

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**NEUSA MARIA ARNDT WEINRICH ARAUJO SCHNEIDER**

**IMPACTOS DA POLÍTICA PÚBLICA DO PNAIC NA FORMAÇÃO**  
**CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE**  
**MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES-SC**

LAGES-SC  
2018

**NEUSA MARIA ARNDT WEINRICH ARAUJO SCHNEIDER**

**IMPACTOS DA POLÍTICA PÚBLICA DO PNAIC NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES-SC**

Dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, apresentado à Banca Examinadora de Defesa. Linha de pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Selma Grosch.

LAGES – SC

2018

### Ficha Catalográfica

	Schneider, Neusa Maria Arndt Weinrich Araújo.
S358i	Impactos da política pública do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Lages / Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider.—Lages : Ed. do autor, 2017. 154p. : il. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação. Orientador : Maria Selma Grosch

(Elaborada pela Bibliotecária Andréa Costa - CRB-14/615)



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

*MESTRADO ACADÊMICO*

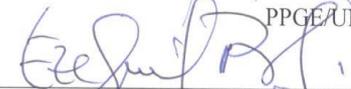
**Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider**

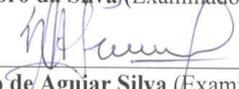
**IMPACTOS DA POLÍTICA PÚBLICA DO  
PNAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
LAGES-SC.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa 1  
– Políticas e Processos Formativos em Educação

Aprovada em 15 de dezembro de 2017.

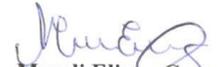
  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Maria Selma Grosch** (Orientadora e Presidente da Banca Examinadora –  
PPGE/UNIPLAC)

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva** (Examinador Titular Externo - PPGE/UNIARP)

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Neide Melo de Aguiar Silva** (Examinadora Titular Externa –/FURB)

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Lurdes Caron** (Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Marina Patricio de Arruda** (Examinadora Suplente Interna -  
PPGE/UNIPLAC)

  
**Mareli Eliane Graupe**  
Coordenadora PPGE  
Portaria nº 004/2017

  
**Lurdes Caron**  
Coordenadora Adjunta PPGE  
Portaria nº 004/2017

Ao meu pai Alwin (*in memoriam*), que mesmo com pouco estudo, compreendia meu esforço e admirava minha persistência.

À minha mãe Olivia, que mesmo não tendo noção da responsabilidade que eu tive durante o mestrado, me apoiou e auxiliou nas atividades diárias, contribuição fundamental para conclusão com êxito dos estudos e da pesquisa no Mestrado em Educação.

Ao meu marido Luiz Cláudio por me incentivar, socializar seu conhecimento e me amparar nos momentos que parecia impossível continuar, serei eternamente agradecida.

Ao meu filho Luiz Gustavo por compreender minha ausência nos dois anos de estudo do mestrado e me ajudar dentro de suas possibilidades nos momentos que precisei de auxílio.

## AGRADECIMENTOS

A trajetória do mestrado está embasada em estudos na perspectiva de formar pesquisadores(as). Este percurso exige dedicação, comprometimento e ânimo para concluir esse processo. Muitos foram os obstáculos e dificuldades que tive que enfrentar no caminho do mestrado por isso meu agradecimento inicial a Deus, por proporcionar coragem, força e fé para concluir o estudo.

Ao meu irmão Sergio Luiz por ouvir meus desabafos de tristezas, sempre me ouvindo e apoiando com palavras de conforto. Muito importante poder ter alguém em que podemos confiar.

À minha sogra Rozita e os demais familiares cunhados(as), sobrinhos(as), por compreenderem minha ausência nos finais de semana e datas importantes de reuniões familiares ao longo desses dois anos em que me dediquei aos estudos.

Aos professores(as) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, parceiros que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional.

À minha professora orientadora Maria Selma Grosch, meus sinceros agradecimentos por acreditar na minha capacidade e persistir para que eu não desistisse nos momentos de dificuldades.

À comissão examinadora, professor Dr. Ezequiel Theodoro da Silva (examinador externo - UNIARP), à professora Dra. Neide de Melo Aguiar Silva (examinadora externa – FURB) às examinadoras do PPGE-UNIPALAC, professora Dra. Lurdes Caron e à professora Dra. Marina Patrício Arruda, pelas contribuições pertinentes apontadas na dissertação, fator que me levou a refletir e avançar na pesquisa, para que pudesse concluir com mérito o estudo científico.

Ao professor Dr. Jaime Farias Dresch, pelos incentivos e palavras de motivação, essenciais nas horas mais difíceis, contribuindo para o êxito desta pesquisa.

Às professoras entrevistadas por contribuírem para o desenvolvimento desta pesquisa, respeitando-se as cláusulas da ética e da confidencialidade, relatando de forma transparente as experiências da formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação em parceria com a política pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Sou grata a cada participante, sem as quais não conseguiria finalizar a pesquisa proposta.

Aos colegas de mestrado, por ter a oportunidade de conviver nesses dois anos de estudos, os quais contribuíram, também, para minha formação acadêmica. Em especial às colegas Stela, Rosimeri, Grazielle, Ermelinda e Ana Paula, pela amizade e apoio prestados nos momentos mais difíceis que enfrentei no mestrado, agradeço pela oportunidade de conhecê-las.

Muito obrigada a todos(as) que fizeram parte desta caminhada.

Educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

István Mészáros, 2005.

## RESUMO

A política pública Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementada em 2012, tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até os oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização, que corresponde ao período do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Para atingir a meta proposta pelo governo Federal, investiu-se na formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as), sendo este o principal eixo de atuação desta política pública. Nesta pesquisa, tivemos como objeto de pesquisa a problemática vivenciada pelas(os) professoras(es) quando participam de processos de formação continuada, no exercício da profissão, atendendo a políticas que exigem a necessidade de mudanças de caráter metodológico na prática pedagógica, com base no avanço das ciências em Educação, sem, no entanto, encontrar condições objetivas para compreender os conceitos de ensino e aprendizagem que embasam tais políticas. O objetivo geral foi, portanto, investigar o impacto do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages-SC, buscando evidências da contribuição efetiva do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras. Delimitou-se como objetivos específicos: identificar qual a concepção de ensino-aprendizagem que as professoras alfabetizadoras construíram a partir da formação continuada do PNAIC; verificar se a concepção das professoras alfabetizadoras está voltada para a alfabetização na perspectiva do letramento; e analisar se o PNAIC contribuiu para a prática pedagógica. Optou-se pela abordagem qualitativa para realizar as entrevistas semiestruturadas, apresentando cinco perguntas a dez professores(as) alfabetizadores(as), embasadas no método de Bardin (2009), categorizando conforme a frequência do tema. Os dados foram categorizados posteriormente e analisados com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2014), tendo como referência a concepção de alfabetizar letrando, a partir de Soares (2004, 2016). E, no tocante à formação continuada, buscou-se fundamentação em Garcia (2015), Grosch (2011) e Silva (2000). Nesse sentido, o embasamento teórico, pautou-se, também, em autores que trabalham na mesma linha, bem como na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e nos cadernos de estudos do PNAIC (2012 a 2016). O resultado da pesquisa demonstrou, pelas respostas das professoras entrevistadas, que a formação continuada, embora tenha sido importante no sentido de criar oportunidades de estudos, socialização de ideias e aprofundamento teórico, não chegou a provocar mudanças conceituais significativas. Percebeu-se também que apesar das atividades serem apresentadas, como devolutiva nos encontros de formação continuada, como práticas inovadoras, não se evidenciou desenvolvimento significativo das ações desenvolvidas em sala de aula, de alfabetizar na perspectiva do letramento, de apresentar para as crianças atividades que se articulem com as experiências vivenciadas pelas crianças.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação Continuada. Alfabetização e letramento.

## ABSTRACT

The Public policy National Pact for literacy at the Right Age (**PNAIC**), implemented in 2012, has the goal literacy for all children in the public schools until eight years of age, or until the end of the cycle of literacy, which corresponds to the period from the 1<sup>st</sup> to the 3<sup>rd</sup> year of elementary school. To achieve the goal proposed by the Federal government, invested in the continuous training of teachers literacy, this being the main axis of activity of this public policy. In this research we had as object of research, the problems experienced by teachers when they participate in processes of continuing formation in the exercise of the profession, given the policies that require the need for changes in character of methodological pedagogical practice, based on the advancement of science in Education, without, however, finding objective conditions to understand the concepts of teaching and learning that underlie such policies. The general objective was, therefore, to investigate the impact of the **PNAIC** in the continuous formation of the literacy teachers of the municipal education network of city, Lages-SC, Brazil, seeking evidence of the effective contribution of the **PNAIC**, in the continuous formation of the literacy teachers. Set out as specific objectives, to identify which conception of teaching and learning that literacy teachers built from the continuing education of the **PNAIC** to verify the conception of literacy teachers is focused on literacy in the perspective of literacy; and to examine whether the **PNAIC** contributed to the pedagogical practice. We opted for a qualitative approach to conduct the semi-structured interviews, presenting five questions to ten literacy teachers, based on the method of Bardin (2009), categorizing according to the frequency of the theme. The data were categorized and later analyzed based on the perspective of historical-cultural, Vygotsky (2014), taking as reference the conception of literacy, from Soares (2004), (2016). And, in regard to continuing education, sought and rationale in Garcia (2015), Grosch (2011), and Silva (2000). In this sense, the theoretical background, was marked also, in authors working in the same line, as well as in the law of Guidelines and Bases (Brazil, 1996), in the normative document the basis of Common National Curricular (Brazil, 2017) and in the notebooks of studies of the **PNAIC** (2012-2016). The result of this research demonstrated, by the responses of the teachers interviewed, the training continued, although it has been important in the sense of creating opportunities for education, socialization of ideas and the deepening of the theoretical, did not cause conceptual changes significant. It was noticed also that although the activities are presented as feedback in the meetings of ongoing formation such as innovative practices, not evidenced significant development of the actions developed in the classroom to teach literacy in the perspective of the literacy, to present to children activities that are integrated with the experiences experienced by children.

Keywords: National Pact For Literacy in the Right Age. Continuing Education. Literacy and Literacy.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização.
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- NEPAL – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino em Língua Portuguesa.
- PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- SMEL – Secretaria Municipal da Educação de Lages.
- SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação.
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.
- UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese do banco de dados da UFSC (2012 a 2017) sobre pesquisas relacionadas ao tema PNAIC.....	18
Quadro 2	Síntese do banco de dados da UFSC (2012 a 2017) sobre pesquisas relacionadas à Formação continuada para professores alfabetizadores e Alfabetização e letramento nos anos iniciais.....	21
Quadro 3	Síntese do banco de dados da UNIPLAC (2012 a 2017) sobre pesquisas relacionadas ao PNAIC, Formação continuada para professores alfabetizadores e Alfabetização e letramento nos anos iniciais.....	22
Quadro 4	Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	32
Quadro 5	Direitos de aprendizagens Leitura.....	33
Quadro 6	Direitos de aprendizagem relativos à apropriação do SEA a serem consolidados no ano 2.....	34
Quadro 7	Professores que participaram da formação continuada no município de Lages-SC no período de 2013 a 2015.....	39
Quadro 8	IDEB Lages-SC 4ª série / 5º ano.....	43
Quadro 9	IDEB 2015 – 5º ano - por escolas municipais de Lages-SC e metas projetadas até 2021.....	45
Quadro 10	Organização dos cadernos PNAIC para a formação continuada.....	52

## **LISTA DE ILUSTRAÇÃO**

Figura 1	Fluxograma do Sistema de Avaliação da Educação Básica.....	30
----------	--	----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1</b>	<b>REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>24</b>
2.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	25
2.2	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	25
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC.....</b>	<b>28</b>
3.1	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM LAGES-SC.....	37
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM LAGES-SC.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ESTUDADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC.....</b>	<b>58</b>
4.1.1	MÉTODO SINTÉTICO E ANALÍTICO.....	59
4.1.2	TEORIA DA PSICOGÊNESE.....	59
4.1.3	CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAR LETRANDO.....	63
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>71</b>
5.1	PERFIL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	71
5.2	RELATO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	72
5.2.1	CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	73
5.2.2	CADERNOS PNAIC E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	83
5.2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	96
5.2.4	FORMAÇÃO CONTINUADA E DINÂMICAS TRABALHADAS NO CURSO.....	110
5.2.5	PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA APÓS A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC.....	121
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>137</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>

ANEXO 1 – QUADRO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	142
ANEXO 2 – QUADRO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA LEITURA	143
ANEXO 3 – DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM.....	144
ANEXO 4 – ACERVOS LITERÁRIOS DISTRIBUÍDOS PELO MEC PARA AS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	146
ANEXO 5 – TAREFAS PARA CASA E ESCOLA APLICADAS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC.....	149
<b>APÊNDICES</b> .....	150
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	150
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA PESQUISA.....	154

## 1 INTRODUÇÃO

Ao participar da formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Lages-SC, evidenciou-se que as professoras orientadoras responsáveis pela formação salientavam a importância do papel da professora alfabetizadora no processo de aprendizagem das crianças, fazendo-nos refletir sobre a forma como fomos alfabetizados. Sempre frisavam a importância e as marcas que a professora deixa no desenvolvimento das crianças, no âmbito intelectual, afetivo e social. Por meio das reflexões propostas, despertaram lembranças do meu processo de alfabetização.

Recordo-me do meu primeiro dia de aula e me lembro da imagem da minha professora que, com muita ternura e paciência, nos acolheu contribuindo para o processo de alfabetização. Revivo, como se fosse hoje, do ambiente escolar, de toda a organização da sala de aula, das carteiras enormes de madeira, do parquinho, e com muito cuidado observava este novo ambiente, até então desconhecido. Pouco recorro do método utilizado pela professora para me alfabetizar, mas o que realmente deixou marcas foi a segurança que a professora nos proporcionou.

A escola deixou em mim marcas bonitas e me lembro que quando criança adorava acordar cedo para esperar o ônibus e ir para a escola. Mas, isso não era problema, porque o ambiente escolar me motivava, proporcionava descobertas. Revivo o momento do primeiro dia de aula, ficamos em fila em um pátio coberto, observando o movimento das professoras que se colocaram à frente das crianças e, aos poucos, o silêncio tomava conta do espaço. Assim foram apresentadas as professoras, e revivo como se fosse hoje o fato de que a turma da 1ª série seria dividida em duas turmas.

Com muita expectativa, aguardava o momento da leitura da lista com o nome dos alunos que iriam para cada turma. Recordo então que seguimos até a sala de aula, e para chegar até lá havia uma enorme escada e, ainda tão pequena, subi com cuidado, mas certa que estava em um ambiente seguro. E essas memórias tão bonitas que trago comigo, do início da escolarização, da antiga primeira série, vêm ao encontro da minha atuação como professora alfabetizadora, principalmente nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Ao participar da formação continuada do PNAIC, estudamos os principais métodos utilizados para alfabetizar. Motivo pelo qual surgiu a necessidade de buscar o impacto desta política pública na formação dos professores(as)

alfabetizadores(as), referentes a atuação em sala de aula. Atuar nos ciclos de alfabetização exige do professor persistência, dedicação e conhecimentos para mediar o processo de aprendizagem, oportunizando à criança interação entre a professora e o educando, com o intuito de despertar o interesse em descobrir o mundo letrado que a cerca.

A empatia, a paciência e o conhecimento são elementos-chave para o(a) professor(a) alfabetizador(a) envolver a criança no processo de construção da escrita, da leitura, do desenvolvimento da oralidade e dos demais componentes que se integram no processo de aprendizagem. A alfabetização é um processo contínuo que exige do(a) professor(a) proporcionar a cada dia novas possibilidades de aprendizagens para que as crianças possam aplicar os conhecimentos em seu meio social.

Nesta perspectiva, a constante formação do (a) professor (a) é essencial para embasar teoricamente a prática pedagógica adotada em sua metodologia de ensino e diversificar as estratégias de aprendizagem. Por meio da formação continuada do PNAIC, da qual tive oportunidade de participar desde sua implementação, no ano de 2012, na cidade de Lages-SC, constatou-se o empenho das professoras orientadoras pela busca de um professor (a) alfabetizador (a) inovador (a), que fosse capaz de criar e motivar seus educandos através de suas aulas. Para tanto, foram necessárias atividades desenvolvidas com o intuito de formarmos crianças autônomas em seu processo de desenvolvimento.

O PNAIC tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até os oito anos de idade, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização<sup>1</sup>, que corresponde ao 3º ano do ensino fundamental. Para atingir a meta proposta pelo governo Federal, investiu-se na formação continuada de professores (as) alfabetizadores (as), com materiais para dar suporte a formação, com o intuito de melhorar a prática pedagógica e promover avanços no processo de ensino-aprendizagem das turmas de alfabetização.

Temos como pressuposto que a Secretaria Municipal da Educação de Lages (SMEL), em parceria com o PNAIC, buscou estimular os professores alfabetizadores com a formação continuada com diferentes estratégias formativas, pensando em novas

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pelo PNAIC para designar os três primeiros anos do ensino fundamental, que corresponde do 1º ao 3º ano.

possibilidades de trabalho que possam melhorar o seu fazer pedagógico. (SILVEIRA et al.; 2016).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se propunha em inovar a prática pedagógica, inserindo a alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da interdisciplinaridade. Os(as) professores(as), sentiram dificuldade em modificar a prática pedagógica, no que se refere em trabalhar com sequência didática ou projetos, brincadeiras e jogos para alfabetizar.

Partindo desta metodologia de ensino-aprendizagem, tivemos como objeto de pesquisa a problemática vivenciada pelas(os) professoras(es) quando participam de processos de formação continuada, no exercício da profissão, atendendo a políticas que exigem a necessidade de mudanças de caráter metodológico na prática pedagógica, com base no avanço das ciências em Educação, sem, no entanto, encontrar condições objetivas para compreender os conceitos de ensino e aprendizagem que embasam tais políticas.

Neste sentido, o objetivo geral foi investigar o impacto do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages-SC. Delimitou-se como objetivos específicos, identificar qual a concepção de ensino-aprendizagem que as professoras alfabetizadoras construíram a partir da formação continuada do PNAIC; verificar se a concepção das professoras alfabetizadoras está voltada para a alfabetização na perspectiva do letramento; e analisar se o PNAIC contribuiu para a prática pedagógica.

E para obter os dados sobre o impacto desse programa no processo de ensino-aprendizagem, foram entrevistadas dez professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages-SC, sendo enviado convite por e-mail para as escolas aos professores alfabetizadores para participarem da pesquisa. Assim, as professoras que preenchiam os requisitos da pesquisa, que tinha como fundamento ter participado continuamente da formação do PNAIC desde sua implementação até o ano de 2015, responderam ao e-mail que tinham interesse em contribuir com a pesquisa.

A coleta de dados aconteceu através de entrevista semiestruturada, com roteiro organizado, e divididos em dois blocos: o primeiro buscou informações da formação profissional como: especialização, tempo de serviço, idade, que foi coletado através de questionário; e o segundo, buscou os detalhes da formação continuada, por meio de

cinco perguntas abertas, através de entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

A presente pesquisa buscou contribuições e impactos da formação continuada do PNAIC, para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, no período de 2012 a 2015. Este programa, como política educacional, visou o aperfeiçoamento dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), com o intuito de alcançar a meta de alfabetizar na perspectiva do letramento todas as crianças da rede pública até os oito anos de idade, conforme proposta implementada.

Assim, a pesquisa foi organizada em capítulos, contendo: O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para realizar a pesquisa, definindo-a como estudo qualitativo, buscando por meio de entrevista semiestruturada relatos dos professores alfabetizadores; No segundo capítulo abordamos o histórico da política pública do PNAIC, sua implantação e parceria feita entre governo Federal, estados e municípios, apresentando sua proposta, metas e objetivos a serem alcançados nas turmas de alfabetização, que correspondem do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Delineou-se também a implantação do PNAIC na cidade de Lages-SC, descreveu-se sobre o processo de adesão, sua implantação, número de professores alfabetizadores que participaram da formação continuada no período de 2012 a 2015 e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que corresponde ao 5º ano do ensino fundamental das escolas municipais de Lages-SC, apresentando os índices alcançados por cada unidade escolar.

O terceiro capítulo relata como aconteceu a formação continuada no município de Lages-SC, organizada conforme implementação do PNAIC e os principais momentos de estudo, como dialogar sobre os métodos utilizados para alfabetizar, apresentados nos cadernos de estudo do PNAIC, mostrando a importância da formação da professora alfabetizadora no que se refere a aprimorar sua prática pedagógica. Evidenciando que o processo de alfabetização não gira em torno apenas do ler e escrever, mas sim, práticas e metodologias que alfabetizem na perspectiva do letramento, isto é, que as atividades circulem em torno de práticas sociais, que a criança seja capaz de articular o conhecimento adquirido na escola em seu meio social.

No quarto capítulo, apresentamos os relatos das professoras alfabetizadoras, evidenciando as contribuições e inquietações das educadoras no que se refere à

formação continuada do PNAIC e os impactos desse programa no processo de alfabetização.

No quinto capítulo, tecemos as considerações finais, pontuando os principais resultados da pesquisa, apresentando os pontos positivos da formação continuada e os impactos da política pública do PNAIC no processo de formação e atuação profissional. No entanto, pode-se considerar que o tema proposto para pesquisa está em constante reformulação, o que requer continuidade nas pesquisas, haja vista a dinâmica da sociedade e a necessária adaptação das políticas públicas voltadas ao tema.

### 1.1 REVISÃO DA LITERATURA

Para construir a presente pesquisa, buscou-se trabalhos científicos relacionados ao tema proposto, com o intuito de identificar os estudos já realizados sobre a política pública do PNAIC e principais contextos abordados para o processo de alfabetização. Desta forma, a revisão bibliográfica mostrou estudos já realizados em torno do tema a ser pesquisado e referenciais teóricos que embasaram cada pesquisa. Para desenvolver o estudo, delimitamos um período para a busca, que compreendeu os anos de 2012 a 2017, por se aproximarem do período da pesquisa. Iniciamos esta busca nos sites da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), lançando os seguintes descritores: “PNAIC”, “Formação continuada para professores alfabetizadores” e “Alfabetização e letramento nos anos iniciais”.

Foram encontrados no banco de dados da UFSC quatro dissertações que abordaram o tema PNAIC, sendo duas dissertações sobre a Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e duas dissertações para o eixo Alfabetização e Letramento nos anos iniciais, totalizando oito pesquisas do período solicitado.

Quadro 1 – Síntese do banco de dados da UFSC (2012 a 2017) sobre pesquisas relacionadas ao tema PNAIC.

BUSCA	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO
PNAIC	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental	Ingobert Vargas de Souza	Dissertação	Florianópolis, 2015
PNAIC	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Elaine Eliane Peres de Souza	Dissertação	Florianópolis, 2014

PNAIC	A Compreensão de Alfabetização na Perspectiva do Letramento: o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/MEC-2012-2013	Talita Bernardino	Dissertação	Florianópolis, 2016
PNAIC	A abordagem da literatura na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Ana Paula Vieira Barcelos	Dissertação	Florianópolis, 2016

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Para o descritor - PNAIC, encontra-se publicada dissertação “Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental”, de Ingobert Vargas de Souza, em 2015, pela UFSC. O estudo voltou-se às políticas públicas do livro e da leitura no Brasil, levando em conta que foram distribuídos acervos literários para escolas públicas como forma de analisar se todos os livros para crianças são literatura. Teve como objetivo analisar os acervos complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças distribuídos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos nas turmas de alfabetização da rede pública e suas implicações na formação de leitores. A análise documental proporcionou a categorização dos acervos entre livros infantis e livros de literatura infantil, apontando perspectivas significativas ao grande desafio da escola pública: a formação dos leitores literários crianças.

Elaine Eliane Peres de Souza apresentou a temática “A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, publicada em 2014, UFSC. Buscou em sua pesquisa compreender o campo empírico e a singularidade da formação no PNAIC, realizando um estudo rigoroso do manual Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece; do caderno Avaliação no Ciclo de Alfabetização; do caderno Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação; do caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa; e, principalmente, dos 24 cadernos Alfabetização em Língua Portuguesa, do curso de formação para professores alfabetizadores. Delimitou como objetivos específicos compreender o PNAIC no contexto social; investigar a concepção de formação continuada que se expressa, principalmente, nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. A pesquisa de Souza (2014) demonstrou que a formação

propiciada pelo PNAIC a partir da análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada que visa formar os professores para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, ainda 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 conhecimento e o desenvolvimento humano.

A dissertação intitulada “A Compreensão de Alfabetização na Perspectiva do Letramento: o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/MEC-2012-2013”, de Talita Bernardino, UFSC (2016), analisou em documentos do PNAIC para compreender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, buscando as questões teórico-metodológicas para a prática do professor e analisou a formação continuada dos professores alfabetizadores. A pesquisa demonstrou que ao elaborar o PNAIC há uma preocupação do governo em melhorar a qualidade da educação, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental.

Ana Paula Vieira Barcelos pesquisou sobre “A abordagem da literatura na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, UFSC (2016). O estudo visou a compreensão do que é o PNAIC focando na literatura no ciclo de alfabetização. Para desenvolver a pesquisa, adotou a metodologia qualitativa com o objetivo de descrever como a literatura foi abordada nos oito cadernos do PNAIC e também refletir sobre a história da literatura e a importância do letramento literário. Percebe-se a literatura como ponto de destaque dos cadernos, quando se refere à leitura deleite, (leitura por prazer), como proposta aos professores apresentadas em todas as formações, mostrando a relevância do letramento literário. Ao longo de toda a pesquisa foi observado que o PNAIC, embora não tenha como objetivo principal as discussões sobre a literatura, considera como pano de fundo para todo o processo de alfabetizar letrando. Além disso, traz a leitura deleite como proposta para os professores em todas as formações programadas, mostrando assim e reafirmando a importância dessa modalidade nos processos de letramento literário.

Após esta busca, foram lançados os descritores: “Formação continuada para professores alfabetizadores” e “Alfabetização e letramento nos anos iniciais”. Foram encontradas duas dissertações sobre formação continuada e duas no eixo alfabetização e letramento. A dissertação de Talita Bernardino apareceu tanto na busca do PNAIC quanto da formação continuada para professores alfabetizadores.

Quadro 2 – Síntese do banco de dados da UFSC (2012 a 2017) sobre pesquisas relacionadas à Formação continuada para professores alfabetizadores e Alfabetização e letramento nos anos iniciais.

BUSCA	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO
Formação continuada para professores alfabetizadores	A importância da formação (psico) linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização	Andréa do Prado Felipe	Dissertação	Florianópolis 2015
Formação continuada para professores alfabetizadores	Um olhar para a formação continuada: o encontro de diferentes vozes no pré-letramento alfabetização e linguagem em Santa Catarina	Maíra de Sousa Emerick de Maria	Dissertação	Florianópolis 2015
Alfabetização e letramento nos anos iniciais	Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização	Maria Luiza Rosa Barbosa	Dissertação	Florianópolis 2014
Alfabetização e letramento nos anos iniciais	A Compreensão de Alfabetização na Perspectiva do Letramento: o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/MEC-2012-2013	Talita Bernardino	Dissertação	Florianópolis 2016

Fonte: Elaborada pela autora, (2017).

Na busca realizada sobre a temática da formação continuada para professores alfabetizadores, encontramos a dissertação “A importância da formação (psico) linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização”, de Andréa do Prado Felipe, UFSC (2015). Estudou a importância da formação linguística e psicolinguística do professor alfabetizador, na busca de bons resultados no processo de alfabetização.

Baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental para buscar compreender o processo de alfabetização e letramento, o sistema de escrita alfabética, introdução dos grafemas na alfabetização, consciência fonológica, memória e aprendizagem, escrita espelhada, processo da leitura, variação sociolinguística, entre outros. Já na análise documental, analisou o currículo de formação inicial do professor alfabetizador. Utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa e quantitativa, definidas *a priori* para a verificação do perfil da formação dos egressos, em especial as especificidades da alfabetização.

A dissertação de Maíra de Sousa Emerick de Maria, intitulada “Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento

no processo de alfabetização”, UFSC (2015), abordou a formação de professores nos anos iniciais voltada à alfabetização no programa Pró-letramento. O estudo baseou-se na concepção de Vygotsky, com base num simpósio conceitual. Adotou a pesquisa qualitativa, esse processo interpretativo mostra os desafios do programa de formação continuada em larga escala, para compreender a praxiologia (caracterizada pela análise das causas produtoras e das normas que conduzem as ações humanas).

Maria Luiza Rosa Barbosa apresentou a dissertação “Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização”, UFSC (2014), que buscou identificar se /em que medida / de que forma as práticas de letramento familiar dos alunos incidem sobre seu processo escolar de alfabetização, depreendendo implicações dessa relação. Usou como metodologia para coleta dos dados a observação e notas de campo, focando no letramento que aparece nos domínios escolar e familiar.

Com os mesmos descritores, foram feitas buscas no banco de dados da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Foram encontradas duas dissertações e um artigo conforme período estabelecido.

Quadro 3 – Síntese do banco de dados da UNIPLAC (2012 a 2017) sobre pesquisas relacionadas ao PNAIC, Formação continuada para professores alfabetizadores e Alfabetização e letramento nos anos iniciais.

BUSCA	TÍTULO	AUTOR	NÍVEL	ANO
PNAIC	-	-	-	-
Formação continuada para professores alfabetizadores	Formação Continuada de Professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC	Ana Paula Mabília	Mestrado	2017
Alfabetização e letramento nos anos iniciais	Alfabetização com letramento: uma análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina. Lages	Ivonete Benedet Fernandes Coan	Mestrado	2014

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Ao procurar no banco de dados da UNIPLAC o tema “PNAIC”, este não aparece em nenhum documento publicado. No entanto, a autora Ana Paula Mabília (2017) pesquisou com o tema “Formação Continuada de Professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC”

(2017), aparecendo um resultado. E para o eixo alfabetização e letramento nos anos iniciais foi encontrada uma dissertação, levando-se em consideração o período solicitado.

