.culturamix.com/cultura/livros/monteiro-lobato</a>&gt; e sequência didática do 2º ano.</p>	<p>1) O que vocês observam de interessante na capa do livro? 2) Há só desenhos? Quais são os outros símbolos ou sinais além dos desenhos? 3) Além do título, quais outros nomes estão destacados? 4) Qual é o formato do livro? 5) Vocês sabem o que é uma fábula? 6) O que será que esses animais estão fazendo? 7) E as crianças? 8) Quem será essa mulher? 9) O que a mulher está segurando? 10) Qual será o assunto do texto? 11) O que terá no verso (atrás) do livro? 12) Vocês sabem o que é sinopse e para que serve? 13) Explicar para que serve a sinopse e ler. 14) E agora após a leitura da sinopse, dá para saber qual o assunto do texto?</p> <p>Fonte: Sequência didática do 2º ano.</p>

**Figura 24 – Exploração inicial oral e interpretação escrita da fábula *A cigarra e as formigas***

EXPLORAÇÃO INICIAL ANTES DE CONTAR A FÁBULA ESCOLHIDA	COMPREENSÃO ESCRITA DO TEXTO APÓS A LEITURA
<p>Quem tem animais de estimação em casa? Qual é o animal que você tem? Ele tem nome? Você conversa com ele? Conte como você conversa com o seu animal? Você parou para pensar em como seria o mundo se os animais falassem de verdade? Como você imagina que seria o mundo se os animais falassem de verdade? Você conhece alguma história em que os animais falam? Conte para a classe.</p>	<p>O que a história conta sobre a cigarra e a formiga? Por que a cigarra pediu alimento para a formiga e não para outro animal? Se você tivesse no lugar das formigas, faria o mesmo? Quando terminou de ler a história, o que você sentiu pela cigarra? E pelas formigas?</p>

Fonte: Sequência didática do 2º ano.

Observamos que quatro gêneros textuais (biografia, fábulas, sinopse e poemas) foram mencionados e comentados logo no início da sequência, mas não foram trabalhados ao longo da sequência didática, bem como não foi solicitada aos alunos a produção desses gêneros. Isso

implica dizer que os discentes tomaram conhecimento da existência dos textos, porém não foram estimulados à produção e consolidação do conhecimento sobre os gêneros citados na sequência, mesmo que se tinha como objetivo específico a produção de textos orais e escritos. Ressaltamos que as análises foram feitas de acordo com as atividades da sequência a que tivemos acesso, e não se tem conhecimento se outras atividades foram propostas em sala. Dessa forma, acredita-se que o foco nas salas de aulas de alfabetização, no que tange à linguagem, ainda, é a leitura e interpretação dos gêneros textuais e não a produção textual.

Nas atividades seguintes da sequência, as docentes trabalharam um texto sobre os personagens do sítio, com enfoque maior nas rimas; orientação e alinhamento do texto; pontuação; segmentação; número de letras de uma palavra; número de palavras de um texto; palavra inicial e final; relação letra/som, som/letra; número de sílabas de uma palavra e sinais gráficos. Assim como músicas do Sítio do Pica Pau Amarelo, o livro *Delícias e gostosuras* de Ana Maria Machado, com enfoque no gênero receitas, e a receita *Bolinho de chuva da Tia Nastácia*.

Para o trabalho com gênero receita, foi solicitado aos alunos que levassem de casa a receita da preferência da criança para compartilhar, oralmente, com os colegas. Entretanto, nas atividades analisadas, não fica claro se foram discutidas com os alunos as características do gênero textual receita, e, também, verifica-se novamente que as docentes não trabalharam esse gênero de modo a solicitar aos alunos que produzissem uma receita. O gênero foi utilizado com foco na leitura, interpretação e como pretexto para discutir alimentos saudáveis e não saudáveis.

**Figura 25 – Gênero textual receita**

<p><b>RECEITA - BOLINHO DE CHUVA DA TIA NASTÁCIA</b></p> <p>A Tia Nastácia pensou e resolveu revelar um de seus maiores segredos para você. Enfim você vai saber como essa cozinheira tão talentosa faz os famosos bolinhos de chuva que todos adoram. Isso mesmo. Hoje, temos uma surpresinha deliciosa para você, receita do <i>Bolinho de Chuva da Tia Nastácia</i>. Ah, lembre-se. Peça para um adulto ajudar você a mexer na cozinha. Temos certeza que ele vai adorar. Então, vamos lá? Mãos à obra.</p>	<p><b>APÓS A RECEITA...</b></p> <p>Pedir que as crianças escrevam, em casa, uma receita de que ela tenha preferência para compartilhar oralmente no outro dia com os colegas.</p> <p>Com as receitas, fazer um gráfico da preferência dos alimentos.</p> <p>CARTAZ</p> <p>DIVIDIR A SALA EM DOIS GRUPOS E CONFECCIONAR UM CARTAZ</p> <table border="1" data-bbox="853 1854 1420 1960"> <tr> <td data-bbox="853 1854 1109 1960">ALIMENTOS SAUDÁVEIS</td> <td data-bbox="1109 1854 1420 1960">ALIMENTOS NÃO SAUDÁVEIS</td> </tr> </table>	ALIMENTOS SAUDÁVEIS	ALIMENTOS NÃO SAUDÁVEIS
ALIMENTOS SAUDÁVEIS	ALIMENTOS NÃO SAUDÁVEIS		

Fonte: Sequência didática do 2º ano.

Em outras aulas, através de uma roda de conversa, foram apresentados aos alunos outros livros de Monteiro Lobato e com eles as docentes trabalharam o conteúdo ordem alfabética. Os alunos, também, tiveram a oportunidade de confeccionar um livro, com a finalidade de se sentirem escritores, porém não se observa se foram trabalhadas as partes que compõem um livro, o assunto desse livro e qual a participação dos alunos na confecção dele.

Nas aulas seguintes, os alunos tiveram acesso a outro gênero textual, o bilhete, em que as professoras ensinaram o que é este texto, suas finalidades e as partes que o compõem e, posteriormente, convocaram os discentes a produzirem um bilhete para o tio Barnabé (personagem do Sítio do Pica Pau Amarelo), avisando que o saci pretendia estragar os ovos das suas galinhas. Constatou-se que o trabalho com este gênero teve o objetivo de, ao final, fazer o aluno produzir um bilhete e não apenas ler e interpretar.