A dissertação “Formação continuada de professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC”, de Ana Paula Mabília, UNIPLAC (2017), buscou as contribuições da formação continuada do PNAIC, sendo que esta política pública teve como meta alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. Para compreender o campo empírico e a formação PNAIC, também realizou estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação para professores alfabetizadores e legislações pertinentes ao Pacto, descrevendo os avanços e perspectivas das alfabetizadoras a partir da formação oferecida pelo PNAIC.

Ivonete Benedet Fernandes Coan (2014), publicou sua dissertação “Alfabetização com letramento: uma análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina” (2014), e teve como objetivo analisar os conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos sobre alfabetização com letramento contido na Proposta Curricular de Santa Catarina, para identificar conceitos e encaminhamentos efetuados pelo Estado aos professores da rede estadual. O estudo teve como base a perspectiva histórico-crítica, analisando documentos e realizando pesquisa bibliográfica.

As dissertações pesquisadas apresentaram uma análise da implementação do PNAIC voltadas à formação continuada e a alfabetização na perspectiva do letramento, contribuindo para a continuidade de pesquisas na área da alfabetização.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

A política pública do PNAIC propõe uma relação de mediação que se estabelece entre o educador e o educando, contribuindo para o processo de aprendizagem de ambos. E nesse sentido, por entender que a criança aprende em uma concepção histórico-cultural, Vygotsky compreende que “[...] o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) por meio de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 2014, p. 58).

Assim o desenvolvimento humano acontece através das experiências vivenciadas no meio do qual estamos inseridos e mediados por alguém mais experiente do grupo cultural. Vygotsky (REGO, 2014) concluiu que a relação de mediação que se estabelece entre o professor(a) e a criança contribui para o processo de aprendizagens destas.

Para tanto, a fim de verificar se o PNAIC contribuiu para a formação das professoras alfabetizadoras, esta dissertação definiu como proposta de pesquisa a entrevista com dez professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages-SC, cujos relatos foram gravados e posteriormente transcritos. Foi definida uma abordagem qualitativa, com perguntas semiestruturadas, embasadas no método de Bardin (1977).

A pesquisa qualitativa, utilizada neste estudo possibilitou compreender a relação histórica de cada profissional, bem como, a influência da formação continuada no processo de ensino-aprendizagem. Para Trivinõs (1987, p. 130), a relação histórica busca “[...] as raízes deles, as causas da sua existência, suas relações, num quadro amplo de ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais”.

Buscou-se também revisão bibliográfica que, conforme Severino (2015, p. 122), é realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos já existentes, artigo, teses; neles buscamos informações e nos aproximamos dos teóricos referentes ao tema abordado. Sem esquecer de documentos como leis e cadernos do PNAIC elaborados pelo MEC, concepções teóricas e práticas que envolveram essa política pública a fim de embasar a pesquisa.

## 2.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido com dez professoras da rede municipal de Lages-SC, que atuavam nas turmas de alfabetização, que incluem turmas do 1º ano até o 3º ano do ensino fundamental, e que participaram da formação continuada do PNAIC, no período de 2012 a 2015. Primeiramente, foi enviado para as escolas municipais, através de e-mail, convite aos professores alfabetizadores para participar da presente pesquisa.

As professoras que preencheram os requisitos da pesquisa, como ter participado continuamente da formação continuada do PNAIC, responderam ao e-mail, informando que tinham interesse em contribuir com a pesquisa. Também recebi retorno de várias escolas, por meio de diretores(as), esclarecendo que as professoras não preenchiam o requisito da pesquisa. Para coletar os dados, foram agendados horários conforme a disponibilidade de cada professora, sendo que as entrevistas ocorreram, em sua maioria, nos ambientes escolares, por escolha das participantes.

## 2.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para dar continuidade à pesquisa e realizar a coleta de dados, inicialmente levamos até a Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC a Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, apresentando o tema da pesquisa a ser desenvolvida, cumprindo os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Autorizada a pesquisa pela Secretaria Municipal da Educação junto às professoras alfabetizadoras e com a aprovação do CEP, parecer 63165616.2.0000.5368, iniciei a coleta de dados. Os primeiros dados coletados referem-se a entrevista piloto, realizada para analisar e avaliar se o roteiro organizado pela pesquisadora viria ao encontro dos objetivos propostos. Para realizar a entrevista piloto foi convidada uma professora que participou de todas as formações continuadas do PNAIC, que aceitou prontamente contribuir com a pesquisa.

A coleta de dados, com o roteiro devidamente validado, ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, realizada com dez professoras alfabetizadoras. Para isso, a pesquisadora elaborou um roteiro para guiar a entrevista, o qual foi dividido em dois blocos: o primeiro, contendo dados da formação profissional como especialização,

tempo de serviço e idade, que foi coletado por meio de questionário. E o segundo bloco, contendo dados da formação continuada, com cinco perguntas abertas. Para coletá-las, ouvimos a percepção das professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Conforme Trivinões, (1987, p. 129), a pesquisa qualitativa de tipo histórico-social, dialética, parte também da descrição “que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, por intuir as consequências que terão para a vida humana”. Assim, ao entrevistarmos as professoras alfabetizadoras tivemos o intuito de resgatar as vivências das professoras alfabetizadoras, através de diálogo entre pesquisadora e entrevistada, buscando as contribuições e os impactos da formação continuada no processo de alfabetização.

Para iniciar a entrevista, foram apresentadas às participantes informações sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apresentado no Apêndice 1. Foi informado que as entrevistas seriam semiestruturadas e gravadas para posterior transcrição, esclarecendo que os arquivos de áudio seriam utilizados apenas para fins desta pesquisa, permanecendo sob a guarda da pesquisadora. As participantes aprovaram a metodologia utilizada relatando que as gravações facilitariam para elas, sendo que se fosse questionário necessitaria de maior disponibilidade de tempo e com o método de gravação a entrevista se torna mais prática.

Os nomes das participantes da pesquisa foram mantidos em sigilo, mantendo a ética profissional durante todo o processo da pesquisa, e respectivamente na análise de dados. A professora alfabetizadora tinha a opção de retirar-se da entrevista a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Para organizar a pesquisa e auxiliar na análise da coleta de dados, após cada entrevista a pesquisadora registrou em um caderno de campo suas observações e percepções constatadas no momento do diálogo. As anotações de campo constituem um importante registro, contendo descrições e comentários acerca das situações vivenciadas durante a pesquisa, como indica Trivinões “Num sentido *restrito*, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (TRIVINÕES 1987, p. 154). Esse recurso é fundamental para dar suporte às informações metodológicas ou teóricas

no decorrer da pesquisa, que serão utilizadas para fazer inferências no momento da análise.

Foram entrevistados somente professores alfabetizadores que atuaram em sala de aula do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e que participaram continuamente do PNAIC, desde sua implementação, em 2012 até 2015. Os professores excluídos da pesquisa, foram os alfabetizadores que estavam atuando em outros cargos, como orientação, direção ou afastados por licença, e os profissionais que não participaram continuamente da formação do PNAIC desde sua implementação até o ano 2015.

Quanto aos riscos desta pesquisa, relacionam-se à preocupação dos sujeitos participantes com uma possível identificação. No entanto, já no primeiro contato entre pesquisadora e entrevistada salientei que seriam mantidas em sigilo todas as informações declaradas e que não haveria julgamento ou distorções para as respostas coletadas, respeitando a opinião de cada participante.

Em relação aos benefícios desta pesquisa, os participantes contribuíram relatando os benefícios e desafios encontrados na formação continuada e na prática pedagógica, no que tange ao processo de alfabetização. A pesquisa de campo foi encerrada no momento em que foi atingido o número de entrevistas definido no plano de trabalho.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), envolvendo o governo Federal, os estados e os municípios para garantir que todas as crianças de escolas públicas fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A referida Portaria de criação do PNAIC sofreu ao longo do tempo várias alterações, a exemplo da Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, a qual define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). E por fim, teve a última alteração em 2017, através da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME (BRASIL, 2017), revogando as duas anteriores.

Para alcançar esse objetivo, foi estabelecida uma política de formação continuada para os professores alfabetizadores. Para que o Pacto fosse implementado, foram necessários diálogos para compreender a ideia deste programa, e para o MEC:

Os projetos anteriores ao Pacto, não vinham favorecendo a construção de uma proposta nacional. Entretanto, era necessária a articulação para que a nova proposta pudesse criar um fortalecimento destas diferentes instâncias relacionadas ao MEC e favorecesse a colaboração de estados e municípios, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e no Plano Nacional de Educação. Este é o sentido de regime de colaboração criado por alguns integrantes do MEC. Estes profissionais consideraram que era fundamental retirar a proposta do ‘papel’ e torná-la ‘real’ no campo educacional. Assim, o Pacto ‘é um exercício prático de como é que tem que funcionar um regime de colaboração’. Pretendia-se uma estratégia nacional para alcançar uma meta que se buscava desde 2007 com o PDE (Depoimento dado no Fórum das Universidades) (SILVEIRA, et al., 2016, p. 29).

O PNAIC possui uma proposta inovadora, voltada à parceria entre os municípios e o MEC com o objetivo de investir na formação continuada dos professores alfabetizadores. E para dar conta de alfabetizar na idade certa, conforme o Pacto, dispusera dessa parceria entre governo e municípios, pensando como principal efeito melhorar os índices de alfabetização. Para atingir a meta, o MEC lançou ações para garantir a eficácia da proposta, pensando no processo de ensino-aprendizagem das

crianças. E para alcançar melhores índices de alfabetização, o MEC se apoiou em quatro eixos de atuação, respectivamente:

1) Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização; 2) Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do Pnaic, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 3) A gestão, o controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras; 4) Materiais didáticos entregues pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE*) (BRASIL, 2017).

O Ministério da Educação investiu na formação continuada e materiais didáticos, como jogos e acervos literários, entendendo que estes recursos favoreceriam a prática do professor, para que a alfabetização acontecesse no máximo até os oito anos de idade.

E para que se atinja a alfabetização na idade certa, o Pacto define:

Professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Acompanhamento contínuo do progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas e bem estruturadas (SILVEIRA, et al., 2016, p. 13).

O professor, sem dúvida, necessita de materiais adequados para alfabetizar, no entanto, somente os recursos didáticos, não garantem que a alfabetização se concretize até os oito anos de idade. O PNAIC, se diferencia das demais políticas públicas já implantadas anteriormente, por investir nos recursos didáticos. Foram enviados para as

escolas acervos literários e jogos didáticos, específicos aos ciclos de alfabetização, ressaltando que o objetivo do MEC era que cada turma recebesse seu material, que ficou à disposição das crianças, em sala de aula, para o manuseio destes materiais e teve como finalidade incentivar no processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Após investir na formação continuada e nos recursos didáticos, foi considerado importante a devolutiva desse processo de aprendizagem, através de avaliações, a fim de averiguar a eficácia dos investimentos da implantação dessa política pública. A avaliação é organizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, “instituído em 1990, composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2017).

O SAEB, é organizado com três avaliações externas (Fig. 1):

Figura 1 – Fluxograma do Sistema de Avaliação da Educação Básica



Fonte: BRASIL, 2016.

A Provinha Brasil é aplicada as turmas de 2º ano do ensino fundamental, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. E ao final do terceiro ano, quando a criança conclui o ciclo de alfabetização, aplica-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi incorporada ao Saeb em 2013 para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (BRASIL, 2017).

Para dar conta de alfabetizar letrando, o Pacto tem como eixo principal investir na formação continuada dos professores alfabetizadores com “o objetivo de estimular os professores, a partir de diferentes estratégias formativas, a pensar novas possibilidades

de trabalho que poderão incrementar e melhorar seu fazer pedagógico no dia a dia na escola” (SILVEIRA, et al., 2016, p. 12). Nesta perspectiva, o PNAIC trabalha a alfabetização dentro de uma perspectiva do letramento com o intuito de proporcionar conhecimento da escrita e da oralidade, articulando-as aos usos sociais. Dessa forma, entende-se que a alfabetização é um processo contínuo, e se constrói gradativamente.

Estar alfabetizado, nos termos do PNAIC, é poder interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, ler e produzir textos com diferentes propósitos. A criança alfabetizada é capaz de ler e escrever, com autonomia, textos com articulação social, assim como é capaz de compreender princípios básicos de outras linguagens, como a matemática, as artes e outras ciências, tendo subjacente a essa compreensão o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento. (SILVEIRA, et al., 2016, p. 12).

Já no entendimento de Kleiman (1995, p. 15), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar estudos de “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

O estudo do letramento em seu contexto social surge com a expansão dos usos da escrita no século XVI, com as mudanças socioeconômicas, frente ao trabalho industrial, com o desenvolvimento da ciência e com o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades (KLEIMAN, 1995).

Neste sentido, a prática de letramento evidenciou-se a partir da necessidade da escrita, no sentido de incorporar o letramento nas práticas sociais e culturais nos grupos que conviviam. Desta forma o letramento pode ser identificado em grupos de analfabetos, que compreendem e desenvolvem práticas de letramento, sem o domínio da escrita e da leitura (KLEIMAN, 1995). Como exemplo, podemos considerar a criança que ainda não está alfabetizada, mas faz uso da oralidade como meio de comunicação, sendo entendida em seu meio social no qual está inserida. Neste contexto, a criança já articula a escrita com a leitura, mesmo antes de dominá-la, lançando mão das mais diversas estratégias para poder se comunicar.

O ato de ler, interpretar, produzir, falar, criar e ouvir faz parte da nossa comunicação e por isso o Pacto estabeleceu como prioridade o domínio da escrita, articulando com a compreensão e produção de textos. Mas também possui o desafio de ampliar, aprofundar os conhecimentos, garantindo os direitos de aprendizagens em todos os eixos temáticos e desenvolver as práticas de letramento.

Fazendo uma retrospectiva da formação continuada a partir da política pública do PNAIC, na Rede Municipal de Ensino de Lages, formação da qual fiz parte durante todo o processo, houve uma insistência por parte dos professores orientadores na prática da interdisciplinaridade. Entendiam que nesta prática estaríamos alfabetizando na perspectiva do letramento. Reforçava-se constantemente a concepção do “[...] professor como sujeito capaz de construir e reconstruir suas práticas com criatividade e autonomia; a buscar alternativas, trabalhar de modo colaborativo, ensinar a ler e escrever com autonomia” (SILVEIRA, et al., 2016, p. 14).

E para atingir a meta de alfabetizar até oito anos de idade, os conteúdos foram divididos em direitos de aprendizagens distintos: introduzir, aprofundar e consolidar. Para as turmas de primeiro ano, foram organizados direitos de aprendizagens para serem introduzidos nesta faixa etária, no segundo ano estes direitos devem ser aprofundados pelo professor alfabetizador e no terceiro e último ano do ciclo de alfabetização os conteúdos precisam ser consolidados pelas crianças.

Os direitos de aprendizagens foram organizados no caderno “currículo na alfabetização: concepções e princípios”, (ano1, unidade1) a partir do eixo língua portuguesa (BRASIL, 2012, p. 32). Segue a seguir exemplo dos direitos de aprendizagens referentes a apropriação do sistema alfabético e de leitura.

Quadro 4 - Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

<b>Sistema Escrita Alfabética.</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano3</b>
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		

<b>Sistema Escrita Alfabética.</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 32.

### Quadro 5 - Direitos de aprendizagens Leitura.

<b>Leitura</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre pares de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre pares de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas,	I/A	A/C	A/C

<b>Leitura</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
lidos pelo professor ou outro leitor experiente.			
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

Fonte: BRASIL, 2012, p. 32.

No segundo ano do ciclo de alfabetização, os alunos precisarão aprofundar ou consolidar as temáticas introduzidas no primeiro ano como: o domínio de correspondências som-grafia; o reconhecimento e o uso de diferentes tipos de letra; a utilização do espaço em branco para separar as palavras dos textos. Espera-se, portanto, que essas aprendizagens já tenham sido iniciadas no primeiro ano do ensino fundamental, para que o professor alfabetizador possa aprofundar e consolidar esses conceitos (BRASIL, 2012). No quadro abaixo, retomamos alguns direitos de aprendizagem em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a serem consolidados no segundo ano, apresentado no caderno PNAIC “A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização”, ano 2, unidade 3.

Quadro 6- Direitos de aprendizagem relativos à apropriação do SEA a serem consolidados no ano 2

Reconhecer diferentes tipos de letras, em situações de leitura de textos de diversos gêneros textuais.	A/C
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos (maiúscula / minúscula; imprensa / cursiva)	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras formadas por diferentes estruturas silábicas	A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	A/C

I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar. (BRASIL, 2012, p. 20)

Para que os direitos de aprendizagens sejam consolidados no segundo ano do Ensino Fundamental, é importante ressaltar que as temáticas propostas já tenham sido

introduzidas no primeiro ano. No entanto, algumas crianças podem concluir o primeiro ano sem dominar a escrita, desta forma a professora do segundo ano continuará inserindo estas temáticas para que possa consolidar até o final do segundo ano. Além dos direitos voltados a escrita e a leitura, os cadernos também contemplam a inserção de diversas atividades, de diferentes componentes curriculares, com o intuito de alfabetizar na perspectiva do letramento. O caderno PNAIC “Formação do professor alfabetizador”, trata dos três primeiros anos referentes ao ciclo de alfabetização como um período que deveria garantir o seguinte: “[...] têm sido considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 22).

Assim, os cadernos de formação continuada buscam integrar as diferentes áreas do conhecimento, envolvendo diversos temas no processo de alfabetização, pautando-se nos processos de interdisciplinaridade.

Para atingir a alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, o Ministério da Educação organizou o programa do PNAIC pensando também nos materiais de suporte para dar apoio aos professores com o intuito de diversificar a metodologia de ensino, oferecendo jogos e obras literárias que viessem a contribuir com o processo de alfabetização.

Com a implantação do PNAIC, através da portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), garante-se aos professores alfabetizadores bolsa de estudos e pesquisa vinculada o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. E com o intuito de incentivar a participação dos professores alfabetizadores, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), concedeu bolsas de estudos para os seguintes casos:

Art. 5º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções:  
[...] V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;  
VI - orientador de estudo; e  
VII - professor alfabetizador.

Cada professor alfabetizador recebia uma bolsa de estudos no valor de duzentos reais mensais, e sua liberação poderia ser acompanhada pelo Sistema

Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Mas em contrapartida era realizado um controle de presença pelo professor orientador, pois o cursista precisava ter no mínimo 75% de frequência.

Através do SIMEC, professores alfabetizadores, orientadores de estudos, coordenadores, enfim, todos os profissionais ligados ao Pacto poderiam acompanhar a liberação das bolsas de estudos, informações sobre o curso e formulários a serem preenchidos sobre os dados das turmas em que o professor alfabetizador estava atuando, estipulando prazos, vinculando à possível perda da bolsa caso não cumprissem com os requisitos solicitados.

Para ser orientador de estudo na formação continuada do PNAIC, cada integrante precisava preencher os seguintes pré-requisitos, conforme resolução nº 6, de 1º de novembro de 2016 (BRASIL, 2016).

Art. 13. O orientador de estudo será escolhido em processo de seleção pública, livre de interferências indevidas relacionadas a laços de parentesco e à proximidade pessoal, respeitadas a formação e a experiência exigidas, sendo responsável por:

I - participar da formação em serviço e dos encontros presenciais em sua turma junto à instituição formadora, alcançando, no mínimo, 75% de frequência e nota igual ou superior a 7 (sete), para fazer jus ao recebimento da bolsa e, ao final da Formação, obter sua certificação;

II - ministrar a formação em momentos presenciais à sua turma de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos em seu município ou polo de formação;

III - planejar e avaliar a atuação em serviço e os encontros de formação dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos;

IV - acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e dos coordenadores pedagógicos;

V - avaliar os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos quanto à frequência aos encontros presenciais, à participação nas atividades de formação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisPacto;

VI - analisar os relatórios dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos e orientar os encaminhamentos;

VII - manter registro das atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos em suas turmas de alfabetização e escolas;

VIII - avaliar, no SisPacto, a atuação dos formadores bem como do coordenador local;

IX - apresentar à instituição formadora os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores/coordenadores pedagógicos;

X - assegurar que apenas os professores alfabetizadores/coordenadores pedagógicos devidamente cadastrados no SisPacto frequentem a Formação;

XI - identificar professores com maiores dificuldades e oferecer atendimento personalizado; e

XII - analisar os resultados das escolas na Avaliação Nacional de Alfabetização e na Provinha Brasil e acompanhar a evolução das metas traçadas.

Os critérios para a seleção dos professores orientadores da rede municipal de educação de Lages-SC para atuarem na formação continuada seguiram o que foi estabelecido pelo MEC. E a formação continuada foi organizada conforme artigo 3º, da Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (a qual foi revogada pela Resolução nº 6/2016/CD/FNDE/MEC):

Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

I - 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo;

II - 120 (cento e vinte) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores (BRASIL, 2016).

A formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de educação de Lages-SC aconteceu no período noturno e contou com o suporte de cadernos de estudo, elaborados pelo MEC, contendo conceitos teóricos e atividades práticas, com o intuito de qualificar a prática pedagógica do professor.

Para cada ano de estudo, foram elaborados cadernos de estudos apropriados para cada eixo de aprendizagem, incluindo sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Também constavam relatos de experiências e fotos de professores alfabetizadores, mostrando detalhadamente o desenvolvimento de atividades contemplando os diferentes componentes curriculares.

### 3.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM LAGES-SC

O que justifica a implementação do PNAIC, se deve aos dados estatísticos apresentado pelo censo Demográfico, 2012, que revelaram que no Brasil, neste mesmo ano, 750.000 crianças chegaram ao quinto ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever, conforme publicação no Caderno do PNAIC “alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais” (SILVEIRA, et al., 2016 p.11).

Diante desse dado, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino em Língua Portuguesa-NEPALP/UFSC, aderiu ao PNAIC na busca pela formação dos

professores alfabetizadores para tentar melhorar o índice de alfabetização. Dos 295 municípios catarinenses, 293 aderiram ao Pacto (SILVEIRA, et al., 2016, p.13).

Frente a estes dados, a Secretaria Municipal da Educação de Lages, SC, representada pelo dirigente da educação, resolve firmar um Termo de Adesão às Ações do Pacto, oferecendo aos professores a formação continuada com o intuito de melhorar o processo de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental (LAGES, 2012).

O PNAIC busca, por meio da formação continuada, aprimorar e inovar a prática pedagógica do professor(a) alfabetizador(a), embasado na proposta de alfabetizar todas as crianças da rede pública até os oito anos de idade. A implementação da política pública do PNAIC, trouxe à tona uma questão muito debatida, de como garantir a alfabetização para as crianças, no entanto, o programa apresenta que a criança precisa estar alfabetizada até os oito anos de idade, o que nos causou inquietude. Será que a criança possui idade para se alfabetizar?

Acredita-se que estabelecer idade certa para se alfabetizar não condiz com os fatores de desenvolvimento das crianças, não levando em conta os fatores históricos, culturais e sociais. Para Vygotsky, nas palavras de Rego (2014):

O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social, em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem na vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significado à realidade (REGO, 2014, p. 60).

Neste sentido, a aprendizagem não pode ser vista de maneira linear, com prazo estipulado para adquirir o conhecimento, mas sim, pela mediação, para se desenvolver até internalizar a aprendizagem.

No entanto, a proposta de alfabetizar a criança na idade certa, motivou a Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC, aderindo ao programa, selecionando os professores orientadores de estudo, conforme critérios do Pacto, e organizou a formação continuada e o cadastramento dos professores alfabetizadores para dar início à formação. O quadro a seguir apresenta o número de professores do ensino fundamental I que participaram da formação continuada e que lecionavam para turmas do primeiro ao terceiro ano no período de 2012 a 2015, respectivamente. Em 2012, a Secretaria Municipal iniciou o cadastramento dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) no

sistema disponibilizado pelo MEC, para participar da formação continuada que teve início no ano seguinte.

Quadro 7 - Professores que participaram da formação continuada no município de Lages-SC no período de 2013 a 2015.

PARTICIPARAM DO PNAIC	2013	2014	2015
Coordenadora local	1	1	1
Orientadoras de estudo	6	4	4
Professores alfabetizadores	117	139	128
Professores alfabetizadores do campo	25	26	23
Professores ouvintes	4	6	10
Professores de 4º e 5º ano	0	24	30
Coordenadores pedagógicos	0	0	0
Alunos	3127	3095	3214

Fonte: LAGES, 2017.

O município de Lages contava com uma coordenadora local responsável pela organização e monitoramento da formação continuada, e orientadoras de estudos que participavam de formação continuada oferecida pela UFSC para aprimorar seu conhecimento e posteriormente socializá-los com as professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada, conforme Quadro 7, apresentado anteriormente. Além das professoras alfabetizadoras que se encontravam para a formação na secretaria da educação, também ocorria formação continuada para as professoras que atuavam nas escolas do campo. Devido à distância das escolas localizadas no campo, a secretaria disponibilizava uma orientadora de estudo para se deslocar até as Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Como o Pacto tinha como objetivo alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino, até os oito anos de idade, a formação continuada voltou-se para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. E no primeiro ano de formação continuada, em 2013 somente professoras que atuavam nas turmas de alfabetização participaram dos encontros. Nos anos de 2014 e 2015 participaram também algumas professoras do 4º e 5º ano do ensino fundamental, como ouvintes. No entanto não recebiam a bolsa de estudos, mas participavam e desenvolviam as atividades conforme os demais participantes. Também foram convidadas professoras que atuavam na orientação pedagógica das escolas; no entanto, não houve participação

dessas professoras. O grupo de docentes do Ensino Fundamental I, é composto por 332 professores que atuam do 1º ao 5º ano na rede municipal de educação de Lages-SC, conforme dado fornecido por esta instituição (LAGES, 2017).

Para garantir o acesso à formação continuada, a Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC, ofereceu a formação no período noturno, para que todas as professoras alfabetizadoras pudessem participar. Os encontros aconteciam a cada 15 dias, na Secretaria Municipal da Educação, para estudar os cadernos PNAIC, relacionando a teoria com a prática. Os professores também tinham tarefas, como desenvolver algumas atividades que eram apresentadas como sugestão, em anexo no final do caderno, para serem desenvolvidas em sala de aula. Organizada a tarefa, a professora formadora agendava uma data para socialização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas turmas de alfabetização. Segue um exemplo de atividade sugerida para ser realizada como tarefa do caderno 5 do PNAIC, que abordava os diferentes textos em sala de aula de alfabetização, para encontros em grupo de 4 horas: “desenvolver a sequência didática ou projeto; ler um dos textos da seção “Sugestões de leitura” e elaborar uma questão para discussão no encontro seguinte - decidir coletivamente qual texto será discutido” (BRASIL, 2012, p. 46).

Realizadas as tarefas, a professora alfabetizadora organizava um relatório anexando atividades e fotos para ilustrar o relatório (não era obrigatório fotos em todos os relatórios), pontuando os pontos positivos e negativos das atividades aplicadas. Concluída a etapa do desenvolvimento das atividades em sala de aula, cada cursista entregava seu relatório com os anexos para a professora orientadora de estudo, que avaliava se o professor estava colocando em prática na sala de aula os eixos temáticos estudados na formação e se o planejamento estava voltado à perspectiva do letramento.

Também ocorriam momentos de socialização na formação continuada, para compartilhar as atividades ou sequências didáticas aplicadas em sala, e cada professor cursista explanava sua metodologia e aplicação das mesmas, levando atividades desenvolvidas pelas crianças, de diferentes níveis de aprendizagens e fotos para contribuir com a explanação. Este era um momento de interação entre as professoras alfabetizadoras, contribuindo e dando sugestões para as colegas ampliarem o conhecimento no processo de alfabetização.

Ao final de cada ano da formação continuada ocorria um seminário, no qual as professoras orientadoras de estudos escolhiam em torno de sete a dez projetos ou

sequências didáticas desenvolvidas nas escolas, nos ciclos de alfabetização para serem apresentados em um seminário para as demais professoras cursistas. Foram momentos de valorização para as professoras que buscavam o aprimoramento e a inovação no processo de alfabetização, na perspectiva do letramento, e também para as crianças que se empenharam para desenvolver as atividades.

Oportunizavam-se, por meio dos cadernos de estudos, juntamente com a professora orientadora da formação, momentos de reflexão sobre a teoria e a prática utilizadas em sala de aula, evidenciando o intuito de aprimorar a prática das professoras. Nesta perspectiva, buscou-se o aperfeiçoamento das professoras alfabetizadoras, para que houvesse o engajamento em uma concepção de ensino-aprendizagem voltada à autonomia da criança, oportunizando a ela participar ativamente e usar suas habilidades aprendidas em seu meio social.

Neste sentido, é papel da escola desenvolver os conhecimentos da linguagem, levando em conta que a criança já possui o acesso à língua antes mesmo de chegar à escola, e cabe à instituição de ensino desenvolver os conhecimentos já adquiridos e inserir novos conceitos de maneira interdisciplinar. Nesse processo, o professor entra como mediador entre o sujeito e o conhecimento e como afirma Grosch (2011), entende-se esse processo como:

A necessidade de compreender como o sujeito aprende para poder planejar o encaminhamento das práticas pedagógicas a partir de estratégias didáticas que levem em consideração o sujeito da aprendizagem, suas perspectivas, seu modo de vida, sua percepção de mundo; tem se revelado na busca dos professores por encontros de formação continuada onde se privilegiem estudos voltados para sua área específica de atuação, não mais como uma tendência ao conteudismo, mas no entendimento de parâmetros curriculares que possam balizar os limites e potencialidades de uma educação básica para o exercício da cidadania, mas que estejam vinculados a grandes áreas como, por exemplo, o estudo de linguagem numa visão interdisciplinar em consonância com estudos de ecologia, da logicidade percebida no ambiente, de compreensão da história e da cultura (GROSCH, 2011, p. 154).

Percebe-se a importância da formação continuada para que o (a) professor (a) reorganize sua prática pedagógica, na perspectiva interdisciplinar, facilitando a mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Respeitando as especificidades de cada criança, a Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC trabalha na concepção histórico-cultural. Por meio do “Projeto Conhecer”, elaborado pela Secretaria, busca referenciar e organizar as diretrizes para a

política educacional do município, norteadas pela concepção de inclusão, igualdade e diversidade. Tem como objetivo “oportunar ensino público de qualidade social, capaz de instrumentalizar os estudantes, para o pleno desenvolvimento da cidadania” (LAGES, 2000, p. 8). Frente a esta concepção, a Secretaria Municipal da Educação entende que está contribuindo para o acesso à informação, com o intuito de transformar o conhecimento e atuar de forma crítica e competente.

Por acreditar que o conhecimento é produzido pelo homem, numa relação histórica e cultural a Secretaria Municipal da Educação adotou essas ações para definir o tipo de escola que se busca. Portanto, a teoria que embasa os trabalhos da educação em Lages-SC é a concepção histórico-cultural. Neste sentido o Projeto Conhecer define que “a concepção de sociedade e a concepção de aprendizagem definem qual cidadão e modelo de sociedade desejamos construir e a maneira de compreendermos e provocarmos a relação do ser humano com o conhecimento”, entendendo que o papel do professor é de atuar como mediador do conhecimento (LAGES, 2000, p. 12).

A definição de qual cidadão queremos construir para atuar na sociedade, é definida por Caron, [...] “cidadão é todo aquele que, em todos os espaços possíveis, desenvolve o seu pensar e o seu agir. É o ser humano relacional. Constrói-se, construindo” (CARON, 2003, p. 12). Para a autora, a escola, é um dos ambientes que pode favorecer a formação integral das crianças, por meio da intervenção dos professores(as), proporcionando momentos de aprendizagens que os tornem conscientes e críticos para atuar em sociedade.

O mediador do conhecimento, neste caso, o professor(a), atua diretamente na construção de novas aprendizagens, respeitando os fatores históricos e culturais de cada criança. E a partir desta concepção, a Secretaria Municipal da Educação, organizou, após três anos de formação continuada para professores(as) oferecidos pelo PNAIC, contribuições e fatores que ainda não foram alcançados pela formação continuada. Neste sentido, a coordenadora do PNAIC em Lages-SC, Marilza Gobetti (LAGES, 2016), organizou um documento apontando os pontos positivos da formação continuada do PNAIC:

- União do grupo e trabalho coletivo nas unidades escolares;
- Capacitação contínua dos formadores;
- Aumento do IDEB no nosso município;
- Diminuição do índice de reprovação
- Alfabetização com significação através das sequências didáticas

- Planejamento mais consistente unindo a teoria e a prática;
- Diagnósticos na área da linguagem e matemática (LAGES, 2016).

No olhar da coordenadora local do PNAIC, a formação continuada contribuiu de maneira significativa no processo de formação das professoras alfabetizadoras, no que se refere a teoria e a prática pedagógica. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) em relação às escolas municipais de Lages apontam crescimento do índice que mede a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, diminuição do índice de reprovação. A Secretaria Municipal da Educação relaciona o sucesso da formação, buscando qualificar as professoras alfabetizadoras na busca da ampliação do conhecimento, aplicando-os de forma a melhorar a aprendizagem das crianças. Por meio da formação continuada, os docentes puderam refletir sobre a prática pedagógica utilizada na sala de aula e relacioná-la à teoria. A seguir, são apresentados os dados do IDEB, referentes ao município de Lages-SC, no final dos anos iniciais, e as metas projetadas a serem alcançadas até o ano 2021.

Quadro 8 - IDEB Lages-SC 4ª série/ 5º ano.

Município	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Lages	3.8	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	3.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0

Fonte: LAGES, 2016.

O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são: Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2021, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2017).

Os índices mostram que a rede municipal de ensino de Lages-SC apresenta crescimento no índice, se comparado às metas projetadas, demonstrando o empenho por parte das professoras envolvidas no trabalho em sala de aula para atingir a meta de atingir os seis pontos no ano 2021.

Com a implementação do PNAIC, em 2012, investiu-se em materiais didáticos, acervos literários e jogos. No entanto, não podemos assegurar que a elevação nos índices de alfabetização aconteceu devido à participação dos(as) professores(as) na formação continuada oferecida pelo PNAIC, mesmo porque docentes que atuaram nas turmas de 4º e 5º ano, não faziam parte da proposta da formação continuada do PNAIC.

A avaliação da educação básica é realizada nas turmas de 5º ano do ensino fundamental, para diagnosticar a aprendizagem das crianças. Neste sentido, a Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC, define que a formação continuada contribuiu para a melhoria dos índices de alfabetização. Todavia, necessita ainda de avanços, apontando alguns tópicos que não foram contemplados durante os estudos e precisam ser revistos, demonstrados no planejamento do PNAIC para 2017 da Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC (2016):

- Atingir todos os professores dos anos iniciais;
- Contemplar os direitos de aprendizagem no PPP;
- Integração de saberes na perspectiva dos direitos de aprendizagem;
- Garantir o direito de ler e escrever com autonomia;
- Instrumentos de Avaliação;
- Capacitar o Coordenador Pedagógico (LAGES, 2016).

A partir da elaboração deste documento, a equipe de professoras formadoras concluiu ser necessário ampliar a formação continuada para turmas de 4º e 5º ano, com o intuito de continuar a formação na mesma metodologia do PNAIC, tentando garantir os direitos de aprendizagens que condizem para cada série/ano e para que não haja ruptura no processo de ensino-aprendizagem até o quinto ano do ensino fundamental. Propõe que o educador trabalhe na perspectiva interdisciplinar, inserindo sequências didáticas e projetos para facilitar e ampliar o conhecimento das crianças. Atualmente somente professoras do ciclo de alfabetização participam da formação, os demais profissionais, como gestores e orientadores tinham a opção de não participar da formação continuada do PNAIC, o que gerou pouca participação. O Quadro 9 apresenta o índice alcançado em cada escola municipal de Lages-SC e as metas a serem alcançadas até o ano 2021 para cada unidade escolar.

<sup>2</sup>Quadro 9 - IDEB 2015 - 5º ano por escolas municipais de Lages-SC e metas projetadas até 2021.

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EMEB ALINE GIOVAN A SCHMITT	3.7	4.0	4.1	4.7	4.9	5.1	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
EMEB BOM JESUS			4.0	4.3		**			4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
EMEB CEL MANOEL THIAGO DE CASTRO		3.5	3.8	4.2	3.6	5.2		3.7	4.1	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5
EMEB DOM DANIEL HOSTIN	3.1	3.8				**	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
EMEB EMILIA FURTAD O RAMOS	3.6	4.5	5.1			5.1	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
EMEB FREI BERNAR DINO		3.6	4.2	5.4		6.2		3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6
EMEB HERMINI O PINHEIR O JUNIOR	3.9	4.3	5.4	5.5	6.6	**	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
EMEB IZABEL THIESEN ROSETO		3.1				**		3.3	3.7	4.0	4.2	4.5	4.8	5.1
EMEB IZIDORO MARIN	3.1	4.1	3.9	4.4	4.9	5.0	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.7	5.0	5.3

<sup>2</sup> Legenda:

\* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

\*\* Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

\*\*\* Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil.

Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EMEB JARDELINA FURTADO PEREIRA					4.3	**					4.5	4.8	5.1	5.4
EMEB JUSCELINO KUBITSCHEK DE OLIVEIRA		4.7	6.2	6.7	6.6	6.6		4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5
EMEB LUPERCIO DE OLIVEIRA KOECHE	3.4	3.3	3.3	3.8		4.5	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.0	5.3	5.6
EMEB MUTIRAO		4.2	4.6	5.2	4.9	4.9		4.4	4.8	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
EMEB NICANOR RODRIGUES GOULART		4.8	5.3	5.3		5.2		5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3	6.5
EMEB NS DA PENHA	4.8	4.5	4.8	5.3	5.8	5.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.8
EMEB NS DOS PRAZERES	2.8	4.0	4.1	4.1	4.0	4.6	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
EMEB ONDINA NEVES BLEYER	5.1	5.0	5.8	6.7	6.5	6.7	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8	7.0
EMEB PREF WALDO COSTA		3.6				**		3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3	5.5
EMEB PROFº ANTONIO JOAQUIM HENRIQUES	3.5	3.9	4.9	4.1	4.9	5.6	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EMEB PROFª BELIZARIA RODRIGUES	3.4	4.2	3.6	3.7	5.0	4.4	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6
EMEB PROFº OSNI DE MEDEIROS REGIS	3.4	4.3	4.1	5.9	6.2	5.8	3.4	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6
EMEB PROFº PEDRO CANDIDO	4.5	4.3	5.9	5.0	5.9	6.2	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
EMEB PROFESSOR EDUARDO PEDRO AMARAL		4.5	5.3	5.2	5.4	**		4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
EMEB PROFESSORA FAUSTA RATH	4.4	4.2	4.8	5.7	5.1	5.8	4.4	4.8	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2	6.5
EMEB SANTA HELENA	4.0	4.9	5.1	5.2	5.7	5.4	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1
EMEB SAO VICENTE		4.6	3.8	5.3		**		4.8	5.2	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4

Fonte: LAGES, 2016.

O IDEB apontou crescimento na média das escolas da rede municipal de ensino de Lages-SC, que avaliou o processo de ensino-aprendizagem no final dos anos iniciais, caminhando progressivamente para alcançar a meta projetada para o ano 2021.

Pode ser observado que o IDEB demonstra indicadores de crescimento na média final dos anos iniciais, concomitante com a formação continuada do PNAIC em Lages-SC. Percebe-se, então, a importância da continuidade do PNAIC como programa no aprimoramento da prática pedagógica dos docentes.

No processo ensino-aprendizagem é importante ressaltar a figura do docente, cujo personagem é essencial para a transformação positiva dos índices de crescimento da educação em Lages-SC. Para Nóvoa (1992, p.) a profissão consiste “do que é específico na ação docente, é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Portanto, a profissão docente é, certamente, fundamental para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que atua como mediador do conhecimento, propiciando a educação integral dos sujeitos.

#### **4 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM LAGES-SC**

Este capítulo busca refletir sobre a formação continuada da rede municipal de educação de Lages-SC para professoras alfabetizadoras, tendo como eixo norteador a política pública do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. O termo educação, em tempos contemporâneos, busca por meio da formação continuada de professores(as) soluções para enfrentar dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, buscaremos sintetizar a organização da formação continuada do PNAIC no município de Lages-SC.

A formação continuada oferecida pela rede municipal de educação de Lages-SC, após a implementação da política pública do PNAIC, em 2012, apresentou nova metodologia de ensino. Pautou-se nos cadernos de estudos do PNAIC, que foram organizados por professores(as) universitários(as), que se dedicaram na elaboração dos materiais didáticos, com sugestões de atividades que poderiam ser aplicadas em turmas de alfabetização. Apresentaremos assim, para cada ano de formação continuada, as temáticas que foram trabalhadas:

2013 – Implantação do PNAIC – maior programa de formação continuada de professores já desenvolvido pelo MEC. - Ênfase na linguagem – concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental, a definição dos direitos de aprendizagem, o desenvolvimento da leitura e da escrita, a avaliação no ciclo de alfabetização e o registro da aprendizagem (PELANDRÉ, 2017, p. 5).

No ano 2013, iniciou-se a formação continuada do PNAIC, na rede municipal da educação de Lages-SC, e neste primeiro momento de formação, os estudos foram direcionados para a linguagem, apresentando para as professoras alfabetizadoras, a concepção de alfabetizar letrando, valorizando a linguagem a ser expandida para o meio social da criança. Também foram apresentados e discutidos os direitos de aprendizagens que condizem para cada turma de alfabetização, garantindo o conhecimento mínimo para cada turma.

2014 – Aprofundamento na linguagem e ênfase na matemática – modelo de formação inovador – formadores de linguagem e matemática trabalhando em conjunto – grande aprendizado a todos os envolvidos. - O ensino da matemática no Ciclo de Alfabetização. Direitos e objetivos de aprendizagem de matemática. O jogo como atividade de geração, proposição, resolução e validação de problemas. O professor como elaborador e proponente de jogos para favorecer aprendizagens matemáticas (PELANDRÉ, 2017, p. 6).

Para dar continuidade ao processo de formação das professoras no ano 2014 os temas abordados deram continuidade ao eixo linguagem e inseriram os direitos de aprendizagens da matemática. Para esta temática foram apresentados os jogos, maneira de trabalhar de forma lúdica, proporcionando o raciocínio lógico das crianças.

2015 – Tônica da interdisciplinaridade (já presente nos anos anteriores). - A interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. A organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita e os demais componentes curriculares no Ciclo de Alfabetização. A integração de saberes (PELANDRÉ, 2017, p. 7).

E no ano 2015, foram abordados todos os componentes curriculares necessários para a construção do conhecimento nas turmas de alfabetização, por meio da interdisciplinaridade, proposta da formação continuada para desenvolver as atividades através da sequência didática ou projetos. A proposta da interdisciplinaridade foi apresentada nos cadernos PNAIC, direcionando as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula sempre partindo de uma sequência didática, englobando os eixos de aprendizagens.

A organização da formação continuada da rede municipal de educação de Lages seguiu a proposta do Caderno de Apresentação do PNAIC, agrupando as professoras conforme a turma que lecionavam.

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes no ano 2; um para os professores do ano 3; e um para professores de classes multisseriadas. Poderão, também, ser formadas turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade (BRASIL, 2012, p. 28).

Foi possível agrupar conforme a turma de atuação, sendo que cada turma correspondia a uma média de 25 professoras, não sendo necessário unificar as turmas com diferentes atuações dentro do ciclo de alfabetização. Para cada turma, havia uma professora orientadora para conduzir a formação continuada. O principal objetivo da proposta do PNAIC “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” (BRASIL, 2012, p.28).

E para investir na metodologia de ensino-aprendizagem, buscando refletir sobre o fazer pedagógico, algumas atividades foram permanentes nos encontros de

formação continuada, conforme proposta do Caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 32).

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;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.

Estas atividades foram seguidas rigorosamente pelas professoras orientadoras de estudo, pois a cada encontro iniciavam a formação continuada com a leitura deleite<sup>3</sup>, apresentando um repertório vasto nas leituras e diferentes temas. Com essa proposta, buscavam inserir na prática do professor a leitura como pré-requisito fundamental para as turmas de alfabetização e que estas fizessem parte da rotina escolar.

A formação continuada também propunha desenvolvimento de atividades realizadas em casa, estudo dos cadernos referente à teoria apresentada em cada unidade para posterior discussão e análise das leituras. Além desse estudo, também foram propostas atividades a serem desenvolvidas na sala de aula, conforme proposta do PNAIC, planejar sequências didáticas ou projetos, utilizando os materiais disponibilizados pelo MEC, como jogos e acervos literários para elaboração das atividades na perspectiva do letramento.

Após o desenvolvimento das atividades, era organizado um relatório com pauta nos estudos das unidades e no desenvolvimento das atividades. Também eram anexadas atividades realizadas pelas crianças, e por vezes fotos, para ilustrar o trabalho desenvolvido. Essas atividades eram propostas na formação continuada e estabelecia-se um prazo para devolutiva, que geralmente acontecia já no próximo encontro.

---

<sup>3</sup> 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 (BRASIL, 2012, p. 29).

As atividades desenvolvidas eram apresentadas nos encontros de formação continuada, pontuando as contribuições e desafios encontrados no planejamento e desenvolvimento das atividades. Os momentos de socialização enriqueciam o processo de construção do conhecimento, ouvindo as estratégias utilizadas pelas professoras alfabetizadoras. Também compartilhavam as angústias que emergiam durante o percurso das aplicações e dificuldades de aprendizagens apresentadas em algumas crianças.

A carga horária para a formação continuada teve variação em seu tempo de aplicação, no ano 2013, as professoras alfabetizadoras cumpriram 120h de curso, no ano 2014, a carga horária foi ampliada para 160h e no ano 2015, a formação foi reduzida para 80h, distribuídas durante o ano letivo (PELANDRÉ, 2017, p. 10).

Tendo como principal eixo a formação continuada, o programa do PNAIC apresentou cadernos para estudo, que articulou a teoria e a prática pedagógica nos diversos componentes curriculares. Esses cadernos foram organizados em oito unidades, assim dispostos:

Quadro 10 - Organização dos cadernos PNAIC para a formação continuada

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
1	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
2	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do campo	Educação do Campo Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
	campo	processo de alfabetização em escolas do campo
4	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
5	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação no campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
6	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
7	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
	Educação do campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
8	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: BRASIL, 2012.

Conforme organização dos cadernos percebe-se a diversidade de temas elaborados e discutidos na formação continuada, principal eixo de atuação da política pública do PNAIC. Evidencia-se que a formação propõe alfabetizar na perspectiva do letramento, inserindo novas práticas para alfabetizar, incluindo a interdisciplinaridade em sala de aula. Também foram apresentados aos professores(as) os direitos de aprendizagens para cada ano/série do ciclo de alfabetização, apresentando os direitos mínimos para cada turma de alfabetização. Neste sentido os professores (as) puderam organizar seu planejamento contemplando os direitos de aprendizagens para cada série.

Os direitos de aprendizagem foram organizados a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos, conforme apresenta o artigo 32 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) garante o “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. E para garantir a formação integral das crianças, a LDB (1996), em seu Art. 32 tem como pauta:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Assim, o direito de a criança aprender e dominar os conceitos de escrita, leitura e desenvolvimento do cálculo são garantidos mediante a lei. Neste sentido, a escola é uma das ferramentas que desenvolve as habilidades da linguagem e demais componentes curriculares, necessárias para o desenvolvimento da criança. E para a garantir o direito da criança na educação básica, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) em seu art. 2º, tem como diretriz:

- I - erradicação do analfabetismo;
- [...] IV - melhoria da qualidade da educação;
- [...] V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 2014).

O plano busca solucionar problemas sobre o analfabetismo que se estende por todo o país, buscando melhorias na qualidade de ensino com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo em nosso país. Faz-se necessário investir em políticas públicas que se comprometam em dar continuidade aos planos de alfabetização, independente dos processos políticos. Percebe-se que foram implantadas diversas políticas públicas voltadas ao processo de alfabetização, no entanto, as rupturas prejudicam os avanços no que se refere a alfabetização.

Para Garcia, 2015, o termo qualidade na alfabetização, se refere à “importância que todos se alfabetizem para dizer e escrever a sua própria palavra e não para repetir subservientemente a palavra de quem o subalterniza” (GARCIA, 2015, p. 28). Assim, a qualidade na educação, mais especificamente ao processo de alfabetização, nos remete a mensagem de conhecer para atuar na sociedade de maneira autônoma, que a criança seja capaz de compreender e ser compreendida no meio em que atua, não deixando que a sociedade a conduza.

E com o intuito de melhorar os índices da alfabetização, o PNE, em sua meta nº 15, “prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (MEC, 2014, p. 10). Preocupação que se dá devido aos índices de crianças que concluem os anos iniciais sem o domínio da alfabetização. Os dados são apontados pelo Censo demográfico de 2010:

[...] revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas. A situação mais grave foi a encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais (BRASIL, 2014, p. 26).

Com base nos dados e com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, buscou-se estratégias para melhorar os índices apresentados, estabelecendo como meta garantir a alfabetização e o letramento a todas as crianças até os oito anos de idade, assegurando as mais diversas áreas do conhecimento. E para alcançar esse propósito, investiu-se na inovação das práticas pedagógicas, por meio da oferta da formação continuada do PNAIC, investindo na formação para qualificar e aprimorar sua metodologia de ensino a fim de melhorar os índices de alfabetização.

O Plano Nacional de Educação – PNE estabeleceu metas e estratégias para alcançar os índices de excelência na educação básica. Para tanto, uma das metas previstas no PNE é “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” de modo a atingir a média nacional 6,0 para o IDEB, nos anos iniciais do ensino fundamental até 2021 (BRASIL, 2014).

Sem esquecer do profissional que está à frente do processo de ensino-aprendizagem o PNE definiu metas a serem alcançadas, as quais envolvem a formação dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, podemos destacar a meta 15, a qual assim estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Neste viés, a formação inicial, realizada nas instituições de nível superior, serve como base para a qualificação profissional e entende-se que estas atendem às especificidades de ensino-aprendizagem, com o intuito de qualificar os profissionais da educação para garantir avanços e educação de qualidade. Neste sentido, o Ministério da Educação (BRASIL, 2014) aponta a formação do professor como:

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas (BRASIL, 2014, p. 48).

Na compreensão de Nóvoa (RODRIGUES, 2010), a qualidade da educação depende essencialmente de:

[..] A qualidade do trabalho didático depende fundamentalmente da existência de bons professores. Nos anos 1970, demos muita importância à racionalização, planificação e avaliação do ensino, à procura de fórmulas racionais, que deveriam orientar nossa ação. Na década seguinte, focamos as reformas dos programas e dos currículos. Em seguida, voltamos nossas atenções à administração e gestão das escolas. Por esse caminho, alimentávamos a ilusão de que as novas tecnologias resolveriam todos os problemas. Agora, neste início do século 21, começamos a compreender que nada consegue substituir um bom professor. Os educadores competentes valem muito mais do que qualquer técnica, método ou teoria (RODRIGUES, 2010).

Para o autor, a qualidade educacional provém da formação de bons professores (as), que situa como o principal fator para o desenvolvimento da aprendizagem. Em sua visão, não adianta disponibilizar recursos, se o professor não tiver habilidade para inseri-los na metodologia de ensino. Portanto, a formação dos docentes, na sua concepção, faz a diferença nos resultados da educação.

E neste sentido Caron conversa com Nóvoa (CARON, 2003, p.13), entendendo que bons professores(as) são fundamentais para o processo de ensino, pouco resolve investir em mudanças de política pública, se este não investir na formação dos professores (as).

A formação dos professores competentes se constitui, sem dúvida, no grande desafio do sistema de ensino do Brasil. Toda e qualquer mudança educacional, em nível federal, estadual e municipal, defronta-se com a questão da formação e valorização dos profissionais da educação. Esta formação está condicionada muito mais aos interesses do sistema vigente, do que voltada para as reais necessidades do educador, do educando e da sociedade (CARON, 2003, p.13).

A autora se refere a implementação das políticas públicas, como sendo um interesse político, que não leva em consideração as especificidades dos docentes, nem tão pouco dos educandos. As políticas públicas estão em constante modificação, o que interfere diretamente a atuação do professor(a), tendo que se reorganizar conforme implementação e proposta de ensino-aprendizagem. Assim, a formação continuada não é organizada para contribuir no processo de ensino dos educadores e educandos, fator essencial para o desenvolvimento humano.

A formação do professor é fundamental para a construção no que se refere à teoria e prática educacional, garantindo o aprimoramento das metodologias aplicadas em sala de aula. Neste sentido, Grosch (2011) aponta que:

Embora os professores tenham buscado na última década, com bastante intensidade a sua qualificação profissional, tanto em nível de graduação quanto na pós-graduação, há uma crise de identidade na profissionalidade docente, especialmente no que consiste em assumir o compromisso de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos da educação básica, nos conhecimentos básicos, tarefa primordial que se constitui na função social da escola, mesmo nas condições mais adversas do exercício do magistério (GROSCH, 2011, p. 43).

Quanto à formação profissional, encontramos barreiras no que diz respeito às políticas públicas implantadas em nosso país. Percebe-se a falta de continuidade nos currículos apresentados aos docentes no que se refere à formação continuada e à prática

pedagógica. Dependendo do momento histórico, tenta-se inovar para aperfeiçoarmos a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, buscando nesse sentido investir na formação do professor.

O processo de formação do professor, tanto acadêmico quanto a formação continuada, atualmente se apresenta como principal recurso para melhorar os índices de aprendizagens, especificamente, à alfabetização. Neste viés Scheibe (2010, p. 985) contribui no sentido que “observa-se hoje, grande pressão para que professores apresentem melhor desempenho, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais”.

Conforme citação, podemos compreender que realmente há pressões direcionadas aos professores(as), cujo fator se constata na formação continuada do PNAIC, quando se condiciona uma faixa etária limite para se alfabetizar uma criança. Emerge assim, somente a responsabilidade dos(as) professores(as) em melhorar os índices de alfabetização, investindo no aperfeiçoamento da prática pedagógica a fim de superar as fragilidades dos processos educacionais.

No entanto, a falta de estrutura nos ambientes escolares, como ausência de biblioteca, laboratório de informática e espaço condizente com o número de crianças para cada turma, influenciam diretamente no fazer pedagógico dos(as) professores(as). Portanto, investir somente na formação continuada não garante melhores resultados, investimento global nas redes municipais de ensino, desde a estrutura até recursos disponibilizados para o andamento das escolas, são fundamentais para o processo educativo. Acreditamos que a escola é uma das instituições que pode proporcionar educação integral.

#### 4.1 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ESTUDADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Os métodos de alfabetização sempre estiveram em evidência, atribuindo a estes os obstáculos e fracassos nos resultados dos índices de alfabetização. Cada método propõe uma metodologia de ensino para ensinar as crianças a ler e escrever, foco principal discutido na formação continuada. Para isso, os(as) professores(as) lançam mão de utilizar os mais variados métodos para ensinar as crianças na apropriação da língua escrita e falada. Neste viés, apresentaremos os métodos de alfabetização

estudados na formação continuada do PNAIC, caracterizando sua metodologia de ensino, constantes nos documentos do PNAIC.

#### 4.1.1. Método sintético e analítico

Os estudos realizados na formação continuada sobre os métodos de alfabetização, garantem que o método sintético ou o analítico selecionado para alfabetizar não levava em conta os conhecimentos prévios que a criança possui ao chegar na escola. Assim, esses métodos representam:

Segundo aqueles métodos – por exemplo, o método silábico ou o fônico –, a criança seria uma “tábula rasa” que, repetindo informações prontas, transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona (BRASIL, 2012, p. 7)

Desta forma, para a criança aprender a ler e a escrever, precisaria memorizar as letras, por meio de atividades repetidas, como uso de cópias e ditado para fixar o conteúdo. Entendia-se que o método de decorar a sequência das sílabas (da, de, di, do, du) e posteriormente formar frases, seria a única forma de alfabetizar, não levando em conta o contexto social e cultural na qual a criança está inserida.

Em vários momentos, foram discutidos na formação continuada, os métodos de alfabetização, pontuando que a professora pode trabalhar com as sílabas, desde que, articule com textos que façam sentido e tragam significado para a criança. O processo da alfabetização requer olhar minucioso por parte da professora, guiando-a para descobertas e aprendizagens condizentes com a realidade, motivando-a a querer aprender e construir sua autonomia.

#### 4.1.2. Teoria da psicogênese

A Teoria da Psicogênese, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), embasaram seus estudos em Jean Piaget, estudioso do pensamento infantil e do desenvolvimento humano. Piaget compreende o intelecto infantil como:

O fator biológico, particularmente o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física, adquiridos na ação empreendida sobre os objetos; as interações e transmissões sociais, que as dão, basicamente, através da linguagem e da educação; e o fator de equilíbrio das ações” (PALANGANA, 2001, p. 22).

Conforme a concepção piagetiana, o desenvolvimento cognitivo compreende estágios que se dividem em: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), pré-operacional (2 a 7 anos), estágio das operações concretas (7 a 12 anos) e estágio das operações formais, que corresponde ao período da adolescência (dos 12 anos em diante) (PALANGANA, 2001, p. 23).

Para Piaget a ordem que as crianças passam pelas etapas não muda, modifica-se apenas o ritmo que cada criança apresenta para adquirir novas habilidades. No que se refere a idade, o autor também defende que [...] “em função das diferenças individuais e do meio ambiente, existem variações quanto à idade em que as crianças atravessam essas fases”. (PALANGANA, 2001, p. 24).

Neste sentido, Ferreiro e Teberosky (1991), inspiraram-se na teoria de Piaget, estabelecendo hipóteses para cada fase que a criança apresenta a escrita de forma espontânea. As autoras entendem que a criança não repete as sílabas para aprender, e sim incentivam a escrita livre para entender a fase de compreensão do sistema alfabético.

Conforme estudo desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1991, p. 183-213) as hipóteses de escrita dividem-se em:

Nível 1 – Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita.

Nível 2 – [...] O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. [...] segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo.

Nível 3 – este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica.

Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias.

Nível 5 – A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a ‘barreira do código’; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

No ponto de vista da autora, no primeiro nível, a criança mesmo sem dominar a escrita, lança rabiscos ou garatujas como se estivesse escrevendo de maneira convencional, relacionando a escrita ao tamanho do objeto, animal ou pessoa e aos poucos, conforme desenvolvimento, estabelece relação com a letra e som. Quando a criança começa a assimilação com a escrita, compreende que cada letra equivale a uma sílaba, e desta forma inicia o processo do registro. Conforme seu desenvolvimento, percebe que para escrever é necessário fazer a análise dos fonemas para registrar. E partindo desta consciência, a criança compreende que os valores sonoros são menores que a escrita, analisando assim cada palavra escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991).

No entendimento de Soares (2016) vários métodos foram implantados, o sintético e o analítico (métodos considerados tradicionais) e posteriormente o construtivismo (consiste na prática do estímulo), considerado inovador, vem com o intuito de superar o fracasso na alfabetização. Portanto, a mudança do método não contribuiu para melhorar os índices de alfabetização, apenas configurou-se de maneira diferente:

Enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada de ‘classe de alfabetização’, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo o domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semianalfabetos depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, 2016, p. 23).

Neste contexto, as diversas tentativas no que se refere aos paradigmas e métodos aplicados para alfabetizar não atingiram a eficácia de como e o quê ensinar para as crianças na fase inicial da escrita e da leitura.

Então, basicamente, como demonstra Soares (2016), na história da alfabetização no Brasil, os métodos iniciais implantados baseavam-se nos métodos tradicionais de ensino (professor transmissor do conhecimento e a criança mera receptora).

Diante de avaliações de baixos índices de desenvolvimento da alfabetização, o método construtivista vem para superar essa forma de ensino-aprendizagem, propondo e acreditando na eficácia de valorizar a escrita espontânea da criança e a interação com o

meio no qual convive (SOARES, 2016). No entanto, esse método também não foi suficiente para desenvolver integralmente as habilidades da escrita e da leitura.