**Figura 26 – Gênero textual bilhete**

<b>ESCREVENDO BILHETE</b>	
<p>O bilhete é uma mensagem curta, trocada entre as pessoas para pedir, agradecer, informar, etc.</p>	<p>Escreva um bilhete para o tio Barnabé avisando que o Saci pretende estragar os ovos das suas galinhas. Só assim ele poderá recolher os ovos antes do Saci chegar no galinheiro.</p>
<p>Diagrama de um bilhete com campos rotulados: QUEM RECEBERÁ, ASSUNTO, ASSINATURA e DATA.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Sequência didática do 2º ano.

Nas aulas posteriores, foram trabalhados os conteúdos de Geografia (zona rural e urbana), Artes (dobradura, cores primárias e secundárias e o teatro *A pílula falante* – que foi apresentado na escola no dia do livro), História (história da criança, linha do tempo e árvores genealógica), Matemática (foi trabalhado o livro da caixa do PNAIC *Quem ganhou o jogo*, confeccionaram o jogo de boliche e jogaram, elaboração de uma tabela com as pontuações de cada grupo, interpretação da tabela, numerais de 0 a 100, reta numérica e dezena com a utilização do material dourado) e Ciências (sistema solar e movimentos da Terra).

Para a confecção do jogo de boliche, era necessário seguir as instruções (materiais e modo de confeccionar), no entanto nas atividades analisadas, tinha apenas os materiais a serem utilizados. Acredita-se que o jogo foi confeccionado pelos alunos com as orientações das professoras, no momento da confecção. Com o conteúdo de Ciências, foi elaborado um texto coletivo para expor no mural da escola.

Com esta modalidade de trabalho pedagógico, constatamos a preocupação das docentes em abordar os conteúdos de forma interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, possibilitando aos alunos a apreensão dos conteúdos de modo articulado e significativo. Além disso, notamos que as docentes utilizaram como eixo de articulação da sequência, da forma como propõe o PNAIC, os conteúdos e os gêneros textuais, no entanto observamos a abordagem de muitos conteúdos em apenas uma sequência, dificultando a construção do conhecimento pelos discentes, assim como o trabalho de vários gêneros textuais (receita, biografia, fábulas, sinopse, poemas, textos instrucionais e música), apenas com o objetivo de os alunos lerem e interpretarem ou com o pretexto de introduzir algum conteúdo, sem necessariamente conhecerem a função social de cada um deles e produzirem o gênero trabalhado. É possível perceber uma proximidade com a proposta do projeto didático, tendo em vista a interdisciplinaridade e a proposta de produto final ao término da ação pedagógica, que foram o jogo de boliche, a preparação da receita pelas professoras e alunos e a elaboração de um livro.

Neste capítulo, discutimos a prática e os saberes docentes dos professores alfabetizadores, além das modalidades organizativas do trabalho pedagógico *sequência didática* e *“leitura deleite”*, que foram bastante mencionadas pelas protagonistas da pesquisa, como propostas pedagógicas discutidas e enfatizadas pela formação do PNAIC de 2013. Constatamos que a *“leitura deleite”* permitiu aos alunos do ciclo de alfabetização terem um contato maior com a leitura de obras literárias, e a sequência didática, embora seja utilizada pelas docentes com frequência, principalmente as professoras dos 1º e 2º anos, ainda necessita ser melhor aprofundada e discutida em encontros de formação e nas próprias escolas, tendo em vista a confusão que se tem entre projeto didático, sequência didática e sequência de atividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, que foi *analisar como as professoras alfabetizadoras do município de Castelo - ES se expressam sobre suas práticas e saberes docentes, após a formação continuada do PNAIC de 2013, que teve como enfoque a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa*, trazemos algumas considerações discutidas nos capítulos dois, três e quatro, não como algo pronto e acabado, mas como propostas de reflexões que desembocam em novas questões e possibilidades de novos estudos.

Tendo em vista as leituras sobre formação continuada e as entrevistas com as professoras alfabetizadoras, constatamos a existência de duas perspectivas de formação continuada: a formação em serviço, que ocorre na escola, e a formação organizada, através de Programas elaborados e implementados pelas esferas federal, estaduais ou municipais.

A formação em serviço, na escola, permite ao professor a reflexão da prática, partindo da sua realidade profissional e do contexto da escola em que leciona, isto é, a partir de seu ambiente de trabalho. Já a formação através dos Programas de formação continuada, como PROFA, Pró-letramento e PNAIC e a formação ofertada pelas secretarias de educação, geralmente, objetiva aprimorar a prática pedagógica. Esses Programas, quando colocados em prática, são submetidos a um processo de gestão, controle e avaliação e contam com a parceria e a colaboração do MEC, universidades, estados e municípios, com a finalidade de alcançar melhorias na educação. É importante destacar que esses Programas, ao serem implementados, na maioria das vezes, passam por um processo de ressignificação.

Logo, a formação continuada de professores, por meio dos Programas como PROFA, Pró-letramento e PNAIC, sendo algo crescente, no Brasil, a partir de 2001, mantém a relação formação, prática docente e avaliação. Essa relação com o objetivo de alcançar melhorias na qualidade do ensino indica que o governo possibilita a formação dos professores, que, por sua vez, aprimora sua prática docente, colocando em ação as propostas pedagógicas sugeridas nas formações e, por fim, as instâncias federal, estaduais e municipais avaliam a aprendizagem dos alunos, através das avaliações externas.

Ainda que esses Programas tenham como objetivo aprimorar a prática dos professores, geralmente desconsiderando a realidade profissional em que vivenciam os docentes, não podemos negar que possibilitaram o contato deles com textos e estudos referentes aos temas a que se propuseram abordar.



Observa-se, também, nos documentos desses Programas, que eles foram elaborados e implementados na tentativa de sanar o problema da alfabetização de crianças no Brasil, muitas vezes sem levar em consideração o contexto social em que está inserida a escola. A pesquisa de Souza (2014) sobre o PNAIC nos indica isso, que a formação continuada do PNAIC surgiu em torno da problemática da não alfabetização das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que, dentre os três Programas implementados a partir de 2001, PROFA, Pró-letramento e PNAIC, o PNAIC foi um Programa de formação continuada com maior abrangência em número de alunos e professores envolvidos. Isso nos mostra que uma quantidade significativa de professores alfabetizadores teve oportunidade de fazer a formação continuada e ter contato com diversos materiais que foram utilizados nos encontros de formação e outros que podiam ser aproveitados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ao planejarem e executarem as propostas metodológicas sugeridas nos Cadernos e nos encontros de formação.

Tendo em vista que a formação continuada do PNAIC tinha como objetivo *refletir, estruturar e melhorar a prática docente* e considerando que esta pesquisa teve como foco o eixo formação, verificamos, com a colaboração dos discursos das professoras entrevistadas, que a formação do PNAIC permitiu às docentes estudar, aprender, rever, dialogar entre pares sobre o fazer docente, pensar possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, assumir a responsabilidade do processo de ensinar juntos, revisitar teorias que colaboram na reflexão sobre a prática e contribuiu na ressignificação de práticas e saberes docentes.

Nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e a coordenadora local do PNAIC em Castelo – ES, ficou evidente que a formação desse Programa teve como enfoque as propostas de trabalho pedagógico por meio da sequência didática e da “leitura deleite”. Isso demonstra que as apropriações da formação do PNAIC na prática das professoras alfabetizadoras do município foram voltadas para o desenvolvimento dessas duas atividades sugeridas pelo Programa, ainda que as docentes não tenham clara a definição de sequência didática e exista uma confusão entre sequência de atividades, sequência didática e projeto didático. Constatamos, também, que o PNAIC possibilitou às professoras lembrarem ações importantes no processo de ensino e aprendizagem, como a utilização de materiais concretos e de jogos na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, não podemos considerar que as professoras transpuseram as teorias em sua prática da forma como foram

trabalhadas nas formações, pois elas tomam decisões e refletem sobre suas ações, assim como escolhem teorias e juntam com suas crenças particulares.

Vale ressaltar que, apesar da articulação entre governo federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e embora o PNAIC contasse com o eixo gestão, controle social e mobilização, isso não garantiu que ele fosse implementado da forma como foi elaborado, em todas as instâncias. Ainda que a formação do PNAIC apresentasse sugestões de modalidade organizativa do trabalho pedagógico, como as atividades permanentes, os projetos didáticos e as sequências didáticas, ele não foi colocado em prática da mesma forma em todos os municípios e estados, pois cada instância municipal e estadual ressignificou e se manifestou de maneira diferente. A pesquisa de Rosa (2014) sobre a implementação do PNAIC aborda o processo de ressignificação do Programa quando colocado em ação nos estados e municípios.

Nossa pesquisa sobre a formação do PNAIC, também, apontou um aspecto característico exigido pelo Programa, que foi a prática da devolutiva das atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores com as turmas de alfabetização, aos orientadores de estudos e formadores, nos encontros de formação e nos seminários, tanto no município, como na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), instituição formadora do PNAIC no estado do Espírito Santo. Na prática de discutir sobre o fazer docente, o professor alfabetizador tinha que expor como desenvolveu as atividades, os êxitos e as dificuldades encontradas. Também ficava a cargo do professor postar no sistema de monitoramento do PNAIC os registros das ações realizadas na turma em que atuava. Assim fica evidente o foco da formação na prática dos professores alfabetizadores.

A investigação nos mostrou, da forma como ressalta Resende (2015), que o foco da formação estava em como ensinar no ciclo de alfabetização. Tanto que o Programa enfatizava a proposta de trabalho pedagógico, através das atividades permanentes, sequência didática e projeto didático, no sentido do professor se apropriar dessas propostas e colocá-las em prática nas turmas de 1º, 2º e 3º anos.

No entanto, Salomão (2014) ressalta que seria de suma importância se os Programas voltados para a formação continuada estivessem em sintonia com as necessidades dos docentes e que estes tivessem a oportunidade de participar ativamente das decisões às quais tem que se submeter. Essa colocação é condizente com o que observamos sobre o PNAIC em nossa pesquisa, no sentido desse Programa, apesar de referir-se à prática docente, constantemente, as reflexões quase não partem dela, mas sim de como deveria ser a ação

docente do professor alfabetizador e a proposta de trabalho pedagógico que ele deveria utilizar em sala de aula.

Dessa forma, temos que concordar que as mudanças nas práticas e saberes docentes dos professores não ocorrem automaticamente, pois eles trazem consigo saberes, experiências e crenças que acreditam serem importantes no desenvolvimento da ação docente. Além disso, as mudanças não devem ocorrer somente na prática e saber do professor e sim em todo o contexto que envolve a instituição escolar.

Assim como Tedesco (2015), em nossa pesquisa sobre a formação do PNAIC de 2013, também, verificamos com frequência, na fala das professoras, a oportunidade que o PNAIC proporcionou aos professores de discutir sobre a prática, assim como trocar experiências referentes à ação docente e à complexidade do contexto da sala de aula, embora ressaltam que a formação focou mais na prática do que na teoria, não permitindo uma reflexão teórica aprofundada de conceitos abordados nos Cadernos de Formação.

Com relação à formação do PNAIC, Santos (2015) argumenta que os professores, ao participarem dos encontros de formação, realizavam as discussões a partir do contexto geral, conforme é abordado nos Cadernos de Formação, desconsiderando as ações e a complexidade da situação local. Entendemos que fosse necessária a formação na escola, com foco nas ações, vivências, necessidades da instituição e da prática docente dos professores que atuam na escola.

Portanto, acreditamos que seja de suma importância uma formação voltada para o contexto da escola e na escola, espaço em que o professor possa, junto com seus pares, refletir, dialogar, estudar a teoria, partindo de suas reflexões sobre a sua prática docente, as necessidades de seus alunos e da instituição em que leciona.