Surge então a necessidade de reformular a maneira de alfabetizar, inserindo neste processo novas habilidades de escrita e leitura para serem trabalhadas na escola. Como proposta a linguagem escrita apresenta-se como forma de inserção na prática social, e emerge o termo letramento, o qual consiste em:

O termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita - do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016, p. 27)

E assim, o termo letramento aparece para garantir que a criança se alfabetize e faça uso da aprendizagem em seu meio social.

#### 4.1.3 Concepção de alfabetizar letrando

##### ***O QUE É LETRAMENTO?***

*Letramento não é um gancho  
Em que se pendura cada som enunciado,  
Não é treinamento repetitivo  
De uma habilidade,  
Nem um martelo*

*Quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão  
É leitura à luz de vela  
Ou lá fora, à luz do sol.  
São notícias sobre o presidente,  
O tempo, os artistas da TV  
E mesmo Mônica e Cebolinha  
Nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,  
Uma lista de compras, recados colocados na geladeira,  
Um bilhete de amor,  
Telegramas de parabéns e cartas  
De velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
É rir e chorar  
Com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,  
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
Manuais, instruções, guias,  
E orientações em bulas de remédios,  
Para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,  
Um mapa do coração do homem,  
Um mapa de quem você é,  
E de tudo que você pode ser.*

*Kate M. Chong*

Para dar continuidade no estudo no que se refere aos métodos utilizados para alfabetizar, abordaremos a concepção de alfabetizar letrando. Partiremos de uma reflexão de um poema escrito por uma estudante norte-americana, Kate M. Chong, que relata sua história pessoal de letramento, citado por Magda Soares no livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2016, p. 41). Por meio da leitura do poema, a autora consegue descrever o que é alfabetizar na perspectiva do letramento, distinguindo da alfabetização tradicional (onde a criança era mera receptora do conhecimento).

Descreve o letramento como sendo um termo que se diferencia da alfabetização, pois não consiste em assimilar o som com a grafia, nem tão pouco realizar treinos repetitivos de atividades para compreender a escrita e a leitura. Pelo contrário, o letramento proporciona momentos de estudos que vão além do ambiente escolar, é conhecer e se informar com diversos textos, como revistas, jornais, receitas, gibis, enfim, ler para descobrir, encantar, criar, imaginar, criar possibilidade de ser compreendido por meio da escrita e da leitura.

Frequentemente ouvimos a palavra alfabetização ou alfabetizado ou até mesmo letrados. Conforme citado por Soares (2016, p. 16) “letrado, [...], é aquele “versado em letras, erudito”. O termo letramento foi encontrado em um Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, na sua 3ª edição brasileira, há mais de um século, e o verbete “letramento” caracterizava “[...] antiga, antiquada e lhe atribui o significado das letras... significado bem distante daquele que se atribui a letramento” (SOARES, 2016, p. 16-17).

Assim, o termo letramento é uma versão da palavra inglesa *literacy*. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo-cy, que significa qualidade, condição, estado. Neste sentido, [...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de

que a escrita traz consequências sociais, culturais, econômicas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2016, p. 17).

Partindo de uma proposta de alfabetizar letrando busca-se valorizar o uso da linguagem em diversas situações ou contextos sociais, desde o modo de falar e se expressar. Para Soares (2004, p. 15), letramento é “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. Para que possamos trabalhar nessa perspectiva, faz-se necessário que a sala de aula esteja organizada de tal maneira que possibilite as mais diversas formas de uso da linguagem, superando o modelo cartesiano de alfabetizar.

Através do método cartesiano, muito utilizado para alfabetizar, a criança aprendia por meio de cópias, memorização, e a aprendizagem acontecia de maneira mecânica. E neste sentido Mészáros (2005, p. 13) ressalta que “[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida”. Neste sentido, Mészáros defende a ideia “que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. De acordo com a ideia do autor, a educação precisa ser pensada para a formação autônoma do ser humano, superando os parâmetros estabelecidos pela sociedade, na formação somente para o capital, quando visa o ensino como preparo para mão de obra, estimulando o individualismo das pessoas, gerando competição e lucro (MÉSZÁROS, 2005).

Conforme pensamento do autor, a escola é necessária, mas não é suficiente para tirar do esquecimento social milhões de pessoas que são conhecidas apenas pelos quadros estatísticos. Ressalta também que o processo de exclusão educacional, acontece principalmente dentro das instituições escolares. Mészáros (2005, p. 12) “sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”.

Nesta perspectiva, é fundamental que o professor busque a formação continuada para inovar e trabalhar em parceria com os educandos a fim de buscarem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade igualitária, tornando os indivíduos capazes de pensar e agir em uma nova proposta de educação emancipadora, lutando para superar as desigualdades sociais.

A educação necessita ser entendida como transformação social, para tanto é necessário repensar uma nova proposta de ensino, que seja capaz de transformar as

desigualdades em direitos iguais para toda a sociedade. Partindo desse pressuposto, buscamos novas concepções de ensino-aprendizagem, e em específico, para a alfabetização, inserir atividades com contexto social, inserindo a prática do letramento na busca da autonomia das crianças em desenvolvimento.

E para que o professor possa inserir novas práticas pedagógicas no contexto educacional, precisa-se investir em formações para qualificar o profissional da educação para incorporar novas habilidades no processo de alfabetização. Neste sentido, Silva (2000) aponta que:

[...] são raras as faculdades ou universidades brasileiras que oferecem cursos na área de Psicologia e/ou Metodologia da Leitura – o assunto parece se resumir aos diferentes métodos de alfabetização em que são treinados os futuros professores das primeiras séries do 1º grau (como se a leitura abrangesse apenas um processo limitado de alfabetização, isto é, decifração dos códigos) (SILVA, 2000, p. 34).

Para o autor, a leitura ainda parece estar no esquecimento nas metodologias adotadas pelas universidades, contemplando em sua ementa, apenas os métodos utilizados para alfabetizar, caindo na armadilha da professora alfabetizar no método da decodificação das letras, esquecendo de alfabetizar na perspectiva do letramento. A formação inicial, seria o momento propício para oportunizar a discussão da importância da leitura, articulando na metodologia dos professores(as), o verdadeiro sentido da leitura, de ler para compreender e atribuir significado às mensagens escritas.

Didaticamente, o professor mesmo sem se dar conta, insere a leitura na rotina escolar, mas o pleno desenvolvimento para a formação do leitor “é uma necessidade concreta para a aquisição de significados, e conseqüentemente, de experiência nas sociedades onde a escrita se faz presente (SILVA, 2000, p. 95). Neste sentido, é imprescindível a circulação de textos que possibilitem a interação entre o conhecimento, a compreensão a atuação em diferentes momentos da inserção da criança na sociedade. Não podemos admitir que a leitura seja inserida nas metodologias de ensino meramente para serem interpretadas e desenvolver análises linguísticas, desvinculadas de contextos sociais.

De acordo com Nosella (1992), para Gramsci, as escolas deveriam passar por uma transformação geral, desde sua estrutura até a formação do corpo docente, propondo escolas com dormitórios, refeitório e biblioteca. Necessitaria passar por uma

reorganização não somente no conteúdo ou métodos de ensino, mas também no que toca à estrutura dos graus da carreira escolar.

O autor visava escola unitária como “[...] um conceito que funde a característica formativo-humanista com a sua dimensão prático-produtiva: referimo-nos ao conceito de “interessado/desinteressado”. Desinteressado no sentido de não ter interesse imediato, que atenda às necessidades da maioria, direcionando o ensino para o método desinteressado, libertando-se dos resultados imediatos para práticas formativas, valorizando o concreto nas práticas educacionais (NOSELLA, 1992, p. 116).

Ao falarmos em escolas, podemos distinguir estas em públicas e privadas, e nesse contexto Gramsci (1982) define esta distinção em “processos de diferenciação e particularização que ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise da organização escolar” (GRAMSCI, 1982, p. 118).

No entendimento de Gramsci, para solucionar os problemas educacionais, recomenda ser criada a escola única inicial de cultura geral, humanista e formativa. “[...] A escola unitária ou de formação humanista deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1982, p. 121). Desta forma o ensino seria de responsabilidade do Estado, as escolas seriam todas públicas, ao invés de privadas, para que não houve distinção de classes, todos teriam o mesmo ensino. Também seriam reorganizados os conteúdos, métodos de ensino e as questões dos graus escolares.

Nesta organização escolar, seria inserido além das primeiras instruções, como a leitura, a escrita, cálculos e demais disciplinas, seria inserido noções de Estado e sociedade para criar nova visão de mundo (GRAMSCI, 1982, p. 122).

Assim, o ato de ensinar requer, por parte dos professores, ampliarem o conhecimento das crianças para dominarem o sistema da escrita e da leitura para que a partir destas, possam fazer uso no seu cotidiano. Não se pode pensar em planejar a alfabetização sem o objetivo do letramento, pois estas práticas são indissociáveis. Por meio desta perspectiva de alfabetizar letrando, estaríamos oportunizando à criança ampliar seu conhecimento de tal modo que facilitaria sua interação com os mais diversos contextos sociais. Neste sentido Silva (1988), reafirma a importância da leitura:

Creio não estar errado em afirmar que, ao nível das intenções, todos nós desejamos formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. Em princípio, então, queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí, mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social (SILVA, 1988, p. 64).

Ler não é apenas decodificar, mas sim compreender e ser capaz de fazer as inferências a partir do seu conhecimento sobre o texto. Através da leitura a criança se aproxima do código escrito, interagindo e desenvolvendo seu conhecimento. Neste momento é fundamental que o professor alfabetizador apresente diversos textos para que a criança reflita sobre os mais variados temas e os relacione com o contexto social no qual está inserida. E para direcionarmos o processo de aprendizagem no sentido de formarmos crianças críticas, precisamos compreender os fatores sociais, refletindo, posicionando-nos e atuando através da ação transformadora. Se tivermos essa finalidade no contexto escolar, necessitamos rever os conteúdos e as metodologias aplicadas no que se refere à leitura na escola. Para que esse processo ocorra, é fundamental a conscientização dos professores para que possam planejar suas aulas com o intuito de formar leitores críticos, preparando-os para a sociedade (SILVA, 1988).

No entendimento de Garcia (2015), a aquisição da escrita e da leitura precisam ser vivenciadas no dia a dia para garantir a compreensão das mesmas. Assim, [...] possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre sua realidade e compreendê-la (GARCIA, 2015, p. 102).

Neste sentido a leitura deleite (leitura por prazer) feito pelos professores às crianças é um dos exemplos que podemos citar para instigar a curiosidade e a vontade de ler em nossas crianças. A leitura é um momento de muito prazer para as crianças, que conseguem imaginar, viajar e criar suas próprias histórias a partir da leitura. Desta forma o papel do professor é incentivar e deixar ao alcance das crianças variedades de livros, para que a criança possa desde cedo, antes mesmo de dominar a leitura e a escrita, interagir com esses materiais.

E para que a criança se insira e possa atuar de maneira crítica em nossa sociedade Soares (2004) destaca a importância do desenvolvimento da alfabetização no contexto do letramento, fazendo uso da escrita e da leitura nas práticas sociais. Outro

ponto abordado pela autora se refere à alfabetização e ao letramento e que estes possuem diferentes dimensões, necessitando de metodologia adequada para que ocorra a aprendizagem da língua escrita. Neste sentido Mazzeu (1998) afirma que a aprendizagem do aluno acontece de forma ativa, sem secundarizar a ação mediadora do professor nessa atividade.

Na perspectiva histórico-social sintetizada por Mazzeu (1998), o processo de ensino e a formação continuada não consistem somente em inserir novos conteúdos, mas sim nova postura de atuação condizente com os teóricos dessa corrente de pensamento. A educação é necessária para a formação do homem, e ao contrário dos animais, o ser humano não recebe toda a herança acumulada das gerações em sua genética. E neste sentido, Mazzeu (1998) defende a formação do indivíduo humano, na perspectiva histórico-social como resultado da herança cultural da humanidade, do qual esse indivíduo vai se apropriando ao longo da sua existência e que contribui para expandir.

Assim, Vygotsky também diferencia o ser humano dos animais compreendendo que os animais possuem comportamentos inatos, e se adaptam ao meio conforme suas necessidades, diferentemente do ser humano os animais não aprendem através das experiências e neste sentido, afirma:

Uma das principais características que distingue radicalmente o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem. Podemos entender que, nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pelas leis da evolução biológica e o do ser humano está submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico (REGO, 2014, p. 48).

Ao fazer esta distinção, Vygotsky deixa claro que o ser humano precisa da interação com o contato externo para o seu desenvolvimento, a aprendizagem não é hereditária, presente desde o nascimento. “O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Sendo que o ser humano age no contexto social, atuando nas transformações da história, utilizando a linguagem como forma de mediação entre o homem e o mundo, busca-se nos processos de ensino

contemplar os fatos histórico-sociais e a mediação no desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem (REGO, 2014, p. 49).

Para garantir a aprendizagem da criança se faz necessário a mediação do professor alfabetizador para ajudá-la a compreender aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, pois a “distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (REGO, 2014, p. 73).

O conhecimento da criança apresentado pela oralidade precisa ser mediado pelo educador a fim de inseri-la no mundo das letras, proporcionando o desenvolvimento da escrita, da leitura e das demais áreas do conhecimento.

Assim, ao abordarmos o termo alfabetização na perspectiva do letramento necessitamos levar em conta alguns princípios para que as crianças aprendam a ler e escrever e desta forma faz-se necessário organizar o planejamento para garantir que os direitos de aprendizagem sejam contemplados ao final do ciclo de alfabetização.

Conforme quadro dos direitos de aprendizagens, que constam nos anexos, para cada ano escolar o professor tem o compromisso de apresentar e desenvolver os conteúdos, avançando conforme a idade da criança e este deve ser alcançado até o terceiro ano do ensino fundamental. Para as turmas de primeiro ano, os conteúdos serão introduzidos (I) e no decorrer dos anos precisam ser aperfeiçoados (A) e consolidados (C) a fim de oferecer a alfabetização na perspectiva do letramento, respeitando a diversidade entre nossas crianças. De acordo com o caderno PNAIC ano 2, unidade 3 que aborda sobre o tema da apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização, consta que no segundo ano do ciclo de alfabetização, os alunos precisarão aprofundar e consolidar alguns conhecimentos e habilidades já introduzidos no primeiro ano (BRASIL, 2012, p. 20).

Neste sentido, a política de formação continuada teve como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas e aperfeiçoar os direitos de aprendizagens condizentes a cada etapa do ciclo de alfabetização. Diante dos eixos temáticos de Língua portuguesa foram realizados estudos teóricos e desenvolvidas dinâmicas de estudo e atividades para serem aplicadas em sala de aula com o intuito de alcançar as metas de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Ao abordar o tema alfabetização na perspectiva do letramento, busca-se alfabetizar as crianças criando possibilidades de interagir com diversos textos escritos, lendo e produzindo com autonomia, nas mais diversas situações. E nesta dimensão, a criança será capaz de compreender outras linguagens, ampliando seu repertório de alfabetização (SILVEIRA, et al., 2016, p.12).

Do mesmo modo, Silva (2000), afirma que “[...] escrever e ler são atos complementares: um não pode existir sem o outro. O ato de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado”. O processo de escrita e leitura são indissociáveis, no momento que a criança seja capaz de retribuir sentido à escrita, conseguirá participar na sociedade letrada (SILVA, 2000, p. 64).

E para contribuir no processo de alfabetizar na perspectiva do letramento para inserir o homem em uma sociedade letrada, os cadernos PNAIC trazem diversos eixos temáticos direcionando para a articulação dos conteúdos. Envolvendo a língua portuguesa, a matemática e as outras disciplinas, com o objetivo de organizar o planejamento de maneira interdisciplinar, possibilitando ao educador ampliar o repertório de conhecimento das crianças, englobando o maior número possível de disciplinas.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar e categorizar a entrevista semiestruturada, adotou-se a análise de conteúdo, de Bardin, que compreende a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44). Os dados foram agrupados conforme a frequência dos temas elucidados na entrevista, emergindo assim as categorias a posteriori.

Estas categorias foram analisadas com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (REGO, 2014), na concepção de alfabetizar letrando de Soares (2004, 2016) e para a formação continuada nos apoiamos nos pressupostos de Garcia (2015) Grosch (2011) e Silva (2000). Pautou-se, também, em autores que trabalham na mesma linha, bem como na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e nos cadernos de estudos do PNAIC (2012 a 2016).

Portanto, a pesquisa desenvolvida buscou referenciais teóricos para embasar e fundamentar as questões da formação continuada, do processo de alfabetização e letramento necessários para o desenvolvimento científico. E, partindo do empírico, através de experiências vividas no dia a dia, com o suporte teórico, transformamos o conhecimento vivenciado em ciência. “Não se reduz a um mero levantamento de dados e exposição de fatos ou uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica” (SEVERINO, 2015, p.126).

Buscamos por meio da entrevista semiestruturada investigar o impacto do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages-SC. Foram entrevistamos dez professoras alfabetizadoras, que atuam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Ficou evidente a diversidade de opiniões no que se refere à formação continuada do PNAIC e a concepção de ensino desenvolvida ao longo do processo de formação.

### 5.1 PERFIL DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

As dez professoras alfabetizadoras entrevistadas participaram da formação continuada do PNAIC, oferecida pela Secretaria Municipal da Educação, de Lages-SC,

entre os anos 2012 a 2015, e atuaram neste período nas turmas de alfabetização, que compreende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Os dados mostraram que nove professoras são licenciadas em Pedagogia, e uma professora entrevistada possui outra licenciatura, o que não interfere a sua atuação nas turmas de alfabetização, que corresponde do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Todas as professoras entrevistadas buscaram aperfeiçoamento por meio da pós-graduação, predominando diversidade nesta área de conhecimento (especialização em psicopedagogia, anos iniciais e educação infantil, metodologia de atendimento para crianças e adolescentes em situação de risco e gestão escolar).

## 5.2 RELATO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Neste capítulo apresentaremos a análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras e a discussão dos resultados que tiveram suporte teórico para fundamentar a pesquisa. Buscamos a partir das entrevistas com as professoras alfabetizadoras, os impactos da política pública – PNAIC nas metodologias de ensino e evidências de novas práticas pedagógicas conforme proposta da formação continuada. Assim, dialogamos sobre:

- A concepção de ensino que as professoras construíram a partir da formação continuada do PNAIC;

Os pontos positivos e negativos da formação continuada durante os anos de 2012 a 2015 no que se refere à teoria e a prática pedagógica dos seguintes tópicos:

- Sugestões de atividades dos cadernos PNAIC;
- Desenvolvimento das atividades propostas pelos cadernos PNAIC;
- Dinâmicas trabalhadas na formação continuada;
- E organização do planejamento após a formação continuada do PNAIC.

Para transcrever os relatos das entrevistadas, nomeamos as professoras em P1, P2, P3 e assim sucessivamente até fecharmos as dez entrevistas. Adotamos este critério para garantir o sigilo das entrevistadas que participaram da pesquisa. Iniciamos os relatos sobre a concepção de ensino-aprendizagem que as professoras construíram a partir da formação continuada.

### 5.2.1 Concepção de ensino-aprendizagem das professoras alfabetizadoras.

Ao iniciar o diálogo com as professoras alfabetizadoras no que se refere à concepção de ensino que elas construíram a partir da formação continuada do PNAIC, apareceram diversas concepções. Entre elas, sócio-interacionismo, alfabetizar letrando, construtivista e outras (concepção não declarada). Destas, emergiu uma concepção de ensino pautada na perspectiva de alfabetizar letrando, conforme relato: Então depois da formação do PNAIC, mudar o processo de alfabetização dos alunos, de exercícios de memorização e prontidão das cartilhas para inserir práticas de alfabetização na perspectiva do letramento (P7, 2017).

Para a professora, a concepção de alfabetizar letrando foi inserida a partir da formação continuada, modificando a prática pedagógica que se baseava em uma concepção tradicional, trabalhando os conteúdos de forma fragmentada para inserir novos conceitos de maneira interdisciplinar.

Ao se referir a concepção tradicional, a professora P7 se refere ao uso de cartilhas como “[...] apresentação de um fonema por vez, as sílabas são usadas sem sentido, o que acarreta a consequência inevitável de dissociar o som da significação e, portanto, a leitura da fala” (FERREIRO, 1991, p.19). Este método evidencia-se como uma das ferramentas usadas para alfabetizar, mas a partir da formação continuada a professora revela abordar nova concepção de ensino.

Modificando a prática pedagógica para a perspectiva de alfabetizar letrando, busca a formação integral das crianças, trabalhando conceitos que condizem com a realidade e o meio no qual estão inseridos. Por meio da formação continuada, a professora buscou novas práticas pedagógicas, substituindo os conteúdos que eram trabalhados de maneira fragmentada para inserir sequência didática em sua metodologia de ensino, contemplando a alfabetização na perspectiva do letramento. Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2015) o processo de alfabetizar letrando compreende:

Temos defendido a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que propõe que as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema alfabético de escrita, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Além desse pressuposto, temos defendido também que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar e a escutar, em diferentes contextos sociais, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala e da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida (MEC, 2015, p. 34).

Podemos constatar que a professora entrevistada P7 modificou sua prática pedagógica inserindo a perspectiva de alfabetizar letrando, por meio da formação continuada do PNAIC. Para Soares, o processo de alfabetizar letrando compreende que [...] “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2016, p. 40). E a partir dessa didática, de alfabetizar na perspectiva do letramento, para fazer uso da leitura e da escrita no meio social na qual a criança está inserida, foi o principal objetivo da formação continuada, de alfabetizar para o uso das práticas sociais.

E neste sentido, o trabalho com sequência didática, proporciona a prática de alfabetizar letrando, possibilitando que a professora integre e desenvolva as atividades na perspectiva da interdisciplinaridade, percorrendo um caminho exitoso no processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2015).

Para a professora entrevistada P3, a formação continuada do PNAIC estava pautada em uma concepção construtivista, recorrendo a esta para fundamentar sua prática pedagógica.

*Bom, a concepção é histórica construtivista né, e eu pensava que tinha isso bem resolvido na minha prática, mas a partir do PNAIC eu vi que tinha muito mais, eles ofereciam muito, foi muito bom, eu aprendi bastante e vi como dá pra gente fazer a transdisciplinaridade dentro da sala (P3, 2017).*

Percebe-se que a professora alfabetizadora definiu sua concepção de ensino-aprendizagem na concepção construtivista a partir da formação continuada oferecida pelo PNAIC. Relatou a contribuição da formação no seu processo de ensino deixando evidente que a formação inovou sua prática pedagógica, proporcionou momentos de aprimoramento e descobertas na maneira de organizar sua metodologia de ensino. O construtivismo é compreendido como:

[...] O processo de alfabetizar, mesmo quando envolvido num discurso novo, construtivista, apontando a necessidade de se estar atento ao processo de construção da criança, continua a cair na armadilha de preparar primeiro para alfabetizar depois. Exemplo disso é a difusão de exercícios e atividades que, ao pretenderem ajudar a criança a passar da fase silábica para a alfabética, reproduzem a mesma lógica que defende a necessidade de a criança precisar ser preparada para finalmente ser alfabetizada (GARCIA, 2015, p. 99).

Conforme relato, percebemos que a professora apresenta sua concepção de ensino bem definida, fazendo uso da concepção construtivista em sua metodologia de ensino-aprendizagem. Para Ferreiro e Teberosky (1991), a criança passa por cinco níveis sucessíveis no que se refere a escrita, nível-1 (reprodução de traços que a criança identifica como escrita), nível-2 (hipótese onde a criança atribui diferentes significados para a palavra), nível-3 (caracterizado como tentativa de dar valor sonoro a cada letra) e nível-4 (passagem da hipótese silábica para a alfabética). Acredita-se, conforme a concepção construtivista, que a criança no processo de alfabetização passa por estes níveis apresentados, seguindo esta ordem para adquirir o domínio da escrita.

No entanto, duas professoras alfabetizadoras, tiveram diferentes percepções no que se refere à formação continuada do PNAIC, conforme relatam: Bom a construção minha seria sociointeracionista [...]. Trabalho muito com leituras, jogos, brincadeiras, sequências didáticas, projetos, fazendo com que a criança aprenda no seu dia a dia o que ela gosta de fazer né (P4, 2017).

Em sua entrevista, a professora P4 demonstra segurança na concepção adotada para sua metodologia de ensino, buscando integrar os conteúdos e proporcionando momentos diversificados entre atividades escritas, leitura, jogos e brincadeiras para fomentar o interesse das crianças no processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que a professora acredita em sua metodologia de ensino, valorizando os conhecimentos prévios e articulando as atividades com a vivência das crianças.

Conforme relato da professora P4, percebemos o esforço em diversificar as atividades propostas para garantir a aprendizagem das crianças. E para que isso aconteça são imprescindíveis a mediação e o estímulo por parte da professora para alcançar o objetivo de alfabetizar.

Para que as crianças aprendam conforme a concepção sociointeracionista citada pela alfabetizadora, é importante a mediação que a professora realiza na sala de aula. Assim, Rego contribui:

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, [...] os processos de desenvolvimento são impulsionados pelo aprendizado. A criança só poderá aprender a ler e a escrever, se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura e escrita (REGO, 2014, p. 107).

E para a professora P5, a formação continuada gerou transtorno no que se refere à concepção de ensino, relatando que sua concepção de ensino se baseia no

sociointeracionismo, defendido por Vygotsky, no entanto, os cadernos PNAIC estavam pautados na concepção construtivista, segundo sua interpretação.

*Então minha concepção é Vygotskiana, mas ao fazer o PNAIC a gente percebeu e a gente sabe que a concepção desse curso é em cima de Piaget e a gente percebeu e muitas vezes entrou em choque até por isso, porque a gente trabalha de uma certa forma, numa determinada linha, então veio uma coisa as vezes, muitas vezes entrava em contradição, embora um complemento o outro né, mas entrava em contradição, a gente tinha que adaptar certas coisas também né, dentro do conteúdo, dentro da própria prática em sala de aula para as crianças (P5, 2017).*

Precisamos levar em conta que a Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC trabalha na concepção sociointeracionista, conforme documento elaborado por aquela instituição, por meio do Projeto conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer (LAGES, 2000), contemplando o processo de ensino-aprendizagem da seguinte maneira,

Entende-se que seja por meio da aprendizagem que, gradativamente, o ser humano se constrói e desenvolve plenamente. Pela educação, o estudante se humaniza, transforma o meio e aprimora o seu conhecimento. Nessa perspectiva, a concepção de aprendizagem que se busca consolidar tem como base a concepção Histórico-Cultural, a qual concebe todo o processo educativo como ferramenta necessária ao seu desenvolvimento, ou seja, algo construído cultural e socialmente (LAGES, 2000, p. 14).

Assim, a professora alfabetizadora sentiu contradição no que se refere à concepção adotada pela Secretaria Municipal da Educação (histórico-cultural) com à concepção apresentada nas entrelinhas dos cadernos PNAIC (construtivista). Conforme cita a entrevistada, apesar de uma complementar a outra, em alguns pontos a professora sentiu dificuldade de atuar em sala de aula, tendo que modificar sua metodologia de ensino para contemplar o que a formação propunha. Neste sentido Rego (2014) compreende:

Por isso é necessário que o educador tenha acesso a informações de diversas áreas do conhecimento e, dentro da psicologia, as diferentes teorias já elaboradas. Sendo assim, não é o caso de ter que fazer, por exemplo, uma escolha entre a obra de Vygotsky, a do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget [...] já que as diferentes perspectivas apontadas por cada um desses pesquisadores podem significar um fator de enriquecimento no esforço de aprimoramento da prática pedagógica (REGO, 2014, p. 125).

Para a autora, o fato de apresentar diversas concepções favorece o processo de ensino-aprendizagem, sendo que o professor tem acesso as múltiplas maneiras de conduzir sua metodologia, partindo de referenciais teóricos para embasar a prática pedagógica.

No entanto, podemos considerar que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal da Educação, não deixou claro a concepção de ensino que fundamentava a prática de alfabetização proposta pelo PNAIC. Evidencia-se este fato nos seis relatos feitos pelas alfabetizadoras, que reproduziram as informações dadas pelas professoras orientadoras que conduziam à formação, de como fazer a prática pedagógica. No entanto, não relacionaram o fazer, (parte prática), com a teoria que embasa o trabalho de alfabetização.

*A concepção assim oh, como trabalhar a criança de forma que não seja aquela forma tradicional, trabalhar ela como um todo, ela interagindo, pesquisando, buscando, ela indo atrás e junto a gente formando novos conceitos e novas atividades a partir de um tema qualquer, descobrindo vários temas, várias raízes, para chegar num conhecimento só, através de um todo para chegar a um conhecimento (P1, 2017).*

Ao expressar a maneira de como deveria trabalhar com as crianças, a professora relata como foi conduzida à formação continuada, que estimulou para novas práticas de ensino, utilizando a interdisciplinaridade para o processo de alfabetização, colocando em prática o estudo do PNAIC que está embasado em uma concepção de alfabetizar letrando. E nesta mesma percepção, a professora entrevistada, P2, também inseriu a prática de alfabetizar letrando, por meio da interdisciplinaridade, conforme cita:

*Então, na realidade o PNAIC veio para contribuir para acrescentar o planejamento que eu já fazia, ele veio para somar com mais jogos, com mais sequência didática, pra gente aprender a diferenciar sequência didática do que é um projeto também de sequência didática. Ele veio muito a contribuir nessa questão teórica também e na prática de sala de aula a gente também conseguiu perceber essa melhora, essa mudança (P2, 2017).*

Percebe-se que houve contribuição da formação continuada no que se refere à prática pedagógica quando a entrevistada relata que inseriu em seu planejamento jogos e sequência didática, contemplando diversos conteúdos a partir de um planejamento,

característica que mostra que é possível inserir na alfabetização a perspectiva interdisciplinar. Neste sentido compreendemos:

Quando pensamos no Ciclo de Alfabetização entendemos a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetizar letrando. Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança (MEC, 2015, p. 7).