A formação na escola, ainda que seja pensada e organizada de acordo com a demanda da instituição escolar, pode ser desenvolvida em parceria com a universidade, no sentido de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que atuam na formação docente, discutirem assuntos relevantes para a instituição de ensino. A universidade e a escola como espaços de construção de saberes podem colaborar no fazer docente, por meio da articulação teoria e prática.

Um dos espaços disponíveis nas escolas, semanalmente, que pode ser utilizado como momento de formação, é a reunião de planejamento, em que cada professor dispõe, junto com o pedagogo, de tempo para refletir, estudar, organizar e planejar a prática pedagógica. Nos planejamentos, o professor traz suas angústias sobre a docência, as observações em relação

aos alunos, as atividades pedagógicas que desenvolve, o desejo de colocar em prática propostas de ensino que possam colaborar no processo de construção do conhecimento, ou seja, o seu fazer docente.

Contudo, entendemos que o PNAIC, por ser um Programa de abrangência nacional, torna-se difícil implementá-lo a partir de cada realidade educacional local, já que há uma grande heterogeneidade presente em cada instituição escolar e, mais ainda, em cada município e estado brasileiro. Talvez, a formação tivesse uma dinâmica diferente que partisse da realidade local, e não algo homogêneo que parte do princípio de que as necessidades educacionais do município de Castelo - ES são as mesmas que de um município na região norte, sul ou qualquer outro lugar do país, com as mesmas propostas de trabalho pedagógico e logo discussões parecidas, já que são orientadas pelos Cadernos de Formação.

Em vista dos argumentos mencionados, não podemos dizer que ocorreram mudanças significativas, entretanto verificamos uma postura, por parte de algumas professoras alfabetizadoras, de repensar a ação docente e as propostas de trabalho pedagógico, embora ainda é possível encontrar práticas docentes descontextualizadas e com objetivos de ensino e aprendizagem pouco claros. Sendo assim, pretendemos, com esses apontamentos, avançar nas discussões sobre formação continuada e sobre os modelos de formação propostos pelos Programas que estão inseridos nas políticas de formação docente.

Desse modo, acreditamos que a formação continuada que permite ao docente o estudo e a reflexão da própria prática, além da troca de experiências entre pares, pode colaborar para a construção de saberes que conduzem os professores à estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores como agentes ativos do processo de ensino e não meros executores de teorias. Para isso torna-se necessário o abandono de práticas prescritivas com propostas prontas que dizem como desenvolver a ação docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo, Ed. Pioneira, 1999.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. **O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 3, unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB p. 20 - 30, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_8\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_8_MIOLO.pdf)> Acesso em: 14 de set. de 2015.

ALFERES, Maria Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009, 158 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <[http://www.bicen-tede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=309](http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=309)> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília, Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

BEAUCHAMP, Jeanete; KIMURA, Shoko (orgs.). **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º Relatório do Programa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>>. Acesso em 15 de mar. de 2014.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal, Editora Porto, 1994.

BRAINER, Margareth et. al. **Que brincadeira é essa? E a alfabetização?** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 14 - 21, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_4\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf)> Acesso em: 13 de out. de 2015.

BRASIL. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação**. Brasília, 2001a.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/apres.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia do formador: módulo 1**. Brasília, 2001b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/a/guia_for_1.pdf)>. Acesso em: 10 de jan. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: guia geral**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proetr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE 2010: Documento Final**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 13 de jul. de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)> Acesso em: 13 de mar. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Portaria nº 1458 de 18 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf)> Acesso em: 02 de fev. de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA – Documento Básico**. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 12 de mai. de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Explicativa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília, 2013b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota\\_explicativa\\_ana\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf)> Acesso em: 02 de fev. de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Brasília, 2013c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de-2013>> Acesso em: 02 de fev. de 2015.

BRITO, Antonia Edna. **Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes**. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho e CARVALHO, Marlene Araújo de (orgs.). Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos. Belo Horizonte, Editora Autêntica, p. 41 – 54, 2006.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios.** Educação e Pesquisa, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022002000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 de jan. de 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidades.** Belo Horizonte, Ceale/Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo, Editora Cortez, 1991.

CORRÊIA, Hércules Tolêdo. **Pacto Ficcional.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/CEALE, p. 242, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. **Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6 – 15, 2012a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf)> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. **Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16 – 26, 2012b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf)> Acesso em: 27 de mar. de 2015.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 19 – 32, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_8\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_8_MIOLO.pdf)> Acesso em: 15 de jun. de 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores: Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 81 – 108, 2004.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Formação continuada de rede: Um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa.** 2013, 147f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-96NF6V/forma\\_o\\_continuada\\_de\\_rede\\_\\_um\\_estudo\\_de\\_caso\\_da\\_forma\\_o\\_de\\_professores\\_no\\_municipio\\_de\\_lagoa\\_santa.pdf?sequence=2](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-96NF6V/forma_o_continuada_de_rede__um_estudo_de_caso_da_forma_o_de_professores_no_municipio_de_lagoa_santa.pdf?sequence=2)>. Acesso em: 06 de jun. de 2014.

DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosinalda. **Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 12 – 26, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf)> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Currículo e Avaliação.** In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Indagações sobre currículo. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 17 – 28, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf)> Acesso em: 13 de jul. de 2015.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; TELES, Rosinalda. **A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno vamos brincar de reinventar histórias: ano 3, unidade 4. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16 – 27, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_4\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_4_MIOLO.pdf)> Acesso em: 03 de ago. de 2015.

FERREIRA, Ana Paula Aragão. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC\_eixo matemática.** 2015, 94f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2015. Disponível em:



<[http://bdtd.ufs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2169](http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2169)>. Acesso em: 23 de ago. de 2015.

FLICK, Uwe. Conceitos de triangulação. In. FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo, Cortez, 2005.