Para o PNAIC, o processo de alfabetização precisa garantir a autonomia da leitura e da escrita para que a criança possa fazer uso destas nas práticas sociais do seu cotidiano. Assim investe-se na formação de professoras para que possam inserir em suas metodologias de ensino a interdisciplinaridade em sala de aula, tentando garantir o maior número possível de informações diversificadas.

Na compreensão da professora P6, a concepção de ensino-aprendizagem também não foi definida a partir da formação continuada, relatando então, como aconteceu o processo de formação continuada:

*Assim a contribuição foi muito boa, ótima né, as coisas decorreram muito bem, assim as apresentações excelentes né, mas algumas realidades não acontecem. Então devido ao longo do tempo, mas as apresentações que a gente ia, as devolutivas você via que era tudo maravilhoso, mas você sabe que na prática nada acontece [...]. Eu sei que algumas sim, como a gente já vê que algumas coisas não são valorizadas, o professor pode trabalhar uma sequência, o professor pode trabalhar um dia inteiro, várias coisas, mas eu sei que aquilo não aconteceu na prática mesmo [...]. Algumas coisas dão certo, mas eu acho assim, que relaxou um pouco, porque se você tem que consolidar só no 3º ano, pra mim, no meu ver, eu acho que não. Eu acho que já deve vim consolidando várias coisas desde o 1º ano, no 2º ano vai continuar relaxando e no 3º você não vai consolidar. Não vai dar conta porque eu acho assim, consolidando do 1º em alguns momentos, em algumas coisas e no 2º outras e finalizando completamente no 3º ano. [...] Se você não vem consolidando por exemplo uma escrita, uma leitura menor que seja, uma frase, uma palavra, no 2º ano ele não vai conseguir, eu tenho alguns no 4º ano que não produzem textos. Então tem alunos que não estão alfabetizados (P6, 2017).*

A professora pontuou duas situações distintas que aconteceram na formação continuada. O primeiro diz respeito aos momentos de socialização das atividades desenvolvidas em sala de aula pelas crianças, que era uma das propostas que constava nos cadernos PNAIC, que cada professora elaborasse uma sequência didática ou projeto

e desenvolvesse em sala de aula para posterior socialização. Para a entrevistada, algumas professoras apresentavam atividades e relatório explicando a metodologia utilizada para desenvolver a atividade que não condiziam com a prática da professora. Para Sacristán (2000), o processo de ensino muitas vezes desfavorece a ação do professor no sentido que:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido (SACRISTÁN, 2000, p. 72).

Ao se referir às apresentações que não condizem com a prática pedagógica, podemos entender que a formação continuada propunha o desenvolvimento das atividades a partir de sequências didáticas ou projetos, no entanto a formação inicial das professoras as conduz para a prática pedagógica tradicional, adotando em sua metodologia de ensino atividades fragmentadas. Podemos inferir que possa ter acontecido apresentações de atividades desenvolvidas de caráter interdisciplinar, mas que na realidade esta prática foi inserida somente para realizar a devolutiva na formação continuada, mas que na prática diária, não acontece. O caderno PNAIC, Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização, do caderno 3, ano 2015, aborda o tema da interdisciplinaridade, e neste sentido reforça:

Falar sobre interdisciplinaridade parece ser mais simples do que incorporar o conceito nas práticas de sala de aula. Considerar o todo das áreas de conhecimento sem buscar a fragmentação excessiva e, por outro lado, aprofundar esse conhecimento em suas especificidades tem sido uma tarefa complexa para o professor. Isso exige dele a saída de sua zona de conforto na tentativa de articular as áreas de ensino, o que não é tarefa fácil para quem, em sua grande maioria, viveu sua escolarização em contato com a fragmentação do conhecimento (BRASIL, 2015, p. 7).

Durante a entrevista, percebeu-se que a professora tornou evidente que o fato de ter que modificar a prática pedagógica causou transtorno e insegurança. Tendo em vista que ela estava habituada a alfabetizar de maneira fragmentada, atendendo o currículo da Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC. Mesmo com a formação continuada do PNAIC e a proposta de mudança de paradigma, de inovar adquirindo metodologias de ensino, não houve aderência efetiva por parte da professora. Justificou que a alfabetização trabalhada no método tradicional garante melhores resultados.

Podemos compreender que esse processo de mudança de prática leva algum tempo para ser assimilado e experimentado, até por temer que a mudança do método possa não dar certo para alfabetizar.

Em um segundo momento, a entrevistada questiona a forma de organização dos direitos de aprendizagens que foram divididos por anos no ciclo de alfabetização, definidos pelo PNAIC. No entanto, o caderno PNAIC, ano 1, unidade 1, que trata do “Currículo na alfabetização: concepções e princípios”, apresenta os direitos de aprendizagens organizados por ano, como sugestão de como compreender a evolução do conhecimento. Salienta que “o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos” (BRASIL, 2012, p. 32).

Conforme apresentação do caderno de estudo do PNAIC os direitos de aprendizagens foram organizados para assegurar os conhecimentos até o final do processo de alfabetização, conforme estabelecido pelo MEC: [...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação (BRASIL, 2012, p. 31).

No entendimento da professora P6, os direitos de aprendizagens foram apresentados de maneira fragmentada, iniciando a introdução dos conteúdos no 1º ano e seria aprofundado e consolidado gradualmente, interferindo na evolução do conhecimento das crianças. No entanto, a professora entrevistada acredita na consolidação da aprendizagem desde o primeiro ano e não de maneira fragmentada conforme apresentação dos direitos de aprendizagens. Pensa que a organização de inserir, aprofundar e consolidar conforme o ano de alfabetização, pode deixar a professora alfabetizadora em um ‘certo conforto’ acreditando que tem três anos para consolidar a escrita e a leitura, deixando de cumprir as etapas básicas para cada ano do ciclo de alfabetização. Também faz menção ao que observou na formação continuada, explanando que algumas professoras cursistas relatavam e apresentavam ótimos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, mas que na prática, não ocorreu.

No entanto, o caderno de estudos PNAIC apresenta conhecimentos que podem ser consolidados em qualquer ano/série, conforme desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo. Percebe-se, neste caso que a professora orientadora que conduzia a

formação continuada, ao apresentar e discutir a organização dos eixos de aprendizagens, não esclareceu ou não foi compreendida na maneira de inserir os eixos de aprendizagens nas turmas de alfabetização, gerando dúvidas na inserção e desenvolvimento das atividades para cada ano da alfabetização.

Na compreensão das entrevistadas abaixo, a formação continuada possibilitou momentos de reflexão sobre a prática pedagógica adotada para alfabetizar, contribuindo para inovações nas metodologias de ensino-aprendizagem: Eu não diria que eu formei uma nova concepção, mas que com a proposta do PNAIC eu consegui refletir sobre como tornar as aulas produtivas, atrativas, significativas (P8, 2017).

*O PNAIC assim pra mim, ele deu uma bagunçada, o PNAIC ele trouxe assim muita, pra mim por exemplo, trouxe muita análise. O que estou fazendo? É certo? Não é certo? Ele deu uma inovada, não tem como dizer que não, 2013 foi bem intenso, forte, forte, até assustou um pouco. De início ele causou um certo temor, teve professores que rejeitou no início e depois foi ficando mais tranquilo, eu acho assim, que o material de ótima qualidade, eu acho que a partir disso, do início do PNAIC, mudou bastante essa visão do professor, o compromisso, professor, aluno né, estratégias, a turma construída cada uma da sua maneira, e respeitando isso também na visão pedagógica. Pra mim foi uma visão diferente, um estremecer assim, vamos dar uma mexida nisso né, a alfabetização ta leve, precisamos de alguma coisa mais forte (P9, 2017).*

Ao relatarem que a formação continuada proporcionou momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, nos respaldamos em Sacristán (2000, p.76) que compreende “a inovação exprime-se em diferentes âmbitos, devendo ser perspectivada em função da mudança social, pois as práticas educativas articulam-se com contextos extra-escolares”. Para o autor a prática pedagógica necessita contemplar abordagens que servirão para atuar e compreender fatores sociais, que vão além da prática do (a) professor (a), mas também, de todos aqueles que indiretamente se relacionam com a prática institucional e política que envolve o processo educativo.

Para a professora P10 a formação continuada contribuiu para inserir a prática das sequências didáticas, motivando-as a articular os conteúdos e valorizar a continuidade dos conhecimentos, desvinculando de sua metodologia de ensino o uso de conteúdos divididos por disciplinas, conforme relato:

*Bom eu acho que a principal concepção de ensino foi o trabalho com sequências didáticas, não aquele trabalho fragmentado em gavetas, conteúdos separados, mas trabalhar num todo né, atividades que fossem interligadas, que*

*tivessem um sentido, tivesse uma continuidade e abrangesse todos os saberes em um só (P10, 2017).*

Por inferência, percebe-se que a professora P10 dá ênfase em englobar diferentes componentes curriculares, por meio da sequência didática, que estabelece ligação dos conteúdos, através da prática da interdisciplinaridade. Assim, busca a autonomia da criança, proporcionando momentos propícios de interação entre estudante e a professora e juntos constroem o conhecimento. O caderno 3, ano 2015 do PNAIC, trabalhou de maneira intensa a Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização inserindo a prática das sequências didáticas como:

As articulações entre os eixos do ensino da Língua Portuguesa e entre os componentes curriculares requerem que sejam discutidos os modos como organizamos o tempo, o espaço e as ações de ensino e aprendizagem, na tentativa de superarmos a divisão das aulas em disciplinas. Tal debate aparece de forma bastante clara nas propostas de desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas, pois nesses tipos de organização do trabalho pedagógico as atividades atendem a variados objetivos, que agregam conceitos de diferentes áreas de conhecimentos, para que sejam resolvidos problemas propostos aos estudantes (BRASIL, 2015, p. 34).

O fato de compreender e respeitar a criança no que se refere as aprendizagens já adquiridas, e tendo a consciência de introduzir atividades articuladas e com significado para a criança, demonstra o compromisso da professora alfabetizadora em dar continuidade no processo de aprendizagem, valorizando o desenvolvimento de cada estudante. Precisa-se levar em conta que o conhecimento não é desenvolvido apenas na escola, esta é um dos meios, contudo, por muitas vezes o conhecimento advindo da sua formação pessoal, em contato com a família, ou o meio de inserção, nem sempre são levados em consideração. E neste viés, a professora demonstra clareza de como trabalhar a interdisciplinaridade, por meio da sequência didática, articulando o conhecimento prévio e inserindo novos conhecimentos para a formação de cada criança.

Após dialogarmos sobre a concepção de ensino, conversaremos sobre os pontos positivos e negativos da formação continuada no que se refere às sugestões de atividades dos cadernos PNAIC durante os anos 2012 a 2015, na perspectiva das professoras. Neste sentido, constatamos diferentes opiniões sobre as sugestões de atividades a serem utilizadas nas turmas de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, conforme descritos nos subitens subsequentes.

## 5.2.2 Cadernos PNAIC e prática pedagógica

Ao analisar os relatos das entrevistadas, sobre os pontos positivos das sugestões de atividades dos cadernos PNAIC, emergiu a categoria que se refere ao material didático (caderno PNAIC) e a conciliação deste material com a prática pedagógica. Obtivemos relatos que se referiram ao material didático como bem formulado e de fácil compreensão para o professor alfabetizador, pontuando: Positivos é que todos os cadernos sempre foram positivos, os conteúdos bem práticos, bem fáceis de serem lidos e entendidos. [...] todas as atividades eram positivas (P1, 2017).

*Eu acredito que estava muito tranquilo pra gente trabalhar. E de positivo todas as atividades vieram para contribuir, dava para aproveitar muita coisa e não precisava você sair do seu planejamento, você conseguia fazer o teu planejamento realmente em cima daquilo, alfabetizar letrando em cima do material que o PNAIC apresentava (P2, 2017).*

*Eu acho que só tiveram pontos positivos, porque eu consegui fazer [...] mas eu só vejo pontos positivos, eu consegui fazer várias das sugestões e só acrescentou nas minhas aulas, foi muito bom. O que eu propus nas sequências, consegui e eu vi o rendimento deles e eu continuei com isso e continuo com isso, só pontos positivos (P3, 2017).*

As três professoras entrevistadas afirmaram que as sugestões de atividades propostas pelos cadernos PNAIC foram positivas, de fácil compreensão e puderam aplicar em sala de aula. A proposta sugerida pelas orientadoras para aplicação de atividades sala de aula, estava pautada na aplicação de sequência didática ou projetos para inserir na metodologia de ensino-aprendizagem o trabalho interdisciplinar. Neste sentido o caderno 3, ano, 2015 do PNAIC que propunha o est

[...] Uma sequência didática deve ter um caráter flexível, de modo a permitir que outras situações venham a ser incorporadas ao processo, caso alguns conhecimentos precisem ser mais aprofundados. Além disso, esse trabalho proporciona a integração entre os vários eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística) e de diversos componentes curriculares (Ciências, Geografia, História, dentre outros) (BRASIL, 2015, p. 65).

Percebe-se que as professoras aceitaram a proposta de trabalho interdisciplinar apresentado na formação continuada e compreenderam que a sequência didática proporciona um trabalho flexível, podendo inserir temas diversos em seu planejamento,

não sendo necessário adotar metodologia diferenciada, mas sim, um novo olhar para o planejamento.

Para a entrevistada P4, as sugestões das atividades dos cadernos PNAIC também contribuíram para o desenvolvimento das crianças, no entanto, a organização do tempo escolar interferiu na aplicação e desenvolvimento das atividades.

*Bom os positivos é que os cadernos bem elaborados, a gente pode usar bastante né, os de português, os primeiros foram muito bons, as sequências que tinham, foi um ponto positivo que a gente pôde aplicar, foi bom, ótimo. Só que como a escola exige muito mais do professor, o nosso tempo ele é curto, você tem muita coisa pra fazer, você não consegue aplicar tudo o que tem ali, então você se limita em muitas coisas né (P4, 2017).*

Para esta professora, as sugestões de atividades interdisciplinares, por meio da sequência didática, foram importantes para a aplicação em sala de aula, no entanto a professora relata que muitas atividades dos cadernos PNAIC não foram possíveis serem desenvolvidas, devido as atividades propostas pela escola. Quando a entrevistada se refere escola, infere-se que os projetos enviados pela Secretaria Municipal da Educação enviados à escola, para seu desenvolvimento, interferiram diretamente na proposta da formação continuada do PNAIC. O currículo apresentado pela rede municipal é elaborado de maneira fragmentado, tendo seus conteúdos divididos por bimestre. O tempo que o professor(a) e crianças permanecem na escola, é dividido em hora aula, o que comprometeu o desenvolvimento de algumas atividades, não sendo possível articular as atividades propostas pela formação continuada com os projetos enviados pelo município.

Assim, há contradição na proposta da política pública nacional (PNAIC) com a organização municipal, deixando em alguns momentos a professora confusa, tendo que selecionar alguns conteúdos que avaliou serem necessários para serem aplicados nas turmas de alfabetização. No entanto, o caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2015), apresenta a proposta da interdisciplinaridade através das atividades sugeridas, garantindo que há tempo para desenvolver outras propostas curriculares.

Observamos que tanto os Cadernos de 2013 como os de 2014, cada material a sua maneira, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação em 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a

discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas (BRASIL, 2015, p. 8).

A afirmação demonstra que o tempo é suficiente para colocar em prática as atividades de cunho interdisciplinar, garantindo a inserção de temáticas com diferentes componentes curriculares. No entanto, na percepção da professora entrevistada, a realidade não condiz com a proposta apresentada, sendo que a escola não comporta tempo adequado para inserir todas as propostas de ensino-aprendizagem. Percebe-se contradição entre a teoria e a prática no que se refere ao tempo escolar e a organização para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Na percepção da entrevistada P10, o ponto que mais lhe chamou atenção no que se refere as sugestões de atividades, foram as socializações das experiências da sala de aula e os livros enviados por meio dos acervos literários. Bom o ponto positivo é a riqueza de materiais, de informações, as formações aconteceram e tiveram vários momentos de troca de conhecimento, de estudo realmente do que era proposto. Outro ponto positivo foi os livros que vieram (P10, 2017).

Os acervos literários enviados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (BRASIL, 2016), MEC, com o intuito de promover acesso e incentivo à leitura para as crianças e professoras, distribuiu acervos para as turmas de alfabetização que contemplavam diversidade textual, favorecendo a construção da alfabetização na perspectiva do letramento. Cada unidade escolar recebeu caixas de livros de acordo com o número de turmas de alfabetização, propondo:

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. (BRASIL, 2016)

O recebimento de acervos literários inovou de maneira significativa a prática da professora alfabetizadora. O PNAIC foi o único programa de alfabetização que investiu na formação de professores (as) com o apoio de materiais didáticos (acervos literários e jogos) para auxiliar as crianças no processo de alfabetização. Para a entrevistada, os acervos literários foram uma ‘riqueza’, pois contemplavam diversos

gêneros textuais, contribuindo para o processo de aquisição da escrita, da leitura, da oralidade e do letramento.

No entendimento da professora entrevistada P7, a formação continuada contribui para a diversificação na sua metodologia de ensino, adotando a interdisciplinaridade em sua atuação profissional.

*Então através dos estudos dos cadernos PNAIC e do desenvolvimento das atividades começamos a desenvolver mudanças na prática de alfabetização e a avaliação dos alunos, as atividades estavam sempre voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. As atividades e dinâmicas aplicadas me fizeram analisar e planejar várias situações de aprendizagem, como: projetos e sequências didáticas, uso do jogo, como importante recurso didático e o trabalho em sala de aula com os livros do acervo (P7, 2017).*

Evidencia-se a mudança na prática pedagógica após a formação continuada, demonstrando comprometimento com o ensino de maneira significativa, articulando os conteúdos por meio de sequências didáticas e propondo metodologias diversas, como: a leitura através do acervo literário, e jogos, inserindo a interdisciplinaridade em sala de aula. Neste viés, o caderno 1, ano 2015, que aborda a questão do Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização propõe para a formação continuada que a professora alfabetizadora aperfeiçoe sua metodologia de ensino contemplando:

[...] Integrar os saberes e conhecimentos de forma a atender às expectativas e especificidades das crianças no Ciclo se articula a uma visão ampla, que considera os diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Trata-se de valorizar as experiências e os conhecimentos das crianças sobre si e sobre o mundo, no processo de elaboração das habilidades, saberes, e reflexões a serem contemplados na sala de aula, como direitos de aprendizagem, que não podem mais ser negligenciados pelos sistemas, pelas redes de ensino e pelas escolas (BRASIL, 2015, p. 29).

Os direitos de aprendizagem estudados na formação continuada foram apresentados com o intuito de garantir que as crianças se alfabetizem na perspectiva do letramento até os oito anos de idade, atingindo a meta da política pública do PNAIC. Os conteúdos foram organizados conforme a turma/ano de alfabetização para ser introduzido e desenvolvido ao longo do ciclo de alfabetização, que compreende do 1º a o 3º ano do ensino fundamental.

Na percepção da professora P8, a socialização de experiências vivenciadas em sala de aula contribuiu para o processo de formação das professoras alfabetizadoras, ao escutarem os relatos positivos e negativos no desenvolvimento das atividades. Positivo

tem vários né, a gente pode perceber e fazer uma comparação daquilo que as outras professoras trabalharam e que a gente pode também da mesma forma fazer em sala de aula (P8, 2017).

A professora se refere ao momento de socialização das atividades desenvolvidas nas turmas de alfabetização, momentos de explanação da experiência e ação tomada para alfabetizar. Nesse sentido, Arruda (2012) contribui, afirmando que “educar seria, então, uma prática incorporada por meio da qual ganhamos condições de atuação e, ao atuar, ganhamos ainda a condição de refletir e de reformar nossa ação (bem) no sentido de juntar o “ser e o fazer” (ARRUDA, 2012, p. 203).

A formação continuada proporcionou momentos de diálogo, socializando o fazer pedagógico (parte prática), com ser, (profissional que atua em sala de aula), e este, possui conhecimento que construiu ao longo da sua atuação profissional, inovando-a a cada dia, podendo compartilhar os saberes da sala de aula, e no coletivo construir o processo de ensino.

Para a entrevistada P9 as atividades propostas pela formação continuada trouxeram benefícios, no entanto foi necessário adaptar algumas sugestões para poder aplicar em sala de aula.

*Consegui fazer muita coisa, consegui colocar muita coisa em prática dos cadernos PNAIC. Claro ajustando cada coisa a realidade da turma, tinha coisa que vinha diferente de cada região, você tinha que colocar pra nossa região, nosso clima, nossa indústria, a visão ali, mas eu consegui muita coisa (P9, 2017).*

As atividades apresentadas nos cadernos PNAIC, foram elaboradas sem a participação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), o que interfere diretamente na aplicação das atividades. Os fatores históricos e sociais, não são levados em conta, apresentando atividades formatadas, que podem não contribuir para o processo de alfabetizar letrando, conforme implementação da política pública do PNAIC. Para Garcia (2015), a prática pedagógica é vista como. A construção de uma nova prática pedagógica está associada à redefinição do processo ensino-aprendizagem e à sua articulação com as concepções de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas (GARCIA, 2015, p. 49).

Neste sentido, a prática pedagógica necessita de reconstrução contínua, para atender as especificidades do cotidiano, que estão em permanente mudança, que envolve o conhecimento e a evolução humana, que respectivamente se entrelaçam.

Percebemos a convicção das professoras no que se refere às sugestões de atividades apresentadas nos cadernos PNAIC, elucidando que foram bem elaboradas e de fácil compreensão. As professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada inovaram sua metodologia de ensino, por meio da proposta do PNAIC, inserindo nova metodologia de ensino-aprendizagem.

No entanto, oito professoras alfabetizadoras elencaram críticas quanto às sugestões de atividades dos cadernos PNAIC, no que se refere ao material didático e a prática pedagógica. Cada profissional, relatou sua observação:

*Positivos é que todos os cadernos sempre foram positivos, os conteúdos bem práticos, bem fáceis de serem lidos e entendidos. A dificuldade foi no apresentar para as crianças e eles não habituadas a isso tinham uma dificuldade no entendimento, em se concentrar, ficar quietos para explicar a brincadeira. Mas a partir do momento que eles entendiam, daí a coisa fluía, a coisa ia e eles continuavam aprendendo. Então de negativo é só o tempo que parecia pouco, de adaptação (P1, 2017).*

Ao se referir a brincadeira, a professora menciona os momentos lúdicos propostos na formação continuada para aplicação em sala de aula estas atividades geralmente estavam ligadas a alfabetização matemática, que trouxe a proposta de jogos como forma de compreender o processo do sistema numérico, do cálculo e do raciocínio lógico.

Faz-se necessário, assim, discutir o conceito de jogo e atividade lúdica, quando estamos num contexto de aprendizagem escolar da Matemática, sobretudo no contexto da alfabetização. Para tanto, precisamos assumir que a mediação da aprendizagem pelo jogo é complexa e incerta quando se busca garantir a assimilação de determinados processos prescritos, principalmente, porque a criança é capaz de dar respostas nem sempre esperadas ou desejadas pelo professor, tampouco pela escola. Isso ocorre, em especial, quando ela se vê em atividade lúdica, que é a garantia, de certa forma, do rompimento das amarras impostas no contexto didático voltado à imposição de determinadas formas de pensamento matemático (BRASIL, 2014, p. 38).

A Pedagogia pautada em jogos, desestruturou de certa forma as aulas, sendo que na maioria dos casos, as professoras alfabetizadoras não estavam habituadas na inserção de metodologias diferenciadas, como jogos e brincadeiras. A metodologia de ensino antes da formação continuada do PNAIC estava pautada no método tradicional, acreditando que aquela seria o melhor caminho para alfabetizar.

Todavia, ao se abordar a mudança paradigmática do(a) professor(a) pode-se afirmar que “nessa primeira década do século XXI, as discussões em torno da educação

se encaminham para um ponto que parece convergente: o professor precisa ser um educador e não mais um instrutor, transmissor conteudista de conhecimento” (ARRUDA, 2012, p. 199). Partindo desta dimensão, de mudança de comportamento do docente, que a formação continuada tem investido para modificar as metodologias de ensino aplicadas em sala de aula.

Vários pontos foram citados como negativo, da formação continuada do PNAIC, e na percepção da professora P2, os acervos literários distribuídos para as escolas continham livros diversificados, dificultando em alguns momentos na elaboração de uma sequência didática.

*O único ponto negativo é que nem sempre você encontrava uma sequência didática ou um projeto, mas você não encontrava de repente o livro que era em cima realmente daquele projeto que você queria construir e as vezes a escola não oferecia, porque o material não era igual pra todas as escolas, você tinha que ir atrás, em outra unidade escolar procurar o livro, um dos pontos negativos que a gente encontrou foi isso nas sugestões (P2, 2017).*

Um dos investimentos realizados pelo MEC, se refere a distribuição de acervos literários para as turmas de alfabetização, como ferramenta indispensável para a prática da interdisciplinaridade e gosto pela leitura. Uma das ações do Pacto para atingir a meta de alfabetizar todas as crianças da rede pública até os oito anos de idade, foram apoiadas no eixo de materiais didáticos e pedagógicos, sendo elaborado com o propósito de:

Materiais Didáticos e Pedagógicos: [...] conjunto de materiais específicos para alfabetização, como livros didáticos (entregues pelo PNLD<sup>4</sup>) e respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionário de língua portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. [...] os acervos literários entregues às escolas são calculados conforme número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2017).

Para o MEC, o envio de acervos literários serviria para auxiliar no desenvolvimento das atividades. No entanto, a professora entrevistada P2 relatou que os acervos distribuídos para as escolas contemplavam diferentes materiais, fato que causou transtorno no momento da elaboração da sequência didática. Porém, a professora criou

---

<sup>4</sup> PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. Tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 25 mai. 2017.

estratégias de ensino que se adaptassem ao material recebido e desenvolveu sua atividade a partir do material disponível.

Percebe-se que são vários pontos negativos que emergiram durante as entrevistas, em diferentes situações, todas relacionadas à formação continuada, no que se refere a teoria ou a prática pedagógica apresentada pelo PNAIC. E nesse seguimento, a professora P3 apontou: Bom, talvez o ponto negativo é que nós professores tínhamos que gastar dinheiro [...], porque não tinha material na escola, [...] na produção de material para poder aplicar em sala de aula (P3, 2017).

Conforme relato, ressalta-se que a formação continuada propunha atividades diversificadas, atendendo a inserção de atividades na perspectiva interdisciplinar, e deste modo, a professora necessitou investir em materiais para atingir o objetivo proposto pela formação. Neste sentido, Rosa; Grosch; Lorenzini (2017), contribuem:

[...] No caso dos educadores, as condições para superar as limitações não parecem favoráveis se forem consideradas as políticas educacionais emanadas dos órgãos oficiais, levando-se em conta a questão salarial, o progresso na carreira, o número de alunos em sala de aula, a formação inicial deficitária e os programas de formação continuada, que nem sempre atendem às expectativas geradas pelas necessidades concretas do trabalho em sala de aula (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1048).

Os autores defendem que os obstáculos encontrados pelas professoras são diversos, e a formação continuada não oferece subsídio para superá-las. Neste sentido a professora entrevistada P3 se refere a falta de materiais na escola para poder desenvolver as atividades propostas pela formação continuada, tendo que investir ‘do seu próprio bolso’ para desenvolver as atividades propostas pelo PNAIC. Contudo, a Resolução N° 4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013), estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a qual foi revogada pela Resolução n° 6, de 1° de novembro de 2016 (BRASIL, 2016).

O pagamento de bolsa para os professores(as) que participaram da formação continuada do PNAIC, foi assegurado nos termos do artigo 17, da Resolução N° 6, de 1° de novembro de 2016 (BRASIL, 2016), cuja previsão normativa prevê que a título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores a importância de R\$ 200,00 (duzentos reais).

Infere-se que o valor recebido da bolsa, na concepção da professora P3, talvez tenha sido insuficiente para promover as atividades sugeridas, levando em conta o número de alunos por turma, sendo que os materiais precisam ser confeccionados ou comprados em grande quantidade.

E se tratando dos obstáculos encontrados na prática pedagógica, tendo a interdisciplinaridade a ser inserida nas metodologias de ensino, a professora P5 acrescenta:

*Eu gostei muito dos cadernos do PNAIC, as sugestões de atividades deles eram bem boas, mas algumas atividades a gente percebia que na prática com as crianças davam certo e outras não davam certo. Então por aí a gente tinha que adaptar várias vezes né, até chegar a um resultado bom, porque também não é chegar e aplicar e dizer foi tudo maravilha, então as vezes a gente tinha que adaptar, muitas vezes a gente ia fazer uma atividade de jogo ou atividades de sequência didática que não dava certo, você tinha que modificar então é, mas as sugestões deles eram boas. [...] mudar a aplicação porque muitas vezes não fechava na hora de aplicar. A sequência elaborada beleza, mas você chega lá pra aplicar entrava em contradição porque cada turma é uma turma, cada dificuldade uma dificuldade, então teve umas que a gente teve que reduzir, então nesse sentido. Mas no sentido de sugestão eram boas sim (P5, 2017).*

Para a entrevistada, a organização das atividades por meio de sequência didática (proposta da interdisciplinaridade), não apresentava dificuldade, no entanto na hora da aplicação e desenvolvimento das atividades elaboradas, às vezes as crianças apresentavam limitações. Neste sentido o caderno 3, ano 2015 do PNAIC aborda a questão da interdisciplinaridade como:

O trabalho com a interdisciplinaridade ainda parece ser um desafio para o professor, porém consideramos que a organização das atividades por meio de sequências didáticas pode ajudar o docente a desenvolver um trabalho mais integrador. A complexidade da realidade exige que uma visão específica e ao mesmo tempo ampla em torno do objeto de conhecimento seja estabelecida. Para que o aluno construa sua aprendizagem, ele necessita ser ativo nesse processo. Assim, o professor deve propor situações didáticas que levem os alunos a resolver problemas específicos e sistematizar seus conhecimentos por meio de atividades que apresentem graus de complexidade distintos (BRASIL, 2015, p. 76).