GALEANO, Adélma Maria Pinto. **A formação continuada dos professores alfabetizadores da REME – Rede Municipal de Ensino - do Município de Corumbá – garantia da qualidade de ensino?** 2005, 203f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UFDB), Campo Grande, 2005. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7931-a-formacao-continuada-dos-professores-alfabetizadores-da-reme-rede-municipal-de-ensino-do-municipio-de-corumba-garantia-da-qualidade-de-ensino.pdf>>. Acesso em: 02 de jun. de 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Leitura em voz alta**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. UFMG/CEALE, p. 171 - 172, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coods). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 18 de set. de 2015.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do programa Pró-letramento**. 2011, 115 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <[http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde\\_arquivos/48/TDE-2011-10-27T100128Z-3202/Publico/texto%20completo.pdf](http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/48/TDE-2011-10-27T100128Z-3202/Publico/texto%20completo.pdf)>. Acesso em: 02 de abr. de 2015.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 7ª edição, 1ª reimpressão, p. 148 a 173, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo, Atlas, 2009.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão escolar no ciclo de alfabetização: Caderno para gestores**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 42 – 53, 2015. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/pnaic\\_gestores.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/pnaic_gestores.pdf)>. Acesso em 16 de set. de 2015.

HERNECK, Heloisa Raimunda; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação**

**continuada.** In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos, Editora da UFSCAR, p. 315 a 337, 2002.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo, Editora Ática, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. **Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica.** In: Brasil. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 69 a 83, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Literatura e formação de leitores na escola.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (Coord.). Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89 a 106, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 de jan. de 2015.

LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. **Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2, unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 14 – 20, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_6_MIOLO.pdf) > Acesso em 17 de mar. de 2015.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>> Acesso em 17 de mar. de 2015.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao\\_de\\_professores\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf)> Acesso em 17 de mar. de 2015.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno\\_avaliacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf)> Acesso em 17 de mar. de 2015.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. In: LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Ed. Unicamp, p. 535 - 549, 1994.

LELIS, Isabel Alice. **Do ensino de conteúdos aos saberes dos professores: mudança de idioma pedagógico?** Educação e Sociedade, n. 74, p. 43-58, abril/2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100004)>. Acesso em: 11 de fev. de 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, Editora DP&A, 2ª edição, p. 11 – 45, 2002.

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz; TELES, Rosinalda. **Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens**. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2, unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 21 – 30, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_6_MIOLO.pdf)> Acesso em: 12 de abr. de 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **As histórias em quadrinho (HQs) nas sequências didáticas (SD): o prazer no fazer, ensinar e aprender**. In: Projetos didáticos no ciclo de alfabetização. TV Escola, Ano XXIII, Boletim 6, maio de 2013. Disponível em: <[http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15400306\\_Projetosdidaticos.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15400306_Projetosdidaticos.pdf)> Acesso em: 06 de jan. de 2015.

MAGALHÃES, Luciane Manera et. al. **Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6 – 16, 2012. Disponível em: < [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf)> Acesso em: 15 de ago. de 2015.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, p. 51 - 75, Set/Out/Nov/Dez 1998. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf)>. Acesso em: 27 de fev. de 2015.

MENDES-BARROS, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. **Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização

na idade certa: caderno alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 3, unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 11 – 19, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf)> Acesso em: 04 de jul. de 2015.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Dos saberes às práticas pedagógicas: focalizando a formação docente.** In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (Org.). Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises. Teresina, EDUFPI, p. 7 – 18, 2007.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Sequências e atividades pedagógicas para alfabetização.** In: Projetos didáticos no ciclo de alfabetização. TV Escola, Ano XXIII, Boletim 6, maio de 2013. Disponível em: <[http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15400306\\_Projetosdidaticos.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15400306_Projetosdidaticos.pdf)> Acesso em: 11 de mai. de 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf)>. Acesso em: 08 de mai. de 2014.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. **Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6 – 18, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_7\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_7_MIOLO.pdf)> Acesso em: 10 de jul. de 2015.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, p. 109 a 134, 2006.

NOVAIS, Carlos Augusto. **Leitura expressiva.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/CEALE, p. 173, 2014.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. **O professor como mediador das leituras literárias.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (coords.). Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 41 - 54, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-)

2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de out. de 2015.

PAULINO, Graça. **Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente**. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PAULINO, Graça. **Leitura literária**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/CEALE, p. 177 - 178, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA**. 2006, 170f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2006. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7866-formacao-continuada-reflexos-na-pratica-dos-professores-participantes-do-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores-profa.pdf>>. Acesso: 15 de jun. de 2014.

PIMENTA. Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, p. 15 - 34, 1999.

PIMENTA. Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 7ª edição, 1ª reimpressão, p. 20 - 62, 2012.

REZENDE, Valéria Barbosa de. **Sequência didática para desenvolver a leitura e produção de gêneros textuais**. In: *Projetos didáticos no ciclo de alfabetização*. TV Escola, Ano XXIII, Boletim 6, maio de 2013. Disponível em: <[http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15400306\\_Projetosdidaticos.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15400306_Projetosdidaticos.pdf)> Acesso em: 11 de ago. de 2015.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015, 215 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus Marília, Marília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123673>>. Acesso em: 01 de ago. de 2015.

ROCHA, Gladys. **Avaliação diagnóstica**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. UFMG/CEALE, p. 39, 2014.

ROCHA, Gladys. **Avaliação externa**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.). Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/CEALE, p. 40, 2014.

ROJO, Rosane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?** In: RANGEL, Ego de Oliveira; ROJO, Rosane (coord.). Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 15 - 36, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 23 de jul. de 2015.

ROSA, Karine Seidel da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões da Provinha Brasil**. 2014, 106f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2014. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/71.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. de 2015.

SÁ, Alessandra Latalisa de. **Recepção e uso de material escrito para formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da Coleção Instrumentos da Alfabetização**. 2010, 404f. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8M7FMJ>>. Acesso em 03 de jul. de 2014.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC**. 2014, 117f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <[http://www.bicen-tede.uepg.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1162](http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1162)>. Acesso em: 04 de mai de 2015.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **A Rede Nacional de formação continuada de professores, o Pró-letramento e os modos de “formar” os professores**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.3, n.2, p. 143 - 148, jul-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/33>>. Acesso em: 20 de jun. de 2014.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes**. 2015, 123f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1014>>. Acesso em: 03 de ago. de 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona)**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores: Gêneros orais e escritos na

escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p. 35 – 60, 2004.

SEAL, Ana Gabriela de Souza. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2, unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16 – 26, 2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_7\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_7_MIOLO.pdf)> Acesso em: 23 de jun. de 2015.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. **O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos.** In: RANGEL, Ego de Oliveira; ROJO, Roxane (coords.). Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, p. 37 - 64, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 14 de jan. de 2015.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. **Experiências de leitura no contexto escolar.** In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; COSSON Rildo (coords.). Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 23 - 40, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 23 de jan. de 2015.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães. **Formação inicial de professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais.** In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006, p. 161 - 170. Disponível em: <[https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie\\_estado\\_conhecimento2.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf)>. Acesso em: 02 de fev. de 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, nº 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 03 de mar. de 2015.

SOARES, Magda. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento.** In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). Cultura, escrita e letramento. Belo Horizonte, Editora UFMG, p. 54 - 67, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Editora Autêntica, 3ª edição, 1ª reimpressão, 2012.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2014, 108f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino do Departamento de Letras da

Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6447>>. Acesso em: 12 de julho de 2015.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n° 16, p. 20-45, jul/dez 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 09 de abr. de 2015.

SOUZA, Denise Trento Rebello. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004)>. Acesso em: 27 de jan. de 2015.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014, 358f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130952>>. Acesso em 02 de jun. de 2015.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silv; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência**. Línguas & Letras, Cascavel, v. 1, n. 18, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253/1748>>. Acesso em: 15 de jul. de 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n°13. Disponível em: <[http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio\\_5427\\_368/TARDIF\\_Saberes\\_profissionais\\_dos\\_professores.pdf](http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf)>. Acesso em: 13 de jul. de 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 16ª edição, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, ano XXI, n°73, Dezembro/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 05 de mai. de 2014.

TEDESCO, Sirlei. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. 2015, 93f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7084/1/000466414-Texto%2bCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. de 2015.

VAN ZANTEN, Agnés. **Políticas educativas**. In: VAN ZANTEN, Agnés (coord.). Dicionário de Educação. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011.



VEIGA, Ilma. Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas: Papirus, 1992.

VIANNA. Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília, Plano Editora, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi, 3ª edição, Porto Alegre, Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, ArtMed, 1998.

**ANEXOS**

**ANEXO A – Roteiro da 1ª entrevista realizada com as professoras alfabetizadoras****➤ Dados pessoais:**

- ✓ Nome:
- ✓ Idade:
- ✓ Formação acadêmica:
- ✓ Tempo de serviço:
  - no magistério:
  - em turmas de alfabetização (1º ao 3º anos):
- ✓ Turma em que atua atualmente:

**➤ Formação Continuada**

- ✓ Você já participou de programas de formação continuada? Quais?
- ✓ Qual foi a sua participação?
- ✓ Diga o que achou desses programas.
- ✓ Eles contribuíram com a sua prática docente? De que forma?
- ✓ Em sua opinião, qual é a importância da formação continuada para professores alfabetizadores?

**➤ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**

- ✓ Quais os motivos que a levaram a participar do PNAIC? Por quê?
- ✓ Com que frequência os encontros de estudo do material são realizados?
- ✓ O que você pensa sobre a metodologia de estudo adotada nos encontros?
- ✓ Qual a sua opinião sobre a atuação do professor orientador de estudo?
- ✓ O que você acha dos encontros para o estudo do material do PNAIC?
- ✓ E da carga horária do curso?
- ✓ O que você pensa sobre o material utilizado no curso? E os demais materiais ofertado pelo programa para uso em sala de aula?
- ✓ Você considera que o objetivo do PNAIC tem sido alcançado? Como?
- ✓ Você tem recebido apoio para a execução das propostas do PNAIC, em sala de aula? De quem?
- ✓ O PNAIC tem contribuído com sua prática pedagógica? De que forma?
- ✓ Você gostaria de falar mais alguma coisa?

**ANEXO B – Roteiro da 2ª entrevista realizada com as professoras alfabetizadoras**

- ✓ Você disse na entrevista que gosta de alfabetização. Por que você gosta dessa etapa de ensino? O que tem nela que te chama atenção?
- ✓ Pra você a formação continuada ao longo dos anos na carreira docente pode provocar mudanças na prática? Por que?
- ✓ Você acha que objetivo principal do PNAIC que é refletir, estruturar e melhorar a ação docente dos professores alfabetizadores está sendo alcançado? De que forma você vê isso na prática?
- ✓ Por que você considera importante a troca de experiências entre professores?
- ✓ Você considera importante a formação continuada para professores alfabetizadores? Por que?
- ✓ Você considera importante a teoria? Por que?
- ✓ O que é mais importante a teoria ou a prática? Por que?
- ✓ Pra você, a formação na escola, no local de trabalho, é mais importante? Por que?
- ✓ Você com tantos anos de docência acredita que é necessário participar das formações continuadas? Por que?
- ✓ Qual a diferença entre a formação da SEME e a formação do PNAIC?
- ✓ O que você acha mais importante na sua prática: as formações que recebe ou a sua prática? Onde você aprende mais?
- ✓ Estamos começando o 3º ano do PNAIC, como você avalia essa formação? Você vê melhora nos resultados da aprendizagem das crianças?
- ✓ Você com tantos anos de prática, o que você mudaria?
- ✓ Você acha que três anos são suficientes para alfabetizar? O que você acha que falta? (se falar da questão dos familiares, aproveita e pergunta: e na escola? O que você acha que está faltando?)
- ✓ Me fale um pouco como era sua metodologia de trabalho antes do PNAIC e agora com o PNAIC. Você acha que tiveram mudanças? Fale sobre essas mudanças.
- ✓ Nas apresentações das atividades dos alunos referentes ao PNAIC, você se preocupava com a aparência das atividades feitas pelos alunos? Por que?
- ✓ O que você gostaria de falar ou acrescentar que eu não tenha perguntado?