Nesta perspectiva, para que não ocorra situações que impossibilitem o desenvolvimento das atividades elaboradas a partir de sequência didática, faz-se necessário planejar conforme as possibilidades de cada turma, adaptando conforme especificidade e respeitando o domínio de cada criança, para que ela consiga

desenvolver com segurança e adquirindo o conhecimento necessário para sua aprendizagem.

E no sentido dos obstáculos encontrados na formação continuada, a professora P7 apresenta a falta de tempo para desenvolver as atividades propostas e a falta de continuidade para as turmas que não fazem parte do ciclo de alfabetização, como fator negativo. Como ponto negativo, pouco tempo para abordar todos os temas. Deveria ser oferecido a todos professores do 1º ao 5º ano (P7, 2017).

Nesse contexto, se faz necessário uma enquete por parte das Secretarias Municipais de Educação que aderiram ao Pacto, para coletar informações para melhorar a formação continuada. Ficou demonstrado, nos documentos pesquisados, que os professores apresentaram os projetos desenvolvidos no curso da formação, todavia, não foram ouvidos a respeito das necessidades para melhoria do programa.

Na compreensão de cinco professoras entrevistadas, as sugestões de atividades dos cadernos PNAIC apresentadas na formação continuada, impactaram na sua prática pedagógica e neste sentido relataram,

*Algumas sugestões até são ótimas, mas muitas vezes não dá certo, algumas dá, algumas consegue adaptar, foi embora, tranquilo, mas tem algumas coisas que não dá. E devido aos cadernos são ótimos, excelentes, na teoria é muito bom, na prática é que é meio dificultoso, mas a gente dá um jeito. Eu acho assim, que deveria vir mais soluções e não tantos relatos, nos cadernos relatam muitas histórias de professores e eu acho assim que deve vir uma coisa mais a fim do conteúdo que eles querem atingir nesses três anos. Então eu acho que faltou isso, no meu modo de ver faltou. Mas tranquilamente o que pediam a gente dava conta, mas o espaço era muito pequeno, era curto pra fazer, você chegava na escola, aplicar e chegar lá na devolutiva e mostrar, muito curto. [...] esse tempo pra produzir, pra mostrar o que aprenderam. Então você ia por exemplo, uma sequência e na outra já tinha que levar, já tinha que ter o resultado. Mas você tem que chegar em casa e planejar, você não vai pegar lá e simplesmente jogar na sala de aula, tem que planejar. Então uma coisa planejada teria que ser mais tempo (P6, 2017).*

Os programas educacionais implementados não levam em consideração a experiência profissional, nem as condições culturais de cada região. Os materiais são elaborados, estudados e a partir deles as professoras são levadas a praticá-las em sala de aula, sem ouvi-las se é possível trabalhar conforme proposta apresentada. Para Garcia (2015), é fundamental a participação das professoras no processo de formação, entendendo que:

No processo de formação-ação é fundamental considerar o conhecimento que a professora possui. É importante que o (a) pesquisador (a) seja capaz de aguçar o seu olhar e o seu ouvido, para que possa perceber que as falas das professoras não revelam apenas núcleos de bom senso, mas conhecimentos produzidos na atividade prática. O que a professora diz, expressa o como ela vê a realidade na qual está inserida, enquanto sujeito histórico, enquanto mulher, enquanto professora, enquanto alfabetizadora. O modo pelo qual capta a realidade e se posiciona frente a ela, em geral, não é considerado como relevante ao processo de formação (GARCIA, 2015, p. 56).

Os cadernos PNAIC estudados na formação continuada delineavam diversas metodologias de ensino-aprendizagem, apresentando trabalhos pedagógicos, elucidando a prática e as ações realizadas pela professora de como proceder com determinada atividade. No entendimento da professora entrevistada (P6), ao invés de apresentar as atividades desenvolvidas pelas professoras nas turmas de alfabetização, a formação deveria propor momentos de escuta das professoras quanto aos conteúdos a serem trabalhados no município e como desenvolvê-los. Para a professora P9, o fato da formação continuada envolver somente professoras que atuavam nas turmas de alfabetização, implicou o desenvolvimento das atividades, levando em conta, que havia gestores e orientadores escolares que não possuíam o conhecimento da teoria e da prática do PNAIC, gerando desconforto e impossibilitando aplicar as atividades.

*De negativo eu acho assim que as vezes ali no 1º ano, vamos lá pra 2013 de novo, o que aconteceu em 2013, nós vínhamos com muito conhecimento do que era o programa PNAIC, era passado muito pra gente, porém a escola as vezes não tava sabendo, digamos assim, dava aquele choque. A gente trazia muita informação, muito animado com aquilo e as vezes acabava sendo podado, não é outra coisa, isso não dá, isso dá. Então assim as vezes faltou no início ali comunicação, não só que eles passassem para o professor, mas talvez faltou passar para os gestores, orientadores, essa formação deveria ser estendida aos demais. Então de negativo foi isso. Depois criou-se um hábito, ele ficou conhecido, os pais também de início ficaram assim, acho que deveria ser estendido a comunidade escolar, para os pais (P9, 2017).*

A proposta do PNAIC pauta-se na alfabetização na perspectiva do letramento. E para alfabetizar nesta perspectiva, a formação continuada propôs desenvolver as atividades em sala de aula por meio de sequências didáticas ou projetos, contemplando a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. O caderno 3, ano 2015 do PNAIC, aborda a interdisciplinaridade como:

As práticas interdisciplinares no Ciclo de Alfabetização apresentam-se, ainda na conjuntura de escola que hoje temos, como um caminho valioso para que a alfabetização e o letramento possam ser concretizados. Todavia, essas práticas ainda se apresentam como desafios a serem superados, não só pelo professor que atua diretamente com os alunos e é o mediador dessas práticas, mas também pela escola, que ainda articula suas práticas a partir do viés disciplinar, que amolda as disciplinas e também os conteúdos e áreas do conhecimento (BRASIL, 2015, p. 21).

Contudo, o estranhamento por parte de diretores e orientadores, na aplicação das atividades, pode ser compreendido, porque historicamente o processo de alfabetização embasava-se em métodos tradicionais, acreditando ser a melhor maneira de ensinar, garantindo que a criança aprendesse a escrever e a ler. No entanto, o PNAIC buscou inserir o letramento no processo de alfabetização, levando em conta que as crianças precisam se alfabetizar, mas também ser capazes de compreender e fazer uso da escrita e leitura no ambiente no qual estão inseridas.

Se analisarmos o processo de ensino-aprendizagem na teoria histórico-cultural, observaremos que “[...] a criança só poderá aprender a ler e a escrever, se tiver acesso a informações sobre esse objeto de conhecimento e participar de situações planejadas de leitura e escrita” (REGO, 2014, p. 107). O autor compreende que o ensino precisa ser apresentado a criança, independente do seu desenvolvimento, para que ela possa se desafiar e construir novos conhecimentos. Mas, em alguns momentos, parece que a escola entende que o desenvolvimento é necessário para o aprendizado, limitando o acesso à informação, por compreender que a criança não está ‘pronta’ para desenvolver algumas atividades.

Outro fator que foi evidenciado nas entrevistas refere-se as atividades propostas nos cadernos PNAIC, conforme relato da professora P10 algumas atividades não condiziam com a realidade da nossa região. As atividades sugeridas nos cadernos PNAIC foram elaboradas num contexto único e distribuído para todas as regiões. Portanto, essa generalização, no ponto de vista da professora entrevistada, causou alguns impasses.

*De negativo eu acredito que algumas atividades de repente não condiziam com a realidade dos alunos, que nem todas as atividades poderiam ser abordadas pelos alunos. [...] Eu acredito pela realidade mesmo, pela realidade da nossa região, algumas coisas que não condiziam com a realidade da criança. É claro que trazia uma abertura pra que a gente pudesse trabalhar de forma que pudesse trabalhar o que fosse possível e estar adaptando a nossa região, a nossa realidade né. Por exemplo, é bem específico, a caixa da matemática. Eu*

*montei a minha caixa da matemática e tá lá aquelas ligas que era o elástico, os palitos, só que para o 1º ano, aquela coisa tá lá parada e sem sentido. Claro algumas coisas a gente consegue adaptar, a gente teve que fazer aquela caixa e não teve aquela utilidade toda né, trazia diversas atividades, mas claro né, tinha algumas que era voltada para turmas maiores e a questão da realidade mesmo de cada região. Às vezes eles não estão preparados pra receber aquele material que está ali. Outra coisa é o cantinho da leitura, muito interessante, mas é também uma coisa que não teve continuidade, porque os livros vieram naquela época, os acervos literários, só que não teve continuidade na vinda de materiais. Então hoje eu tô com o cantinho da leitura guardado e eu não tenho livro pra colocar. [...] vem com uma proposta e de repente não tem continuidade, o material fica perdido ou sem função. Como já tiveram de outros anos aquele acervo, como a caixa e fica sem sentido, ocupando espaço e perdido (P10, 2017).*

Conforme olhar da professora, as atividades propostas principalmente à alfabetização matemática, trouxeram mais implicações do que benefícios, levando em conta que a proposta voltava-se para o lúdico. Foram distribuídos materiais, como palitos, elástico, jogos, entre outros, com o intuito de desenvolver a habilidade de contar, agrupar e realizar cálculo a partir dos materiais concretos. Na visão da professora, as crianças do 1º ano não possuem habilidades para manusear este tipo de material, como exemplo, apresenta a atividade de contagem de palitos, para agrupá-los em quantidades e amarrar os materiais com elástico. A professora reforça que por vezes, as crianças chegam ao ensino fundamental sem ter o domínio do uso do lápis, necessitando maior disponibilidade de tempo por parte da professora para ensiná-lo e auxiliá-lo nesta etapa de aprendizagem. A escola está determinada pelo contexto social mais amplo. Compreender a realidade da escola não se limita apenas ao conhecimento da prática pedagógica. Compreendê-la é também analisar, refletir e discutir a sociedade na qual ela está inserida, como determinante e determinada (GARCIA, 2015, p. 55).

Para o autor, faz-se necessário levar em conta as desigualdades sociais, como: fome, miséria, doença, violência, fatores que afetam e implicam o desenvolvimento da criança, por isso, temos turmas heterogêneas, as habilidades que cada criança possui reflete de acordo com sua inserção social. Neste sentido, cabe à professora ter a sensibilidade de conhecer cada criança, e a partir desse contato, desenvolver sua prática pedagógica pautada na construção e aprimoramento do conhecimento.

Para Vygotsky, a heterogeneidade presente nas salas de aula, são vistas como,

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 2014, p. 110).

O autor, em sua citação, afirma que a heterogeneidade está presente no dia a dia, levando em conta que esta é uma característica humana, fundamental para aprendermos a conviver com as diferenças, ponto de partida para a construção do conhecimento. O olhar cuidadoso que a professora realiza para mediar as situações encontradas na sala de aula, contribuem para que as dificuldades sejam sanadas no processo de aprendizagem.

### 5.2.3 Formação continuada e prática pedagógica

Além de conversarmos sobre as sugestões das atividades, também relembramos o desenvolvimento dessas sugestões nas turmas de alfabetização, pontuando as contribuições dessas atividades na prática pedagógica e suas implicações na rotina escolar.

Como ponto positivo do desenvolvimento das atividades, foram elencadas três categorias: a interdisciplinaridade, planejamento e formação continuada, pontuando que a proposta da formação continuada em inserir a prática da interdisciplinaridade contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, relatam:

*Então a gente tinha as sugestões de aplicação e tínhamos as tarefas para aplicar, na verdade foi muito importante porque na verdade a gente começou a registrar o que você estava fazendo ali em ora, conseguia fotografar, teve que aprender a fotografar o que você tava fazendo pra gente poder apresentar né, e assim a gente viu também o desenvolvimento bem importante das crianças a partir dos jogos, como eles aprendiam melhor, nas sequências didáticas, como eles entendiam melhor a questão da alfabetização. Com os jogos e a sequência didática ficava muito mais tranquilo, muito mais fácil (P2, 2017).*

*Bom eu aprendi a perceber mais o meu aluno, de ver que processo que ele estava, todos participavam com alegria né, dava pra ver que eles aprendiam e como eu aprendi a perceber mais, eu pude pegar esses que tinham mais dificuldade e colocar em pares e fazer de repente até uma, desenvolver os jogos de uma maneira diferente pra atender as necessidades daquele que precisava mais (P3, 2017).*

Para as professoras P2 e P3, a formação continuada do PNAIC, contribuiu para modificar a prática pedagógica, devido as situações trabalhadas na formação, como realizar registros das atividades desenvolvidas para posterior socialização e entrega de relatório contando como aconteceu o desenvolvimento das atividades. A prática pedagógica proposta pelo PNAIC, inovou de maneira significativa as metodologias de ensino-aprendizagem. O caderno 10, “Integrando saberes” (BRASIL, 2015), estabelece:

Não se pode perder de vista o universo com o qual se está trabalhando no ciclo de alfabetização. Deve ser respeitado o fato de que o mundo da criança é lúdico, criativo e cheio de fantasias, características que não precisam ser anuladas em sala de aula, dada a grande quantidade de recursos didáticos que podem ser utilizados pelo professor, de forma responsável e planejada, neste contexto, tais como jogos, brincadeiras, cantigas, passeios etc (BRASIL, 2015, p. 12).

O ciclo de alfabetização, fase inicial do ensino fundamental, muitas vezes se torna difícil no que tange a adaptação da criança, principalmente por sentir ruptura da passagem da educação infantil para o ensino fundamental. A criança está acostumada a desenvolver as atividades de maneira lúdica e quando chega ao 1º ano, muitas vezes, o processo muda totalmente, não levando em consideração que as crianças podem e aprendem de maneira lúdica e interdisciplinar, através de sequências didáticas, jogos e brincadeiras. E que esta metodologia contribui para a integração e aprimoramento do conhecimento, levando em conta que trabalhamos com crianças e estas devem ser respeitadas enquanto sujeitos que aprendem e descobrem o mundo simultaneamente.

Para a professora P7, a valorização da leitura e o lúdico também contribuíram para o desenvolvimento das crianças, assim referenciando:

*Ah, positivos é a valorização da leitura né, trabalho com obras literárias e o cantinho da leitura que foi criado a partir das atividades também. O trabalho com jogos, o lúdico nas atividades e a avaliação a gente também passou a vê-la como processual e contínua, sem focar no erro, começamos a rever nossa própria prática (P7, 2017).*

O caderno 10 do PNAIC, 2015, “Integrando saberes” abordou a questão da leitura e escrita como fundamentais para o desenvolvimento pessoal e da cidadania, expondo:

As atividades de leitura e escrita são práticas sociais importantes para a leitura e interpretação de mundo, essenciais para o desenvolvimento da cidadania. É preciso despertar nos alunos o gosto pela leitura e fundar as bases para a formação de leitores críticos (BRASIL, 2015, p. 12).

A proposta da formação continuada, destacou a importância da leitura como primordial para o processo de alfabetização a luz do letramento. As práticas de leitura se consolidadas no início da alfabetização, contribuem para a formação de um sujeito crítico. E neste sentido, Silva (1988) contribui:

Se aceitarmos a educação de leitores críticos e criativos como a finalidade primordial dos trabalhos com leitura escolar, então deveremos verificar as suas implicações na esfera dos conteúdos e das metodologias de leitura. Em outros termos, uma nova proposta para o ensino da leitura deve apresentar uma coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, sem o que não há mudança concreta. Tenho firmado que a mudança da mentalidade dos professores é condição necessária, mas não suficiente à transformação do trabalho escolar; o critério de suficiência será atendido quando a nova mentalidade, assumindo a necessidade de leitores críticos para a nossa sociedade, transformar as intenções em ações consequentes junto ao alunado (SILVA, 1988, p. 64).

Para o autor, a escola precisa proporcionar ambientes para a prática da leitura, para que possa ler para compreender e atuar no mundo da leitura e da escrita. E para que possamos formarmos crianças leitoras, é fundamental que as professoras selecionem textos e acervos literários que possibilitem refletir sobre o contexto apresentado, podendo fazer a inferência e estabelecer relação com o contexto social.

O PNAIC, por meio da formação continuada, apresentou diversas estratégias metodológicas, como forma de inovar a prática pedagógica, e para a professora entrevistada P8, a formação possibilitou refletir sobre sua atuação profissional, abrindo possibilidade para a mudança paradigmática. Neste sentido relatou:

*Olha eu, várias das atividades eu pratiquei e achei bem produtiva, todas elas produtivas mesmo, claro a gente teve que adaptar de acordo com a série, com a idade, mas assim vi a satisfação deles né, compreensão principalmente. Muitas vezes, como eu falei, antes de repente você não refletia sobre a necessidade de fazer com que as crianças praticassem aquilo, escrevessem, mas que realmente praticassem, vivenciassem aquela atividade né. E eu assim, lembro inclusive assim bem, que se tornar significativa que foi que a gente trabalhou medindo as crianças, tirando eles mesmo a medida um do outro, faziam o contorno do corpo, silhueta no papel e foi bem gratificante. Assim você percebeu que realmente eles entenderam a situação e que aquilo ali, tenho certeza que ficará marcado né pra eles, bem positivo. [...] a leitura deleite né, era uma leitura que a gente costumava fazer, mas não era todos os dias né. E a partir do PNAIC eu comecei a fazer e até hoje virou rotina. E assim oh, como dá resultado, como as crianças começam a ter gosto pela leitura né, porque eles verem o professor também ter essa prática né, e eles adoram fazer, inclusive assim, aquela briga no início da aula, todo mundo quer fazer a leitura, fazer a leitura deleite. Professora, hoje eu trouxe um livro! Inclusive isso sabe. Eles trazem daí eles querem ler, todos eles. Inclusive no*

*ano passado eu percebi assim que a leitura avançou muito nesse sentido sabe. Sentindo deles quererem participar, daí eu fazia isso com eles, fazia essa leitura e realmente nesse sentido. Primeiro eu e depois comecei a perceber que eles gostariam de fazer e eu deixei que isso acontecesse e foi onde surtiu efeito tremendo (P8, 2017).*

A professora relata com convicção que a mudança em sua prática pedagógica, favoreceu o processo de aprendizagem das crianças, quando inseriu atividades que condizem com a realidade da criança, estas se tornam significativas, gerando conhecimento com sentido. A prática de leitura deleite ou compartilhada, realizada pela professora, esporadicamente, trilhou novos caminhos, após participar da formação continuada do PNAIC. Passou a realizar a leitura todos os dias, o que despertou nas crianças o interesse não só de ouvir, mas também, de selecionar livros e levá-los para a escola para serem os leitores. Para Garcia (2015):

A escola pode ser um espaço privilegiado para plantar a semente do prazer de aprender. Para isso, é preciso reconhecer a criança como produtora de conhecimentos, alguém que está sempre indagando e procurando respostas para tudo que vê, ouve, toca, sente...e, nesse sentido, à medida que encontra respostas, vai produzindo conhecimentos a respeito do mundo. A curiosidade é uma característica natural, que provoca no ser humano o desejo de aprender. Plantar a semente do prazer de aprender significa dar respostas a essa curiosidade, e não matá-la ou silenciá-la, como frequentemente o fazem o adulto e a escola (GARCIA, 2015, p. 110).

E conforme pensamento do autor, a escola pode abrir possibilidades de enriquecimento do conhecimento, proporcionando momentos de prazer por estar na escola, aprendendo e buscando adquirir novos horizontes, propostas que podem ser semeadas pela professora. Infelizmente, alguns ambientes escolares, ainda acreditam que a escola precisa ser um ambiente silencioso e quer o a professora domina o conhecimento, não levando em consideração o conhecimento da criança.

Para a professora P10, a proposta da formação continuada em trabalhar com a interdisciplinaridade em sala de aula, trouxe benefícios, no entanto algumas implicações surgiram durante a aplicação das atividades, conforme relatou.

*Olha é justamente essa questão ali, de positivo eu acredito que a sequência didática porque traz muito mais significado e sentido pra criança trabalhar nessa proposta da sequência, dá uma continuidade, aprofundar mais, englobar mais conteúdos, então isso foi muito positivo. E eu uso até hoje, é uma questão bem positiva. E trabalhar a matemática, história, português, geografia, englobar numa sequência, então isso foi muito positivo. Trabalhar também a partir da vivência da criança, da realidade, as vezes não conteúdos que fossem*

*muito fora, como a gente trabalhava, as vezes tem lá pra seguir os conteúdos do 1º ano, que vem da secretaria, que está desatualizado, mas não diz respeito a realidade da criança, como realmente uma sequência didática rica que englobe muitas coisas. [...] de positivo foi que fazia a criança se interessar mais porque era aquilo que a gente tava vivendo, estudando, aprofundando, então fazia sentido do que só trabalhar por exemplo a bola, mas não, vamos trabalhar a bola como brincadeira, de onde ela surgiu, então tinha todo um conceito. A mesma situação do bolo, da receita, então se interessavam. É muito mais rico você escrever ali a lista de ingredientes, porque você vai fazer o bolo, porque você quer degustar aquele bolo, você pesquisou o preço do que simplesmente fazer uma lista sem sentido. Então isso foi realmente muito positivo (P10, 2017).*

Para a entrevistada, a formação continuada contribuiu para a mudança da prática pedagógica, relatando que antes da formação, trabalhava os conteúdos divididos por disciplina, de maneira fragmentada, conforme currículo enviado pela secretaria de educação. Estas atividades não contemplavam a realidade da criança, não levavam em conta o conhecimento da criança, nem tão pouco os fatores históricos da criança. A organização da formação continuada, propunha o trabalho interdisciplinar, conforme material elaborado pelo MEC:

Quando pensamos no Ciclo de Alfabetização entendemos a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetizar letrando. Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança (BRASIL, 2015, p. 7).

A forma que a professora adotou para trabalhar em sala de aula, demonstra com convicção que a interdisciplinaridade é maneira mais eficaz para alfabetizar letrando, conforme concepção da entrevistada. Para a autora Magda Soares (2016), o processo de aprendizagem agrupa as seguintes facetas:

[...] O/a alfabetizador(a) tem por objeto de ensino não só a faceta linguística, mas também e ao mesmo tempo, a faceta interativa, que envolve o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, de ampliação do vocabulário, de enriquecimento de estruturas linguísticas, de conhecimentos sobre convenções a que materiais impressos obedecem...; e também a faceta sociocultural, que envolve o conhecimento de fatores que condicionam usos, funções e valores atribuídos à escrita em diferentes eventos de letramento (SOARES, 2016, p. 351).

A autora afirma que é essencial integrar as facetas, pois cada uma, com sua especificidade, contribui para o desenvolvimento integral da criança, desde a

decodificação até o momento de elaboração e compreensão de textos. Este processo necessita ser inserido com atividades de textos que se articulem com o uso social e cultural de leitura e escrita, abrangendo diversos gêneros textuais, para alfabetizar na perspectiva do letramento.

Ao participar da formação continuada, a professora P10 sentiu a necessidade de modificar sua prática pedagógica, notando que as atividades sugeridas pelo currículo, enviado pela Secretaria Municipal da Educação, está desatualizado, conforme apresenta em seu relato, buscando trabalhar de maneira diferenciada, buscando atividades que se articulem com o meio social. Neste sentido, Sacristán (2000) aposta em um currículo renovado, que contemple:

Um currículo global, ampliado, com ênfase nas habilidades básicas para continuar adquirindo cultura, exige uma transformação pedagógica nos conteúdos que podem ser selecionados de diferentes campos culturais, exigindo professores melhor e mais amplamente formados, para abordar objetivos e conteúdos mais complexos, visto que sua função é transformar a cultura elaborada em cultura válida para o cidadão comum que um dia sai da instituição escolar e necessita de uma preparação básica (SACRISTÁN, 2000, p. 95).

O currículo elaborado pensando nas especificidades da sociedade assegura e articula os diferentes saberes que a escola necessita compartilhar com as crianças, preparando-as para atuar no meio social a qual pertencem. E para o docente se conscientizar da importância de trabalhar conteúdos que façam parte da realidade da criança, é fundamental que o professor (a), esteja em constante processo de formação continuada, que possa refletir sobre sua prática pedagógica e inovar seu conhecimento.

A professora P4 relata seu desenvolvimento das atividades pontuando:

*Positivo foram aquelas atividades bem elaboradas, elas dão certo. Tem umas que a gente aplica, você faz aquela, aí vai, tá maravilhoso, você vai conseguir, vai ser ótimo e de repente não dá o resultado esperado. Mas se você aplicar outras vezes você consegue um resultado aos poucos né, porque também tem toda aquela, a criança né, o dia como está a criança, a vontade dela aprender, o estímulo que ela vem de casa, tem tudo isso né (P4, 2017).*

A entrevistada se refere às atividades sugeridas na formação continuada para a aplicação nas turmas de alfabetização. A professora socializa que algumas atividades dão certo, no entanto algumas atividades propostas não alcançam a meta proposta. O caderno PNAIC, “Integrando saberes”, 2015, nos faz refletir sobre o planejamento das atividades.

Para planejar e desenvolver suas práticas sobre oralidade, leitura e escrita, o professor precisa estar atento aos saberes prévios de seus alunos, aos seus interesses e aos seus modos de lidar com os saberes escolares porque é preciso considerar que as crianças têm diferentes tempos de aprendizagem que precisam ser respeitados. Para isso, pesquisar, apresentar e valorizar as práticas orais e escritas das crianças, tanto as realizadas antes quanto as desenvolvidas depois que elas ingressam na vida escolar, são ações importantes a serem realizadas pelos professores (BRASIL, 2015, p. 12).

No momento que a professora entrevistada se refere que o desenvolvimento das atividades nem sempre foram atingidos, porque depende do interesse da criança, podem entender, que a diferença está justamente no conhecimento prévio da criança, atividades que façam sentido para ela, certamente lhe proporcionar maior interesse em aprender, estimulada pela curiosidade. Talvez, algumas atividades propostas, não condizem com o contexto no qual a criança está inserida, causando certo desinteresse no desenvolvimento das tarefas apresentadas.

Contudo, duas professoras alfabetizadoras pontuaram que as socializações das atividades na formação continuada contribuíram para inovar a prática pedagógica, por meio das apresentações das atividades desenvolvidas pelas crianças. Assim, relataram:

*O ponto mais positivo que eu acho é que assim a gente tinha ideias, a gente tinha as sugestões pra fazer, porque as vezes no decorrer do magistério a gente não consegue, você vai indo e as ideias começam a ficar repetitivas. Então foram ideias novas, sugestões novas, as ideias foram muito positivas, porque inovou realmente aquilo que a gente tinha e a gente reclamava muito nas formações, porque a gente tinha formação e tudo, mas não tinha as ideias pra fazer uma coisa mais prática né, ou que alguém dissesse quem sabe vamos fazer assim. Então ali veio as sugestões, as ideias, é o ponto mais positivo que eu acho (P5, 2017).*

Na compreensão desta professora, a formação continuada muitas vezes não contribui para o processo de inovação da prática pedagógica, contudo a formação do PNAIC trouxe exemplos de como a professora alfabetizadora poderia trabalhar em sala de aula, neste sentido Garcia (2015) aponta que “podemos fazer outra leitura de seu aparente pedido por receitas, identificando em suas falas o desejo de encontrar formas de melhorar a sua prática pedagógica” (GARCIA, 2015, p. 29).

Muitas vezes, as professoras reclamam que participam da formação continuada por um longo período, são apresentados fundamentos teóricos, mas, a prática não é evidenciada, deixando algumas professoras deslocadas. Para a professora P5, a formação continuada do PNAIC apresentou diversas sugestões de como alfabetizar na

perspectiva do letramento, pontuando como desenvolver as atividades e para ela este foi o ponto positivo da formação.

A formação continuada proporcionava momentos de aprendizagens significativas, e a professora conseguia tracejar sua metodologia a partir do que era trabalhado na formação.

*Nossa aí era legal quando a gente voltava. Trazíamos as atividades pra sala né, a expectativa era enorme, aí as vezes não saia, tinha atividade que você pensava: Puxa, essa vai ser ótima, conheço meus alunos e eles vão ir muito bem nessa. Nada, às vezes aquela atividade não saia como planejada e às vezes uma mais complexa que deveria ser mais sequenciada que era o objetivo do projeto, da sequência era onde dava certo. [...] sempre criava-se outras estratégias, que foi o que o PNAIC né, quando não deu certo assim, então vamos assim. O que não deu certo foi readaptado para que conseguisse desenvolver, então não foi assim nada perdido. Até o que não deu certo, te traz, no caso argumentos e algumas outras pistas para os próximos planejamentos. Então até o que não deu certo você consegue tirar dali algum proveito. Então dependia da atividade, legal era colocar em prática lá no encontro depois né, aquele monte de professores colocando suas opiniões, isso era bom (P9, 2017).*

Para a entrevistada, o momento de socialização das atividades desenvolvidas em sala de aula apresentadas na formação continuada era importante para identificar a técnica adotada pela professora para aplicar as atividades. Relata que algumas atividades planejadas, não foram possíveis serem aplicadas e outras que foram mais elaboradas, mostraram-se mais fáceis de serem desenvolvidas. Infere-se que não houve articulação entre a teoria e a prática, as atividades foram elaboradas conforme vivências e atividades já desenvolvidas por outras colegas, que nem sempre condizem com a turma de atuação.

Temos constatado em nossas investigações com professoras que, de um modo geral, elas não têm consciência da teoria que está subjacente à sua prática. Fazem como fazem, porque aprenderam assim ‘nos seus cursos de formação’ ou com ‘alguma colega mais experiente’ ou porque, ‘a maioria sempre fez assim’ e repetem... Repetem sem refletir, questionar ou pensar na possibilidade de ser diferente (GARCIA, 2015, p. 57).

A professora entrevistada destaca que realmente a troca de experiência dos(as) professores(as) contribui para o processo de formação, apresentando diversas metodologias, positivas e negativas no momento de desenvolver as atividades. Para Garcia, 2015, evidencia-se que os docentes não compreendem a teoria que embasa a

prática pedagógica, absorvem a prática pedagógica por meio das colegas mais experientes.