**ANEXO C – Roteiro da 3ª entrevista realizada com as professoras alfabetizadoras**

- ✓ O quê você entende por sequência didática?
- ✓ Fale como você prepara a sequência didática.
- ✓ Nos encontros do PNAIC eram apresentadas sequências didáticas para vocês trabalharem em sala de aula? Dê um exemplo de uma sequência didática sugerida nos encontros do PNAIC.
- ✓ O PNAIC tinha um modelo de sequência didática? Como era esse modelo?
- ✓ Nos encontros do PNAIC era sugerido algum tema ou livro para ser elaborada e trabalhada a sequência didática?
- ✓ Fale sobre a leitura para deleite. Como você faz?
- ✓ Como acontecia a troca de experiências no PNAIC?
- ✓ Quais eram os assuntos abordados por vocês, professores alfabetizadores, nessa troca de experiências?
- ✓ Fale sobre a avaliação dos alunos que vocês fazem aqui na escola (interna) e as avaliações externas (Paebes, Provinha Brasil e ANA). O quê você pensa sobre essas avaliações?
- ✓ Vocês receberam uma caixa com obras complementares?
- ✓ Fale um pouco sobre o SisPacto. O quê você achou do sistema? Teve dificuldade no preenchimento e acompanhamento? Fale sobre essa experiência. Para você, qual o objetivo do MEC com esse sistema?
- ✓ Quando você ouve falar de PNAIC, você lembra de quê?
- ✓ PNAIC para você é....

## **ANEXO D – Roteiro da entrevista realizada com uma das orientadoras de estudo do PNAIC em Castelo – ES**

- ✓ Você disse na primeira entrevista que foi convidada para ser orientadora de estudo do PNAIC. Me fale um pouco sobre essa experiência.
- ✓ Você enquanto orientadora de estudo e professora do 2º ano, o quê entende por direitos de aprendizagem da criança?
- ✓ Para você o quê significa uma criança alfabetizada? E letrada? Existe diferença? Quais?
- ✓ Como o PNAIC aborda a prática docente do professor alfabetizador?
- ✓ Fale um pouco sobre a formação para ser orientador de estudo do PNAIC.
- ✓ Fale sobre o material utilizado pelo Nepales na formação de vocês orientadores de estudo. E na formação dos professores alfabetizadores.
- ✓ Como você avalia a formação do PNAIC, tanto para os professores cursistas quanto para os orientadores?
- ✓ Para você as propostas do PNAIC feitas aos professores alfabetizadores serão colocadas em prática mesmo após o término da formação? Por que?
- ✓ Quais as possíveis contribuições dos materiais didáticos, das obras, dos jogos e tecnologias educacionais disponibilizados pelo PNAIC na prática pedagógica do professor alfabetizador?
- ✓ O quê que você acha da proposta do PNAIC de trabalhar em forma de sequência didática?
- ✓ O quê que você pensa sobre a leitura para deleite? E o cantinho da leitura?
- ✓ Você acha que a proposta do PNAIC apresenta um caráter prescritivo? Por que?
- ✓ Você acredita que a formação do PNAIC proporcionou mudanças na prática docente dos professores alfabetizadores? De que forma?
- ✓ Tinha alguma formação, encontro ou discussão para trabalhar com a literatura em sala de aula. Me fale um pouco sobre isso, sobre o papel do professor alfabetizador como mediador da leitura, de acordo com a proposta do PNAIC.

## **ANEXO E – Roteiro da entrevista realizada com a coordenadora local do PNAIC em Castelo – ES**

- ✓ Como você se tornou coordenadora local, do PNAIC, no município de Castelo?
- ✓ Fale um pouco sobre a experiência de ser coordenadora do PNAIC.
- ✓ Como foram selecionados os orientadores? Quais foram os critérios adotados para ser orientador de estudo, aqui no município? Quantos orientadores tinham o município de Castelo, no ano de 2013?
- ✓ Quais os critérios utilizados, pelo município, para a participação do professor alfabetizador na formação do PNAIC? Era obrigatória a participação? Quantos professores alfabetizadores participaram do PNAIC em 2013?
- ✓ Gostaria que você falasse um pouco sobre a formação dos orientadores de estudo no ano de 2013. Aonde e como acontecia? O que era discutido nessa formação?
- ✓ E a formação dos professores alfabetizadores aqui no município? Quais os temas que foram discutidos na formação de 2013? O que se destacava nos encontros? Era uma formação mais voltada para a prática ou para discussão teórica?
- ✓ Você acha que essa formação possibilitou melhorias na prática docente? De que forma você detecta essa melhora na prática dos professores alfabetizadores do município de Castelo?
- ✓ Você acredita que a formação do PNAIC tem alcançado o objetivo de refletir, estruturar e melhorar a ação docente? Se possível, dê um exemplo.
- ✓ Sabemos que o PNAIC conta com a participação articulada dos governos federal, estaduais e municipais para firmar o compromisso de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. De que forma Castelo assumiu esse compromisso com o governo federal? Aqui no município, você acredita que o Pacto conseguirá atingir esse objetivo, alfabetizar todas as crianças até o término do ciclo de alfabetização? É possível? Como?
- ✓ O que você entende por alfabetização? E letramento? Existe diferença? Se sim, quais? Se não, por que?
- ✓ E sequência didática?
- ✓ Fale um pouco sobre a leitura para deleite proposta pelo Pacto.
- ✓ Como foi feita a parceria entre a UFES e a Secretaria de Educação para que a formação do PNAIC acontecesse?

- ✓ O quê você achou dos materiais, tanto para os professores como para os alunos, disponibilizados pelo MEC, através do PNAIC?
- ✓ Em relação ao eixo avaliação do Pacto, eu gostaria que você comentasse sobre as avaliações internas que a escola e a SEME propõem (portfólio, sequência didática, provas, trabalhos, reavaliações, recuperações trimestrais) e as avaliações externas (Paebes, Provinha Brasil e ANA). O que você pensa sobre essas avaliações que os alunos dos anos iniciais são submetidos?
- ✓ Fale um pouco sobre o SisPacto. O quê você achou do sistema? Teve dificuldade no preenchimento e acompanhamento? Fale sobre essa experiência. Para você, qual o objetivo do MEC com esse sistema?
- ✓ Quando você ouve falar de PNAIC, você lembra de quê?
- ✓ PNAIC para você é....
- ✓ Você gostaria de acrescentar alguma coisa?



## ANEXO F – Ficha de registro de avaliação dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de 9 anos da rede municipal

A avaliação da aprendizagem dos alunos que frequentam os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de 9 anos, deve ter características de processo, de modo a se reconhecer as diferentes trajetórias no aprendizado das crianças. Trata-se, pois, de uma avaliação processual, contínua e permanente, que busca identificar o que foi aprendido, o que está sendo aprendido e o que ainda não foi aprendido.