Ao analisar a aplicação das atividades em sala de aula, as professoras entrevistadas também levantaram pontos negativos no que se refere a formação continuada do PNAIC, evidenciando:

*Ela desestruturou de uma forma positiva, as vezes negativa a escola, porque nós viemos de um hall de conteúdos trabalhados fragmentados, tinha as gavetinhas e o PNAIC nos ensinou que a criança é um todo, não tem aprende isso e isso, aprende tudo junto. Aí isso desestruturou ficou bem difícil, pra mim foi mais fácil porque eu tinha 14 anos fora da sala então foi mais fácil de você se orientar, mas até hoje a gente ainda sente dificuldade em pôr tudo junto, ao invés de pôr um disso, isso, isso. Dificuldade em trabalhar de forma interdisciplinar, de você chegar aquilo, para planejar é horrível, horrível porque você não tem conhecimento aí até você conseguir sair de um texto, de uma história para várias, para fazer uma sequência didática, você tem dificuldade, você fica 5 dias para fazer uma coisa que você trabalha num dia só. Essa é a dificuldade, porque nós não fomos trabalhados, daí o curso se torna pequeno para você aprender tudo o que você tem que pôr em prática. Mas foi bom, joia. O currículo também deveria ser modificado porque assim oh, nosso currículo da rede municipal e acredito que o da rede estadual, todas as redes, ele vem de forma fragmentada, português isso, matemática isso, história, geografia e ciências e na sequência didática no PNAIC você trabalha todos juntos, você tá trabalhando português, matemática, história, geografia e ele aprende. Daí você não fica tira o caderno de português, tira o de matemática, a atividade vem num contexto, como um todo e a coisa se torna bem mais fácil, mais acessível (P1, 2017).*

Para a professora entrevistada, a inserção da interdisciplinaridade, por meio de sequência didática tornou-se difícil, levando em conta que a formação profissional da maioria das professoras que atuam nos ciclos de alfabetização foi embasada no método tradicional, trabalhando os conteúdos divididos por área do conhecimento e a mudança da prática pedagógica não acontece repentinamente, necessita de certo tempo para compreender e aplicar tal metodologia. Os cadernos de estudos elaborados pelo MEC, estabeleceram a formação dos(as) professores(as) na perspectiva do letramento, no entanto entende que:

Falar sobre interdisciplinaridade parece ser mais simples do que incorporar o conceito nas práticas de sala de aula. Considerar o todo das áreas de conhecimento sem buscar a fragmentação excessiva e, por outro lado, aprofundar esse conhecimento em suas especificidades tem sido uma tarefa complexa para o professor. Isso exige dele a saída de sua zona de conforto na tentativa de articular as áreas de ensino, o que não é tarefa fácil para quem, em sua grande maioria, viveu sua escolarização em contato com a fragmentação do conhecimento (BRASIL, 2015, p. 7).

Para a professora P1, a inserção da interdisciplinaridade, por meio de sequência didática tornou-se difícil, levando em conta que a formação profissional da maioria das professoras que atuam nos ciclos de alfabetização foi embasada no método tradicional, trabalhando os conteúdos divididos por área do conhecimento e a mudança da prática pedagógica não acontece repentinamente, necessita de certo tempo para compreender e aplicar tal metodologia.

A entrevistada também sugere nova organização do currículo, relatando que o currículo disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação, está organizado de maneira fragmentada, fator que contradiz com a formação continuada, que propõe a articulação dos conteúdos. Segundo Garcia (2015), [...] entenda-se o currículo como um conjunto de conteúdos, habilidades, valores selecionados pela escola para serem oferecidos aos alunos e que estão sempre articulados a interesses mais amplos da sociedade (GARCIA, 2015, p. 91). É justamente no sentido de reorganizar o currículo a que a professora P1 se refere, elaborando-o para atender as condições socioculturais das crianças.

Outro ponto negativo que emergiu das entrevistas, foi o fato da professora ter que elaborar um relatório para apresentar na formação continuada após cada desenvolvimento de atividades, relatando a metodologia utilizada, os pontos positivos e negativos do momento da aplicação das atividades.

*Na hora da aplicação não, [...] aceitaram muito, principalmente nas questões dos jogos, tinha o caderno de jogos de matemática para contribuir, material riquíssimo que os professores deveriam aproveitar mais mesmo. [...] na verdade depois né, como foi um processo de você aprender a registrar, então o mais difícil era depois o escrever, transcrever para você entregar os relatórios, mas na questão da prática eu acredito que foi bem tranquilo. Na verdade, você tem que ler todo o material antes de aplicar, tem que ver qual o teu objetivo real do jogo, o objetivo real, ver o que você realmente quer com aquela sequência, porque senão fica realmente difícil, mas a minha dificuldade era realmente em transcrever aquilo, nos primeiros momentos enquanto eu não tava tão habituada com os registros né (P2, 2017).*

O estranhamento em ter que registrar o que praticou em sala de aula, em forma de relatório para fazer a devolutiva na formação continuada, é normal, pois precisamos levar em conta que o profissional da educação, antes da formação continuada, não precisava fazer relatório como devolutiva de seu trabalho realizado, gerando transtorno e muitas vezes dificuldade para se adaptar a esse sistema.

O caderno de “Formação de professores”, 2012, compreende o processo de registrar como:

Essa estratégia faz com que o professor perceba a formação como um processo contínuo. Ela não ocorre apenas nos momentos dos encontros presenciais. Ela se estende para as situações em que o que é discutido nos encontros é posto em ação em casa ou na escola. Cada etapa é a continuidade de um conhecimento que já foi construído e precisa ser retomado para a construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 29).

Esta prática, de registrar para posterior apresentação na formação continuada, propõe que a professora alfabetizadora tenha o hábito de pesquisar, registrar, para posterior socialização, tem como meta proporcionar a reflexão da formação inicial e continuada de cada profissional.

E em outro segmento, a entrevistada P5 aponta outro fato como sendo negativo da formação continuada do PNAIC,

*E o ponto negativo, bem negativo mesmo que eu acho é o tempo, pra nós, foi o tempo, curto tempo de aplicação, muito pouco tempo pra aplicar as atividades. Porque assim você já estava desenvolvendo uma coisa então você nunca né nunca pegou do nada, então você tinha que adaptar dentro do teu planejamento, dentro do teu conteúdo, e pra adaptar e aplicar era pouco tempo (P5, 2017).*

Quanto a organização do tempo escolar, o caderno 3 do PNAIC que aborda a questão da Interdisciplinaridade, 2015, estabelece:

Acreditamos que o primeiro passo para organizar o tempo pedagógico é ter um bom planejamento. O estabelecimento de objetivos didáticos ajuda o professor a elaborar atividades importantes, que possam garantir diversas aprendizagens. Para tanto, é necessário que o professor conheça seus alunos, compreenda suas necessidades, avalie e registre constantemente os avanços dos estudantes, com a finalidade de redimensionar seu trabalho para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados (BRASIL, 2015, p. 64).

Conforme apresentação do caderno PNAIC, trabalhado na formação continuada, a proposta apresentada em desenvolver atividades sequenciadas, conforme prazo estipulado pela professora orientadora da formação, que geralmente estabelecia um prazo de quinze dias para elaborar, aplicar e organizar o relatório, era suficiente para cumprir a tarefa determinada. Mas, no entendimento da professora o tempo era curto para aplicar a sequência didática e organizar o relatório.

*Eu até tento fazer a sequência didática, mas nunca me vi na sequência didática. Eu sempre trabalhei, mas em planejamento de conteúdo porque vem muito conteúdo para trabalhar, a gente dá e tem que dar conta até o final do ano, esses conteúdos vêm da secretaria. Então, esses conteúdos a gente têm que dar conta. É tanto que nós somos cobradas, se a gente chegar lá no 2º ano, ah, mas ele nem viu aquele conteúdo professora, o que você fez ano passado? Porque a gente sabe que cada ano troca de professor e sempre um professor queira ou não queira vai falar do outro. Então eu acho que o PNAIC vem muito em cima de algumas coisas e é muito relativo a algumas sequências, aí você tem que englobar, mas temos que ver que o caderno pode ser de matemática, português e trabalhar todas. Só que nós temos que ver uma coisa, quando ele chega no 6º ano, essa criança não vai dominar, porque são várias professoras, então nós temos que adaptar. Nós nos adaptamos aos alunos e mostrar pra eles que existe geografia, história, ciências, português e matemática. Não como eles querem, mais matemática e português (P6, 2017).*

Quando a professora se refere que precisa dar conta de desenvolver o conteúdo enviado pela secretaria de educação, percebemos que ela se refere ao currículo, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação organizando os conteúdos, por série/ano e dividindo-os por bimestre, para nortear o trabalho pedagógico. A organização do currículo, para Sacristán (2000), é visto como:

A prática de ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos (SACRISTÁN, 2000, p. 91).

A prática pedagógica da professora entrevistada, pauta-se na organização do currículo enviada pela Secretaria Municipal da Educação, elaborada e enviada para a escola, para guiar o trabalho pedagógico. Podemos considerar, que em alguns momentos, este interfere diretamente no planejamento das aulas, porque o docente fica preso a determinados assuntos, não inserindo em sua metodologia de ensino assuntos que o currículo não contempla.

A formação continuada, pautada na introdução da interdisciplinaridade como metodologia para alfabetizar, compreendia que os docentes poderiam ter dificuldade na implementação de uma nova metodologia de ensino-aprendizagem.

Os questionamentos acerca de como se compreende o currículo dentro dessa perspectiva interdisciplinar ainda são frequentes, causando dúvidas entre os professores, tanto nos momentos de efetivo planejamento de suas intervenções quanto na execução dos planos, projetos e sequências didáticas junto às crianças (BRASIL, 2015, p. 22).

Para a professora entrevistada, o PNAIC apresenta a proposta de trabalho por meio da interdisciplinaridade, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, no entanto a falta de formação continuada para as turmas que sucedem o ciclo de alfabetização, haja vista que a interrupção do trabalho que se iniciou no início do ciclo de alfabetização, sofre um bloqueio. A professora insere a metodologia interdisciplinar e quando a criança chega no 4º ano do ensino fundamental, a metodologia sofre ruptura, retornando a metodologia tradicional, onde os conteúdos são apresentados e trabalhados de maneira fragmentada.

Portanto, a professora não percebe o sentido de ter que modificar sua prática pedagógica, no seu entendimento a fragmentação do conteúdo e o uso de cadernos específicos para cada área do conhecimento são essenciais para o conhecimento das crianças, sendo que até finalizar o ensino médio, haverá a separação das disciplinas.

Além desses pontos negativos já citados, a questão da alfabetização matemática proposta na formação continuada, também foi referenciada, apontando,

*Olha, de negativo eu acredito que é bem essa questão de por exemplo da caixa da matemática, as vezes a criança não tava preparada pra, particularmente eu gostei muito mais da parte da alfabetização do que da matemática. Porque a matemática ela trouxe assim uma enxurrada de informações de materiais e coisas que não condizem muito com a realidade da criança. Claro trouxe uma proposta legal, de diversificar, trabalhar muito em situações problema, fazia a criança pensar, tudo isso muito positivo. Mas a questão assim de materiais mesmo, assim de palito, aqueles agrupamentos de dez em dez, aqueles palitos, eu acredito que ainda não contribuiu para o processo de alfabetização, só confundiu a criança. Agora uma questão que era batido muito era a produção textual, que o 1º ano tinha que produzir textos. E eu acredito ainda que eles simplesmente jogavam letras e a professora dizia: Não, mas tem que fazer, tem que incentivar. E as vezes ficava sem sentido aquela atividade, eles ficavam ali jogando letras, não tinha sentido aquilo ali porque não dominavam ainda a escrita. Claro que a produção faz parte, mas de repente uma produção coletiva ou quando eles fossem mais preparados, mas isso era exigido da gente lá na formação no início do ano, que a criança deveria produzir o texto, mas a gente até falava, questionava como que a criança vai produzir um texto se ela não tem ainda o conhecimento e não tá pronta para dar aquela resposta. E era incentivado, não mas vai lá, nem que só jogue letras, nem que faça desenho, garatuja. [...] eu percebia que o aluno as vezes ficava nervoso com aquilo, com aquela situação, mas eu não sei escrever. E você tinha que incentivar, porque tinha que fazer uma devolutiva e isso a gente questionava bastante, essa questão da produção. E às vezes a criança não tava preparada pra dar aquela resposta (P10, 2017).*

As políticas públicas são organizadas sem a efetiva participação das professoras, o que leva a uma cobrança sem levar em conta o contexto escolar, e neste sentido, Rosa, Grosch e Lorenzini (2017) afirmam:

Os pretensos avanços que ocorrem através da implementação de políticas educacionais, se não forem discutidos com o coletivo de professores, e se estes profissionais não se constituírem como sujeitos do processo, podem provocar insegurança, insatisfação, frustração, e ainda resistências na materialização dessas políticas. Acredita-se que há necessidade de se fazer o questionamento e reflexões profundas sobre qual embasamento de racionalidade se condicionam às políticas públicas, uma vez que elas nos levam ao entendimento do significado de educar na contemporaneidade. Quando as concepções não são estudadas e compreendidas podem gerar práticas confusas e até contraditórias, e as mudanças só ocorrem de forma segura quando há um sentimento de pertencimento da rede (ROSA; GROSH; LORENZINI, 2017, p. 1048).

Precisa-se levar em conta, que a formação das professoras, em sua maioria, embasava-se em metodologias tradicionais, aplicando as atividades de maneira fragmentada, conforme sua formação inicial e organização escolar. Por outro lado, a política pública apresenta e condiciona para mudanças na prática das professoras, não levando em conta os fatores históricos sociais que permeiam sua ação.

Quando a professora P10 se refere à cobrança no sentido da produção textual, leva em conta os estágios organizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), que mostra o processo de hipóteses que a criança constrói para seu desenvolvimento na escrita. Por meio destas estratégias de hipóteses, acredita que a criança necessita de certo ‘amadurecimento’ para desenvolver a escrita, precisando respeitar seu nível de desenvolvimento, acreditando que a criança só poderá escrever após ter o domínio mínimo de conhecimento das letras. No entanto a formação continuada propunha para estimular as crianças para a produção mesmo sem dominar o sistema alfabético, como forma de incentivar e encorajar as crianças no processo de aquisição da linguagem escrita. No caderno PNAIC, ano 1, unidade 3, intitulado “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética”, enfatiza-se que o processo de escrita necessita [...] deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram (BRASIL, 2012, p. 11).

Outra questão levantada pela entrevistada P10 se refere ao material da matemática, enviado para as turmas de alfabetização para o desenvolvimento da construção do sistema de numeração decimal, apresentado no caderno 3 do PNAIC,

ano, 2014, que insere metodologias de jogos e brincadeiras para serem desenvolvidas em sala de aula. A atividade dos palitos citada pela professora, foi proposta para articular a quantidade numérica e respectivamente registrar com algarismos. A proposta da alfabetização matemática compreende que:

A vantagem de ser feita a caixa para uso individual é que cada aluno, independente do comando do professor, pode fazer uso do seu material sempre que sentir necessidade, além dos momentos organizados em sala, ou mesmo levar para casa para realização de tarefas domiciliares (BRASIL, 2014, p. 22).

A caixa da matemática, deve ser criada pela criança, com o auxílio da professora, para organizar os materiais de estudo, que propõe a autonomia da criança, que pode ser usada nos momentos de atividades individuais ou podendo ser levado para casa para auxiliar nas tarefas. No entanto, a professora entrevistada relata que as crianças de 1º ano, não possuem essa autonomia, necessitam do auxílio da professora para desenvolver as atividades em sala de aula. As atividades que propõem a contagem para posterior agrupamento, por exemplo, agrupar palitos de dez em dez, necessitam ser amarrados com elástico para organizar o material.

É natural, no início, uma grande dificuldade motora no uso da liga elástica para amarrar os palitinhos para a formação do grupo. Há necessidade de uma ‘paciência pedagógica’ no processo de ‘aprender a amarrar’, tão importante neste momento da alfabetização que está associado ao processo de desenvolvimento psicomotor, atrelado aos movimentos finos. Devemos reservar momentos de ‘brincar de amarrar’, em que uns ajudam os outros, devendo o professor estar atento para não permitir que um faça pelo outro (BRASIL, 2014, p. 51).

No entendimento da professora esta atividade não condiz com a faixa etária da criança, mais atrapalha do que contribui para o processo de aprendizagem, sendo que a maioria das crianças apresenta dificuldade e perde-se muito tempo para organizar o material e o retorno de aprendizagem se torna pequeno diante do desafio.

#### 5.2.4 Formação continuada e dinâmicas trabalhadas no curso

Outro ponto abordado nas entrevistas se referiu às dinâmicas trabalhadas durante a formação continuada. As professoras orientadoras apresentavam e praticavam com o grupo de professoras cursistas dinâmicas de aprendizagens (diferentes modos de apresentar o conteúdo), que poderiam ser adaptadas e aplicadas nas turmas de alfabetização.

Assim, por meio dos relatos, categorizamos a entrevista em prática pedagógica, formação continuada e planejamento do curso. Foram apontados pontos positivos e negativos no que se refere as dinâmicas trabalhadas na formação continuada. Analisando as entrevistas, emergiram relatos positivos no que se referia a formação continuada, deixando transparecer a importância da busca pelo aprimoramento de ensino-aprendizagem.

“O ponto positivo é claro que a gente aprendia muito, era muito legal, era muito rico. [...] Sempre deu muito certo o que eu apliquei do PNAIC” (P3, 2017).

Outra professora entrevistada complementou:

*Também são boas, pra mim eu gostei muito das dinâmicas. Na verdade, assim oh, as dinâmicas que os formadores traziam era mais pra turma mesmo, não era pra ta repassando né pras crianças, mas a gente podia adaptar também e fazer as dinâmicas adaptando-as pras crianças. Então as ideias das dinâmicas também foram boas, eu gostei muito (P5, 2017).*

A professora P7 finalizou: “Ah era importante as dinâmicas, a gente trocava ideia, fazia os relatórios e depois revia tudo o que tinha passado nas aulas” (P7, 2017).

Para as três professoras entrevistadas, as dinâmicas apresentadas na formação continuada foram positivas, entendendo que contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem. Por meio das dinâmicas, as professoras possuíam mais um recurso didático para inovar sua prática pedagógica. Após aplicação das atividades, as professoras relatavam na formação continuada sua experiência vivenciada, apontando os pontos positivos ou negativos durante a aplicação de novas metodologias de ensino. A socialização e compartilhamento de saberes pode ser entendido como [...] “a necessidade desse educador assumir uma posição não só de ensinante, mas também e aprendente, pois vivemos um tempo que nos desafia a ensinar e a aprender ao mesmo tempo” (ARRUDA, 2012, p. 199).

A colocação da autora, nos remete momentos de reflexão sobre a prática pedagógica. Não podemos nos colocar frente as crianças, como detentores do conhecimento, acreditando que somente o professor (a) possui o conhecimento. Ao conscientizar-se que enquanto ensina, também aprende, entenderá que a prática pedagógica precisa ser renovada, levando em conta que a sociedade está em permanente transformação (ARRUDA, 2012).

A partir das dinâmicas apresentadas na formação continuada, as professoras entrevistadas relataram que foi possível inovar a prática pedagógica, a partir dos estudos e relatos de socialização das atividades.

*Foi bom, a grande maioria foi muito boa, as dinâmicas assim elas vinham, quer ver quando as formadoras iam para aqueles encontros nos seminários, elas vinham com bastante ideias, nos repassavam e eu sempre tentava e a gente trabalhava aqui na escola com o 1º, 2º e 3º ano. Então a gente sempre fazia, cada uma com sua complexidade, mas em fim a gente fazia e depois trocava as figurinhas e era muito bom. A gente conseguia aplicar a mesma sequência, com atividades diferentes, e a gente conseguia fazer uma pequena devolutiva daquilo. Então colocava tudo num mesmo planejamento, tinha mais um contato, professor com professor, que é o que eu acho que precisa né, o professor do 1º, do 2º e do 3º ano conversando junto, nossa aquilo foi muito proveitoso para o aluno, a gente notou assim, que as turmas elas deram um avanço. Foi muito boa essas dinâmicas. Muito importante porque assim oh, nós professores adultos e na hora que a formadora colocava algum desafio lá pra gente fazer, a gente pode sentir um pouquinho do que os alunos as vezes sente né. Às vezes você acha, a não, passa, tá comandando ali né, ah é fácil, mas você tá lá no lugar não é tão fácil. As professoras colocavam diversas como aquela lá que foi muito legal, que era aquela do tempo, que não tinha muito objetivo no que a gente ia fazer, mas ela ficava o tempo todo, rápido, rápido, vamos vocês têm que terminar. Aquilo acabou irritando, a gente acabava fazendo isso com nossos alunos, colocando esse tempo como se fosse o nosso principal objetivo e não é, era a aprendizagem. Depois ela disse, gente essa dinâmica era pra vocês verem, eu fiquei pressionando e saiu, saiu coisas boas, vocês são adultos e teve grupos que não saiu, não saiu nada. Assim como nós adultos, algumas não conseguiram, as crianças também são assim né, esse olhar e essa pressão, será que precisa ser assim? Batidinha da palminha, batidinha na mesa. Então foi muito legal, me chamou muito a atenção essa dinâmica (P9, 2017).*

O ponto levantado pela professora entrevistada, direciona para as contribuições que as professoras orientadoras traziam para a formação após a participação em seminários, dialogando sobre como procedemos em sala de aula para alfabetizar e fazendo reflexão de como poderíamos organizar o processo de ensino-aprendizagem.

A professora P9 relatou sua experiência na escola, após participação da formação continuada. Como exemplo relatou a atuação das professoras que atuam nas turmas de alfabetização (do primeiro ao terceiro ano), que se uniam para desenvolver uma sequência didática, tendo um tema norteador para todas as turmas, mas, cada professora elaborava as atividades conforme as necessidades de aprendizagens condizentes à turma de atuação. Com esta prática, perceberam os benefícios e progressos das crianças no que se refere a aprendizagem.

Ao recordar sua participação na formação continuada, trouxe como exemplo uma atividade desenvolvida na formação, na qual a professora orientadora ficava pressionando para terminar a atividade, estipulando tempo e pressionando com palminhas. Esta atividade serviu para refletirmos sobre nossa atuação em sala de aula. Sabemos que a escola possui uma organização, de tempo, de conteúdos, e tudo isso acaba pressionando para que a professora não respeite o tempo necessário para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, Soares aponta que a escola:

[...] se diferencia dessas outras instâncias pela organicidade e sistematicidade de sua ação, organicidade e sistematicidade que lhe são impostas por seu caráter teleológico: a escola delimita os conteúdos culturais a serem transmitidos, realizando recortes que selecionam determinados componentes culturais, excluindo, correlativamente, outros; a escola homogeneiza, sistematiza e codifica os conteúdos culturais selecionados; a escola fixa a duração do tempo em que deve ocorrer a apropriação de cada um desses conteúdos selecionados (o bimestre, o semestre, o ano letivo, a série, o grau de ensino); a escola avalia o nível de realização dessa apropriação em momentos preestabelecidos, intraescolares e extraescolares (SOARES, 2016, p. 90).

Desta forma, fica difícil para a professora se libertar das regras impostas pela organização da escola, caindo em suas armadilhas, atuando conforme as regras impostas, até porque sua formação está embasada neste modelo. Assim, a formação continuada proporciona momentos de reflexão sobre a atuação da professora em sala de aula, no entanto necessitamos de uma reforma no que se refere à organização escolar, para que a professora possa redimensionar sua prática pedagógica.

Dando continuidade, a professora P10 também ressalta a importância da socialização dos saberes, relatando:

*Bom de positivo é a troca de conhecimento, até tem as questões dos seminários que a gente fazia a devolutiva dos trabalhos, então a gente tinha ideias diferentes. Olha aquela professora daquela escola aplicou aquela sequência didática, uma coisa que as vezes eu não tinha pensado, então era uma troca muito positiva de ideias, de situações e isso na formação também era bem debatido, muito estudado. Tinha também esse espaço para troca de informações, pra troca de conhecimento mesmo né, de adaptar aquilo pra realidade do aluno (P10, 2017).*

As socializações das atividades desenvolvidas em sala de aula, apresentadas na formação continuada, contribuíram para a prática pedagógica das professoras que participaram da formação. Os momentos da formação reservados para compartilhar saberes, são de fundamental importância para evidenciar as metodologias usadas pelas

professoras na sala de aula, socializando os acontecimentos em torno das estratégias estabelecidas. Para (ROSA; GROSCHE; LORENZINI, 2017), a socialização de saberes proporciona:

Quando os professores têm oportunidade de, num espaço de tempo e lugar específicos de formação continuada, trazer suas peculiaridades, suas problemáticas, isto contribui para a riqueza da pluralidade de um coletivo de profissionais e pode exprimir seu modo de pensar, formando uma consciência de classe (ROSA; GROSCHE; LORENZINI, 2017, p. 1049).

Para os autores, os espaços proporcionados para socialização dos saberes, na formação continuada, favorecem para o crescimento profissional, oportunizando ao docente espaço para contextualizar sua vivência ou frustrações encontradas no percurso da profissão.

Contudo, através das entrevistas, não emergiram somente pontos positivos no que se refere a formação continuada, foram pontuados pontos negativos no que tange a formação continuada e as implicações paradigmáticas que afetaram diretamente a prática pedagógica.

A entrevistada P1 relatou sua vivência em sala de aula tentando aplicar as atividades sugeridas pelo PNAIC, demonstrando preocupação com o seguimento das novas metodologias de ensino-aprendizagem que estão sendo inseridas na formação continuada para o processo de alfabetização.

*É assim oh, eram todas bastante produtivas, mas aquela história da adaptação né, da minha adaptação de eu como professor me adaptar aquele jeito de trabalhar, eu como professor mudar, esquecer tudo o que eu aprendi para daí ir trabalhar daquele jeito. Mas assim elas sempre diziam, nossas orientadoras, que nós não tínhamos que esquecer nada do que nós aprendemos, que tínhamos que estar trabalhando conciliando um e outro, vendo o que dá certo e o que não dá certo, é obvio que agora que nós vamos mudar, vai ficar tudo lindo e maravilhoso, o PNAIC ensinou todos os jogos e é só isso que nós vamos fazer? Nós temos que estar conciliando o que é bom, do tradicional, do sócio interacionista, piagetismo, de tudo. Então assim, a desestruturação do que eu sei, desestruturar para fazer o novo é complicado e demanda tempo. Não é de hoje para amanhã, não são 4 anos vai desestruturar 20 anos de carreira de uma pessoa. Então eu acho assim, que o tempo era pouco, muito tumultuado, assim daí você chega na escola e não sabe o que vai fazer, eu li esse jogo, mas não é assim, aí você aplica, a criança não entende, daí você se desespera, porque perde a tarde inteira, o conteúdo está ali, não trabalhei, não fiz nada, o jogo não deu certo, a tarde se passou e agora? O que vai ser de mim e as crianças? Então assim oh, eu senti muita dificuldade neste ano nas minhas crianças em relação a isso, a interdisciplinaridade, a conversar com o*

*amigo, a se concentrar, então acho que assim oh, tem que se dar uma revisada nas dinâmicas (P1, 2017).*

A mudança da prática escolar necessita de certo tempo para ser assimilada e compreendida, para ser adaptada e inserida na metodologia de ensino. Para Garcia (2015), a prática pedagógica consiste em:

Acreditamos que o conhecimento se constrói coletivamente, pela interação-interlocação com o (s) outro (s) num movimento de confrontos das diferentes leituras do real. É um processo instigante, conflitante, prazeroso, doloroso, desafiador. Abandonar velhas crenças e concepções, se abrir para o novo, assusta e dá medo (GARCIA, 2015, p. 51).

O autor trabalha na perspectiva do relato da professora entrevistada, quando aponta que o conhecimento se constrói ao longo dos anos e coletivamente, no entanto, a formação continuada, num curto período apresenta nova metodologia de ensino, principalmente voltado ao lúdico, (jogos e brincadeiras), como metodologia de ensino-aprendizagem para as turmas de alfabetização. Mas, a mudança de paradigma não acontece de uma hora para outra, requer tempo para se adaptar e mudar concepções construídas ao longo da carreira.

Neste seguimento, a entrevistada P2 relatou que algumas dinâmicas não foram possíveis ser aplicadas, levando em conta que trabalhamos com crianças e as dinâmicas apresentadas foram desenvolvidas com adultos, o que difere as atitudes e comportamentos e assimilação da atividade.

*Não eram muitas que dava pra gente aplicar em sala de aula né, mas o que a gente conseguia né, na verdade é um histórico teu, tem que ver o que dá e o que não dá né, então algumas coisas a gente realmente conseguiu fazer em sala de aula, conseguimos aplicar e essas dinâmicas ainda deu para aproveitar alguma coisa [...] quanto adaptar o que era dinâmica pra um grupo de professores pra um coletivo e adaptar pras crianças, essa foi a diferença que eu encontrei. E algumas não foi possível desenvolver, eu realmente não consegui aplicar (P2, 2017).*

E na continuidade, a entrevistada (P4), reforça:

*Algumas dinâmicas dá certo, você consegue fazer com a criança, foram muito boas lá, mas tem dinâmicas que você não atinge o objetivo proposto na sala de aula, no dia a dia você tem que selecionar, escolher, mesclar uma coisa daqui uma dali pra poder né. O positivo é que você passando para o grande grupo é uma coisa, no teu dia a dia de sala é bem diferente, passar pro grande grupo. Às vezes você cria uma imagem do que realmente não aconteceu em sala,*

*então eu acho que o melhor seria a prática do dia a dia, elas filmarem o teu dia a dia na sala, do que ir lá fazer a devolutiva pronta (P4, 2017).*

As duas professoras entrevistadas, por meio de seus relatos, elencaram que algumas dinâmicas causaram transtorno no momento da aplicação, não conseguindo colocar em prática as atividades sugeridas. Estas atividades sempre visavam trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, acrescentando brincadeiras e o lúdico nas sequências didáticas.