A diversificação dos procedimentos e instrumentos de avaliação gera um conjunto de informações sobre a aprendizagem das crianças, as quais permitem ao professor a reflexão sobre sua prática.

Este instrumento permite registrar em síntese as competências/habilidades necessárias ao sucesso nas aprendizagens de cada aluno das turmas de alfabetização.

<b>Análise Trimestral da Aprendizagem do Aluno do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental de 09 anos de acordo com as Áreas do Conhecimento: Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e também Habilidades Sociais.</b>		
<b>Professor (a):</b>	<b>Ano Letivo:</b>	
<b>Aluno (a):</b>	<b>Turno:</b>	<b>Turma:</b>

<b>Área Códigos e Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física)</b>	<b>TRIMESTRE</b>		
	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>
Diferencia letras, números, desenhos, sinais, ícones.			
Conhece o alfabeto e a representação escrita de cada letra, identificando-a na formação das palavras.			
Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento e segmentação dos espaços em branco).			
Reconhece seu nome escrito e sabe identificá-lo nas diversas situações do cotidiano.			
Produce textos orais individualmente.			
Produce textos escritos individualmente.			
Lê com a ajuda do professor diferentes gêneros textuais.			
Lê pequenos textos.			
Compreende globalmente um texto lido, identificando o assunto principal.			
Transmite recados com objetividade e clareza.			
Emite opiniões e faz comentários pessoais.			
Reconta narrativas lidas pela professora.			
Inferir uma afirmação a partir do texto lido (histórias, informações, avisos).			
Utiliza a leitura como fonte de informação, prazer e entretenimento.			
Ilustra histórias lidas e ouvidas.			
Participa de atividades de visitas promovidas pela escola.			
Reconhece as diversas partes do corpo e seus movimentos.			
Adota atitudes de respeito mútuo, dignidade, solidariedade em situações lúdicas e esportivas.			

Área Ciências da Natureza (Matemática e Ciências)		TRIMESTRE		
		1º	2º	3º
Participa de trabalho em grupo para a realização de pesquisa e resolução de problemas.				
Participa de atividades de observação e experimentações.				
Participa de debate.				
Participa de atividades que envolvam tomadas de posição diante de situações relacionadas ao ambiente (escolar e local).				
Demonstra noções de:	Classificação de objetos.			
	Seriação de objetos.			
	Ordenação de objetos.			
	Conservação de objetos.			
Identifica número/numeral no cotidiano: quantidade, ordem e códigos;				
Relaciona número/numeral no cotidiano: quantidade, ordem e códigos;				
Representa, escreve e lê os números naturais.				
Reconhece o valor posicional dos algarismos.				
Reconhece ordem de grandeza dos números (antecessor e sucessor)				
Realiza contagem crescente e decrescente por meio de material concreto;				
Apropria-se da linguagem matemática (maior, menor, igual, diferente, antes, depois, em cima, em baixo, esquerda, direita, mais, menos, muito, pouco);				
Realiza leitura e interpretação de tabelas e gráficos simples com a ajuda do professor.				
Interpreta, resolve e formula situações-problema, compreendendo significados da adição, envolvendo atividades do seu dia-a-dia;				
Interpreta, resolve e formula situações-problema, compreendendo significados da subtração, envolvendo atividades do seu dia-a-dia;				
Resolve situações problemas, envolvendo idéia de repartir e formar grupos.				
Reconhece figuras geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem e identifica algumas de suas características.				
Identifica unidades de tempo – dia, semana, mês e utiliza calendários;				
Compara grandezas de mesma natureza por meio do uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um livro, etc.				

Área Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso)		TRIMESTRE		
		1º	2º	3º
representação da linha do tempo, através de documentos históricos, reportagens, entrevistas e fotografias (presente e passado).				
Realiza registros da rotina diária e de acontecimentos do passado e do presente que estão estudando.				
Coleta informações sobre sua identidade e sua história para perceber-se como sujeito.				
Representa os membros da família e os diferentes papéis que desempenham.				
Problematiza situações do cotidiano geográfico e do tempo imediato				
Registra e interpreta informações ligadas aos diferentes grupos sociais				

(família, escola e comunidade).			
Estabelece relações com outras pessoas, respeita e observa as diferenças.			
Ouve e respeita as idéias dos colegas e do professor, bem como as diferenças socioculturais.			

Habilidades Sociais	TRIMESTRE		
	1º	2º	3º
Estabelece relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos.			
Respeita regras de convívio social.			
Expressa seus desejos, necessidades e sentimentos, comunicando suas idéias, opiniões e preferências.			
Ouve atentamente a fala do outro.			
Respeita e valoriza as produções realizadas individualmente e em grupo.			
Comunica idéias e sentimentos através de diferentes linguagens.			
Valoriza atitudes de manutenção e preservação dos espaços e do meio ambiente.			
Tem autonomia nos hábitos de higiene.			
Demonstra organização e responsabilidade com seus pertences e materiais de uso comum.			
Utiliza adequadamente o tempo de aula, ouvindo e falando nos momentos propícios.			
Conclui, no tempo previsto, as tarefas realizadas em sala.			
Participa com interesse das atividades individuais e coletivas.			
Realiza as atividades dentro dos padrões exigidos: organização, capricho e apresentação.			
Reconhece o valor social de diferentes profissões.			
Outras habilidades.			
<b>Data e assinatura do(a) professor(a) da turma.</b>	_____ _/_/_	_____ _/_/_	_____ _/_/_

LEGENDA			
<b>AB = Abaixo do Básico</b>	<b>B = Básico</b>	<b>P = Proficiente</b>	<b>A = Avançado</b>

**ANEXO G – Relatório dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de 9 anos**

Professor (a):	Ano Letivo:	Dias Letivo:	
Aluno (a):	Turno:	Turma:	% Faltas:

**SITUAÇÃO FINAL DO DESEMPENHO ESCOLAR DO ESTUDANTE**


---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Castelo, ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO(A) PROFESSOR(A)

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO(A) PEDAGOGO(A)

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A)