Muitos professores entendem a importância de desenvolver um trabalho interdisciplinar e até desejam realizá-lo, porém sua efetivação nem sempre acontece, pois muitas vezes há falta de subsídios teórico-metodológicos que facilitem o planejamento de um trabalho sob essa perspectiva, gerando ainda muito fortemente uma prática fragmentada do conhecimento. É importante investir em uma proposta que favoreça a interação das disciplinas entre si e com a realidade, objetivando a formação integral dos alunos (BRASIL, 2015, p. 64).

Percebe-se, que há um esforço por parte das professoras em aplicar as atividades sugeridas, no entanto, sua formação inicial pautada em aplicar os conteúdos de maneira fragmentado, impossibilita adquirir novas práticas metodológicas. Talvez seja necessário estender por mais tempo a formação continuada que aborda o tema da interdisciplinaridade, e após estudo teórico, a prática da interdisciplinaridade seja inserida aos poucos nas metodologias de ensino, e não na forma como foi apresentada, esperando uma mudança radical para muitos profissionais da educação.

Outro ponto que se evidenciou nas entrevistas foi o fato de algumas orientadoras de estudo não estarem preparadas para atuar na formação continuada. Além deste, persiste também o pouco tempo destinado para desenvolver e aplicar as atividades sugeridas na formação continuada.

*O ponto negativo é que parecia que nem todas as professoras tinham a capacidade pra nos passar né, certas aulas eram mais lidas do que faladas e isso gera desinteresse pra gente. Então nem todas as formadoras estavam preparadas. Tem vários pontos negativos, o curto espaço de tempo pra gente produzir, daí a gente sabe que algumas colegas forjavam, antes eu achava que era ruim ir lá apresentar, mas agora eu to aprendendo que é necessário isso, esse saber da sala de aula, que começa de baixo para cima e não assim com cursos, alguém tá falando e você ouvindo, que é importante ver esse saber que tá lá na sala de aula e o PNAIC pegou saberes da sala de aula (P3, 2017).*

A formação continuada abriu espaço para momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica. No entanto, para esta entrevistada, algumas professoras

orientadoras de estudo do PNAIC, não estavam preparadas para assumir a formação, o que ocasionou o desinteresse na participação na formação. Além deste ponto, o tempo para desenvolver as atividades propostas pelas orientadoras, também ressaltou como ponto negativo. Evidencia-se, que o único ponto positivo, que a professora entrevistada percebeu, se refere aos saberes que emergem da sala de aula. No ponto de vista da entrevistada, o PNAIC conseguiu apresentar para as professoras atividades que condizem com a realidade da criança. A formação continuada, para Rosa; Grosch; Lorenzini (2017), é visto como:

[...] O processo de formação continuada não pode ser concebido como um acúmulo de informações, nem pode limitar-se à veiculação de novas teorias ou disseminação de novas políticas educacionais, mas como um processo de construção de conhecimento a partir de um coletivo pensante, onde a teoria seja a base das discussões numa metodologia que possibilite a reflexão sobre as experiências dos professores à luz de concepções teóricas, que não sejam descoladas dos conflitos enfrentados pelos professores em sala de aula (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1048).

Reforçando a ideia dos autores, a formação continuada necessita pautar-se em momentos de construção de conhecimento, respeitando a individualidade de cada profissional, e juntos, articularem as metodologias de ensino que condizem com o fator histórico em que a professora está inserida. A formação, não pode constituir-se na transmissão de conteúdos, sendo o orientador de estudo detentor do saber, não abrindo possibilidade de interação entre as professoras e orientadores.

Outro fator que já foi mencionado, refere-se à questão do tempo disponibilizado para desenvolver as atividades e socialização das mesmas na formação continuada. Para a entrevistada, a formação continuada requer organização diferenciada, para que haja tempo hábil de planejar e desenvolver as atividades propostas.

*Eu acho que o tempo era curto, do mesmo jeito que eu te falei, porque assim oh, era ali uns minutinhos pra fazer e pra fazer a devolutiva já. Então o tempo era curto pra você pensar e né, ter ideias né, desenvolver uma ideia quem sabe mais elaborada, ou construir um pouco de cada né, com o grupo que estava ali, o tempo também era curto ali né, de repente começar numa formação terminar em outra formação, se tivesse esse tempo de fazer. O tempo foi curto em todos os sentidos, tanto dentro da formação quanto fora dela na aplicação de sala de aula (P5, 2017).*

Ao relatar que o tempo foi curto para desenvolver as atividades, o caderno 3 do PNAIC, que abordou a “Interdisciplinaridade”, apresenta que “a sequência didática como uma possibilidade de organização do trabalho pedagógico, que favorece a

interdisciplinaridade em uma perspectiva sociointeracionista” (BRASIL, 2015, p. 64). Para Vygotsky, citado por Rego (2014), o pensamento sociointeracionista compreende o seguinte:

Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (REGO, 2014, p. 93).

A interdisciplinaridade, proposta por meio do desenvolvimento de atividades formuladas pela sequência didática, abre um leque de possibilidades para a professora trabalhar em sala de aula, apresentando metodologias mais dinâmicas e que contemplem atividades que venham ao encontro da realidade da criança. Selecionar materiais que favoreçam o ato de pensar, refletir e agir de maneira consistente, favorece a construção de um pensamento crítico.

No entanto, a professora entrevistada remete à organização do tempo como fator que impossibilitou o desenvolvimento das atividades de maneira integrada, entendendo que deveria haver maior disponibilidade de tempo para inserir a prática da interdisciplinaridade.

A proposta interdisciplinar, trabalhada na formação continuada, trouxe diversos conflitos para a prática da professora alfabetizadora, assim, a entrevistada P6 apresenta situações que presenciou durante a formação continuada, pontuando com indignação alguns fatos.

*Tá, as dinâmicas no caso que elas passaram pra gente para aplicar em sala de aula ótima, beleza, muito boa mesmo, assim que dá para você adaptar com seu aluno, na sua sala. Mas teve alguns que era só ali, a gente via que era só ali, que na realidade não se aplicava na sala de aula. Então eu acho que, claro que elas se esforçavam, as formadoras foram ótimas, dedicadas ao trabalho, sempre levando coisas novas, sempre trazendo coisas interessantes pra gente passar para os alunos. Mas a gente vê que algumas colegas que é só ali. [...] dá a gente se sente, se sente assim, então você não conseguiu? Por que? Se eu consegui porque você não conseguiu? Mas eu acho que você deve mostrar o que você é, eu acho que tem que mostrar tudo real. Às vezes a gente relatava e parece que a gente nunca ia conseguir, parece que a gente que tinha dificuldade e não o aluno. Mas das formadoras eu achei interessante tudo o que elas levaram (P6, 2017).*

A professora demonstra a frustração durante a entrevista, relatando que algumas atividades apresentadas, na prática não foram realizadas pelas crianças do ciclo de alfabetização e ao apresentar as atividades desenvolvidas pelas crianças, de uma turma de 1º ano, com algumas fragilidades, a professora alfabetizadora era questionada do porquê não deu certo. Este fato causou constrangimento para a professora e até certa ‘culpa’ por não conseguir desenvolver atividades na perspectiva da interdisciplinaridade, conforme proposta da formação continuada.

A análise de relatos de rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos favorece a reflexão sobre aspectos positivos e negativos vivenciados por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. As situações já vivenciadas por outros profissionais e discutidas no coletivo podem servir como pontos de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas (BRASIL, 2012, p. 32).

Uma das estratégias adotada pela orientadora de estudo da formação continuada se refere aos momentos reservados para a socialização da experiência vivida na sala de aula ao aplicar atividades que contemplavam a interdisciplinaridade. Para as professoras orientadoras, este momento enriquecia a formação, sendo que cada professora alfabetizadora, expusesse os benefícios ou desafios encontrados em sala de aula ao trabalhar os componentes curriculares de maneira articulada. No entanto, para a professora (P6), este momento parecia ser de julgamento, conforme sua percepção, pois ao apresentar as dificuldades apresentadas era questionada sobre sua prática pedagógica, o que a levou a questionar sua prática pedagógica, assumindo a culpa de não conseguir desenvolver determinadas atividades. “De negativo mesmo só essa parte das bolsas, mesmo que teve um atropelo de materiais, que muitas vezes não entregavam no dia certo, no tempo certo, atrasava um pouco os materiais para entregar” (P7, 2017).

As bolsas de estudo foram disponibilizadas para as professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada do PNAIC, no entanto, a professora entrevistada relata que houve atraso no pagamento da bolsa e nos materiais disponibilizados pelo MEC, apontando como ponto negativo da política pública implementada.

Na continuidade, as entrevistadas P9 e P10 relatam que o ponto negativo da formação continuada, na sua concepção, se refere a falta de continuidade da formação para as professoras que não atuam nas turmas de alfabetização e a falta de acompanhamento nas escolas sobre a atuação da professora alfabetizadora.

*Do ponto negativo, [...] o que eu observei é que havia uma quebra, então o que a gente fazia, aqui na escola a gente trabalhava muito junto, chega-se no 4º ano o professor do 4º ano, apesar do aluno estar alfabetizado até o 3º ano, mas chega no 4º ano ele já chega com aquela bagagem, com aquele jeitinho e muda-se tudo, o aluno acaba perdendo. Então é uma pena que não teve para os 4º e 5º anos uma continuidade dessa formação, porque isso é um compromisso com o aluno né, então será interessante os professores de 4º e 5º ano. Dizem que legal o que vocês fazem, a gente vê que é legal. A gente morava dentro da secretaria de educação né, nós estávamos lá direto, então assim a gente vinha com muita coisa e elas as vezes assim sem grandes formações. Os professores sentiam e os alunos quando iam para essas turmas tinha a falta dessa continuidade (P9, 2017).*

*Negativo na formação foi o acompanhamento dentro da escola, um acompanhamento maior da secretaria da educação e das formadoras, de repente ir na escola para dar um suporte maior para os professores. [...] para o desenvolvimento das atividades, porque já levava os trabalhos prontos, mas eles não acompanhavam. Acho que até em algumas escolas eles iam, mas raras. Eu acho que faltou esse olhar dentro da escola, um suporte maior. Por exemplo, eu estava fazendo PNAIC, mas a diretora não conhecia e as vezes barrava em questões que você tinha que desenvolver aquela atividade, mas a diretora não tinha aquele conhecimento do porquê que você estava fazendo daquela forma. Então foi preparado isso também, no ambiente da escola, tanto que eu voltei pra cá e as caixas do PNAIC, eu cheguei e pedi os meus livros do 1º ano e eles estão todos na biblioteca misturados. Quando eu estava aqui esses livros também não ficavam na sala, eles ficavam na biblioteca, você ia lá pegava a caixa, que não era proposta, a proposta era ficar na sala, que os alunos folhassem, manuseassem. Eu até entendo, porque não tem reposição, se viesse essa reposição, talvez a escola ficasse mais tranquila se a criança estragasse aquele livro. Porque são crianças de alfabetização que vão folhar, que vão descobrir, que vão ler, vai passar de mão em mão e a escola tinha esse cuidado com o material que eu entendo, só que de repente eles não tinham a visão da proposta, porque que aquilo foi daquela forma. Faltou suporte para o professor e já na outra escola que eu trabalhava, não sei se ainda está assim, porque as professoras do PNAIC, outro ponto negativo, saíram de lá. Então as que estão chegando não sabem também o que fazer com aquilo ali, com aquele material. Algumas não passaram pela formação e tinha a questão da troca das turmas, eu consegui me manter no 1º ano mas tem professoras que não, tem professoras que estavam no 2º ano, no 5º ano, 3º ano, não ficaram só no ciclo de alfabetização. Teve uma troca grande de professores e isso também eu acho que deveria ser mais trabalhado né, tanto na rede municipal quanto nas escolas, é uma coisa que realmente mudou o governo, muda tudo é engavetado, falta de continuidade (P10, 2017).*

A professora relata que encontrou obstáculo para desenvolver as atividades propostas pelo PNAIC, devido ao fato do gestor não conhecer a metodologia de ensino-aprendizagem proposto na formação continuada, contradizendo a metodologia de ensino

organizado pela escola. Compreende-se que a diretora, por não conhecer a dinâmica do PNAIC, seguiu o currículo da Secretaria Municipal da Educação, enviado para escola. Ponto que diverge a aplicação das atividades. Para Rosa; Grosch; Lorenzini (2017), as políticas públicas, quando sofrem rupturas, ocasionam:

As políticas educacionais não podem ser apenas um projeto de governo, mas sim um projeto de Estado, no qual todos os professores efetivos da rede de ensino sintam-se sujeitos do processo e possam defender e dar continuidade às ações engendradas por uma equipe, que se sabe transitória pelo processo democrático de mudança de governo (ROSA; GROSCHE; LORENZINI, 2017, p. 1054).

Para os autores, as professoras precisam participar ativamente da construção e implementação das políticas públicas, para que possam atuar e dar continuidade às políticas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. A ausência de participação de professores na elaboração dos processos educacionais, pode contribuir para o insucesso das políticas públicas.

#### 5.2.5 Planejamento e prática pedagógica após a formação continuada do PNAIC

Partindo para a última análise que está pautada na organização do planejamento, constatamos que a principal preocupação das professoras alfabetizadoras após participar da formação continuada volta-se para a prática pedagógica. A inserção de novas práticas pedagógicas na metodologia de ensino, causaram, muitas vezes, dificuldade em planejar e aplicar as atividades sugeridas pelo PNAIC nas turmas de alfabetização. Assim, relatam:

*Depois da formação eu tento me policiar e fazer da forma, mas nem sempre dá certo, assim oh, agora estamos trabalhando poema na minha sala de aula, mas nem sempre eu consigo trabalhar todas as disciplinas ao mesmo tempo, nem sempre eu consigo fazer a interdisciplinaridade. As vezes dá certo, as vezes não dá e eu nem sempre eu parto de alguma coisa para trabalhar, existem coisas em mim que não abandonei e não consegui, mas isso é também falta de prática e acho que faz falta o acompanhamento do PNAIC de outros cursos, de outras coisas da formação em si para estar lembrando por que assim. Não me diga que o professor vai voltar lá nos livros do PNAIC para ler, que não vai. Assim busco coisas na internet prontas ainda, crio novas, procuro novas, tento fazer a aula ser mais dinâmica, mas tem dias que sento um atrás do outro, que nem gafanhoto, porque nem sempre é possível trabalhar de forma interdisciplinar. Voltando lá no currículo, mudando o currículo a coisa pode funcionar, porque para dar conta do resultado no final do ano, tem que chegar*

*no final do 3º ano e dominar isso, isso e isso. E tem horas que eu não vou por aquele conteúdo ali naquela sequência do Menino e o Lobo. Então assim oh, tem coisas ainda, foi bom, muito bom, mas a gente ainda não está preparada para tamanha mudança (P1, 2017).*

A fala da professora entrevistada evidencia preocupação no que se refere à prática pedagógica, ao relatar que ‘tenta se policiar depois da formação’. Este relato demonstra que a prática pedagógica utilizada para alfabetizar, consiste no método tradicional. Mas a partir da formação continuada, tendo como proposta a metodologia da interdisciplinaridade, a professora tenta inserir sequência didática e jogos, mas nem sempre é possível desenvolver as atividades nesta perspectiva.

Muitos professores entendem a importância de desenvolver um trabalho interdisciplinar e até desejam realizá-lo, porém sua efetivação nem sempre acontece, pois muitas vezes há falta de subsídios teórico-metodológicos que facilitem o planejamento de um trabalho sob essa perspectiva, gerando ainda muito fortemente uma prática fragmentada do conhecimento. É importante investir em uma proposta que favoreça a interação das disciplinas entre si e com a realidade, objetivando a formação integral dos alunos (BRASIL, 2015, p. 64).

Assim, a formação continuada precisa desempenhar a função de auxiliar as professoras alfabetizadoras nos estudos teóricos e práticos, para conhecer e compreender a metodologia interdisciplinar e sentir-se segura em sua atuação.

A interdisciplinaridade também apareceu no relato da professora entrevistada P2, que afirmou com veemência a importância da formação continuada para seu processo de atuação profissional.

*É agora eu vejo meu planejamento muito mais rico, muito mais, eu consigo me interacionar com ele, na verdade consigo compreender melhor o que eu tô fazendo, a partir do que o PNAIC apresentou, principalmente como eu já citei: sequência didática, projetos, atividades sequenciadas, atividades de rotina, então tudo eu já consigo separar agora, que eu não conseguia na verdade antes, no começo. Mas com a prática que a gente teve em sala de aula, com o aprendizado, com a troca de aprendizagens que tínhamos com os professores, a troca de experiência, fica muito mais fácil pra gente organizar o planejamento agora, então agora eu já consigo sentar e pensar o que eu quero, o que as minhas crianças estão precisando né, e recorro ao material do PNAIC sempre que necessário, é um suporte teórico que eu uso bastante, são os livros do PNAIC e tudo o que eu encontro lá. [...] Ah, eu acredito que tudo é dinâmico né, antes era uma coisa mais mecânica, só atividade xerocada, e eu tinha meus objetivos, mas não era tão concreto quanto eu tenho agora. Eu sei que eu preciso, tem crianças que necessitam aprender só com jogos, tem crianças que aprendem na sequência didática, tem criança que eu tenho que*

*sentar separada, então eu vejo que veio muito a contribuir nessa questão, o meu planejamento vem sendo diferenciado dessa maneira (P2, 2017).*

O planejamento citado pela professora, retrata a rotina escolar, pontuando a importância de desenvolver atividades sequenciadas, como forma de respeitar as individualidades das crianças. O caderno PNAIC, “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética”, ano 1, unidade 3, apresenta o processo de alfabetização como:

Na alfabetização, os jogos são poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. No momento da brincadeira, os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do SEA e podem socializar com os colegas (BRASIL, 2012, p. 36).

É justamente nesta dinâmica, conforme apresentado e estudado nos cadernos PNAIC, que a professora entrevistada atuou em sala de aula, diversificando as atividades por meio da sequência didática, com jogos e brincadeiras, proporcionando a interação entre professora e estudante, levando para a sala de aula atividades que tragam significado para a criança, e não, atividades que sejam reproduzidas fora do contexto social ao qual pertencemos.

Adotar a interdisciplinaridade em sala de aula ainda causa desconforto para algumas profissionais, por não dominarem esta metodologia, que requer habilidade para inseri-la na rotina escolar.

E neste sentido, a entrevistada P3 descreve:

*Bom eu vejo tudo o que eu tenho que dar, eu olho ainda naquele plano de 2008 que tem, que vem da secretaria, daí algumas coisas é claro que crescento, como coisas que eu acho importante, dar pesquisa, eu acho muito importante dar pesquisa para eles, então alguma coisa que eles têm curiosidade, dependendo do grupo, eu levo textos e eles pesquisam, a gente faz dinâmicas, então eu escrevo tudo. Assim, infelizmente por área ainda, mas quando eu consigo fazer sequência eu escrevo sequência e daí se juntam as matérias e daí depois se juntam as matérias e daí depois de elencar tudo o que eu quero dar, sempre com a preocupação de dar diferente pra aquele que precisa mais, ou pra aquele que já está adiantado, nunca é igual para todos e aí eu começo tirar desse planejamento para cada dia da semana. É daí eu vejo que eu ainda tenho muito a aprender porque eu ainda não consegui totalmente, mas eu faço o possível, porque eu acho muito rico e a aula fica mais legal, mais criativa (P3, 2017).*

Mesmo participando continuamente da formação continuada, a professora entrevistada relata que não consegue adaptar em sua metodologia de ensino à interdisciplinaridade, por sentir-se insegura. É compreensível tal posicionamento, levando em conta que a formação inicial, por vezes, não prepara os profissionais da educação para trabalhar os conteúdos de maneira integrada. Para que haja mudança da prática pedagógica, é necessário conceber que “os que trabalham na área da formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor junto a seus alunos, se não mudarem a sua forma de atuar junto aos professores” (REGO, 2014, p. 117).

A partir da citação, fica nítida a importância da formação continuada no processo de aquisição de uma nova prática. Não basta estudar e apresentar o modo de fazer, mas, atuar no coletivo para inserir novas metodologias. No entanto, a professora entrevistada evidencia que ainda trabalha os conteúdos de maneira fragmentada, seguindo o currículo da Secretaria Municipal da Educação, enviado para as escolas, como norteador do trabalho pedagógico.

[...] ainda predominam na escola práticas em que o tempo escolar é fatiado com base na distribuição dos conteúdos em disciplinas. Mesmo nos inúmeros casos em que um mesmo conceito é tratado por diferentes campos do saber científico, tal conceito não aparece, nessas práticas, como objeto de ensino interdisciplinar. Os conteúdos são tratados independentemente em cada um dos componentes curriculares, sem que se busque uma forma de reconstruir um olhar em que o que é estudado em uma disciplina seja articulado ao que é estudado em outra disciplina (BRASIL, 2015, p. 77).

Percebe-se a contradição apresentada na formação continuada do PNAIC, com o currículo enviado pela Secretaria Municipal da Educação. Se por um momento a formação continuada trabalha na perspectiva interdisciplinar e noutro momento a própria secretaria envia o currículo fragmentado, nitidamente percebe-se a fragilidade da instituição, que parece não compreender o caminho que norteará o processo de alfabetização. E para dar continuidade a professora P4 relatou a rotina da sala de aula após inserir a interdisciplinaridade em sala de aula.

*Meu planejamento a partir do PNAIC ou antes mesmo, que a gente estava conversando esses dias na escola, que o tempo do módulo<sup>5</sup> ela também já veio*

---

<sup>5</sup> A professora se refere ao módulo, que trabalhava na mesma perspectiva do PNAIC. O módulo foi uma apostila adquirida há mais ou menos dez anos, pela Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC e esta era enviada a cada bimestre, de Curitiba-PR. A editora de Curitiba-PR, prestava auxílio de como trabalhar com a apostila, por meio da formação continuada para professores (as). Fonte: professora P4.

*com essa ideia do PNAIC. Lá também tinham algumas coisas como sequência didática, tinha alguns modelos de trabalhar diferente com o jogo, com o brinquedo e com bastante dinâmica de leitura. E o PNAIC veio e a gente lembrou que lá também tinha com outros nomes e agora o PNAIC veio com sequência didática, projetos, essas atividades, mas a gente aprendeu muita coisa boa no PNAIC, que dá conta do trabalho, ajuda muito, mas tem coisas que você também não consegue aplicar em sala de aula, as vezes não dá certo ou tem que retomar novamente. [...] Às vezes o conteúdo não está próprio para a faixa etária e as vezes a adaptação da criança, porque como eu trabalho com 1º ano, as crianças estão vindo um pouco imaturas, não sei o que está acontecendo, se é a família, se é a escola, se é o meio, eles estão vindo bem imaturos, querendo só brincadeiras, eles não têm aquela noção que agora parou a brincadeira, agora a gente vai concentrar naquilo, tem que fazer. E eles precisam, tem muita dificuldade na coordenação motora deles, tá bem complicadinho, tem criança que não consegue nem pegar um lápis no 1º ano, então você tem que começar do zero, de repente pra poder dar conta. [...] A diferença é que eu comecei a trabalhar mais com a leitura, com os jogos e o lúdico, com as atividades próximas do dia a dia de cada criança né, mas o planejamento mudou poucas coisas, assim, não tanto assim (P4, 2017).*

Ao contar que introduziu em sua metodologia de ensino a sequência didática, contemplando atividades com jogos, brincadeiras e leituras, exerceu em sua prática pedagógica a proposta da formação continuada, que se pautava na perspectiva de alfabetizar letrando. Para subsidiar o trabalho pedagógico das professoras, o MEC, elaborou um caderno denominado Trilhas de jogos, que contemplava jogos de linguagem (rimas, agrupamento de imagens, batalha dos nomes, cantigas, parlendas, entre outros), para diversificar a metodologia de ensino, assim:

Trabalhar com jogos junto às crianças dessa idade favorece que princípios básicos característicos das aprendizagens nessa etapa da vida das crianças possam ser garantidos. Os jogos as convidam a uma participação ativa em suas experiências, pois, ao jogar, as crianças exploram, perguntam e refletem sobre a realidade e as formas culturais nas quais vivem, desenvolvendo-se psicológica e socialmente (BRASIL, 2011, p. 2).

Além dos jogos voltados a linguagem, que proporcionou a interação de diferentes habilidades, também foram inseridas as brincadeiras de faz de conta, com o intuito de proporcionar as crianças um ambiente favorável para criar, atuar e despertar o interesse pela aprendizagem. Também foi apresentado um caderno específico da alfabetização matemática, com jogos para ser aplicado nas turmas de alfabetização para desenvolver a aprendizagem integral das crianças.

No entanto, para a entrevistada P5, a organização do planejamento não sofreu alteração significativa, apenas inseriu a sequência didática em sua metodologia de ensino após a formação continuada, descrevendo:

*Eu continuo organizando da mesma forma, não mudei nada do meu planejamento, eu organizo os conteúdos, os objetivos e as atividades que eu coloco ali, que eu anexo no plano de aula. Mas eu vejo ele hoje com outros olhos, hoje eu vejo que eu posso modificar, que eu posso fazer o que deu certo e de repente mudar o que não deu, hoje eu vejo de outra maneira, eu não tenho o planejamento como início e fim de tudo sabe, eu mudo e modifico ele quantas vezes for necessário, rabisco por cima, hoje eu sei que ele não para os outros, ela é pra mim, então é pro meu entendimento, é pra minha aplicação né. Então se eu fiz de repente com a turma da manhã e não deu certo, não rolou, eu vou modificar alguma coisa pra de tarde com certeza. [...]A partir do PNAIC, inseri as sequências didáticas, porque era coisa que de repente fazia e não sabia que era né, a gente até realizava elas, porque a gente sempre dava sequência numa atividade pra outra, puxava uma da outra, mas a gente não sabia o que fazia, então agora a gente consegue organizar melhor o planejamento a partir da sequência ou do projeto. Então ficou melhor pra organizar, ficou mais fácil pra gente (P5, 2017).*

A professora relata tranquilamente seu planejamento, ressaltando que trabalha de maneira fragmentada os conteúdos conforme vinha desenvolvendo ao longo de sua carreira. Após participar continuamente da formação continuada do PNAIC, salienta que inseriu apenas a sequência didática quando foi possível aplicá-la, não demonstrando inquietação neste sentido. A entrevistada demonstra segurança em alfabetizar conforme já vinha desenvolvendo seu trabalho, entendendo que o planejamento é uma ferramenta da professora, para auxiliá-la na trajetória do ensino-aprendizagem.

A articulação teoria/prática é um processo vivido dialeticamente, pelo confronto objetividade/subjetividade e pela construção de sua unidade. O ser humano não é só razão e, inversamente ao postulado positivista de racionalidade técnica, acreditamos que a educação não é um processo exclusivamente racional. Portanto, a dimensão subjetiva do sujeito é fundamental ao processo de organização objetiva de sua atividade cotidiana (GARCIA, 2015, p. 52).

A formação continuada, em seu exercício de discutir a relação entre a teoria e a prática, como principal fundamento para auxiliar as professoras na aplicação das atividades escolares, parece que não foi concebida de maneira apropriada, sendo que esta não contribuiu para inovar a prática da professora entrevistada.

Compreender e aplicar novas metodologias de ensino, requer desconstrução no modo de atuar, para se construir com novas técnicas de ensino-aprendizagem, repleto de

significado à luz da teoria. Mudanças na prática pedagógica, requer tempo e formação continuada para assimilação de um novo processo educacional.

E neste mesmo sentido, apresentou-se mais um relato admitindo que não conseguiu inserir em sua metodologia de ensino a prática da interdisciplinaridade, por meio de sequência didática, trabalhando a fragmentação das disciplinas conforme era a prática pedagógica aplicada antes de participar da formação continuada do PNAIC.

*O meu planejamento, não sei, eu não consigo fazer sequência didática, eu sigo como vem da secretaria, eu faço daquele jeito. Conteúdo de português, de matemática, geografia, ciências e as vezes a gente dá até religião né. Então é daquela maneira, mas sempre tudo o que eu vou fazer com objetivo, tudo com propósito que atinja e consiga com que aquele aluno aprenda mesmo. Eu até tento, já tentei fazer sequência, mas não consegui. [...] Elaborar você até consegue com um tema, por exemplo: com um tema você consegue colocar 3 disciplinas, 3 conteúdos ali dentro, depois chega num momento que você não consegue encaixar e é aí que eu sinto dificuldade. Eu tento, vou na internet, eu pesquiso, eu faço né, porque hoje o acesso é muito presente pra gente, mas eu não consigo. Se alguém consegue eu vou dar os parabéns, mas eu mesmo não consigo. Mas sempre consegui fazer com que meu aluno aprenda, de um jeito ou de outro eu sempre consigo colocar na sala de aula todos os conteúdos e todas as atividades que eu trabalhei dentro do que me pediram do PNAIC, eu dei um jeito. [...] Eu to assim, a gente vai aprendendo com o tempo, no 1º ano eu trabalhei muito mais com o tradicional, e eu vi resultados ótimos, excelentes, beleza. Meu Deus você vê assim que o aluno no meio do ano, eu tinha alunos escrevendo, tinha alunos de 1º ano fazendo frases, pequenas mas faziam. No outro ano já fui tentando fazer da forma, como eles dizem não tradicional, mais o lúdico, mas você já vê que não vai dar certo, mas eu tento sempre [...] eles dizem que o tradicional não funciona. Funciona sim é muito bom você começar ali e textos. Eu acho que os livros de 1º ano vêm com textos muito longos, e tanto que o PNAIC diz que o texto tem que ser pequeno. E eu já peguei livros de 1º ano que o texto é de 3 a 4 páginas e como você vai trabalhar como eles querem? Ah, mas você tem que pegar partes. Não dá certo, porque a criança quer saber o final, o 1º ano ele é aquele que quer pra já, ele não fica te esperando, você contar hoje, pra contar amanhã, contar um pedaço, pra depois de amanhã contar. Ele é curioso e se você explorar vai embora (P6, 2017).*

A professora entrevistada afirma com veemência que o método tradicional é o mais eficaz para alfabetizar. Ao comparar sua metodologia de ensino baseado no método tradicional de uma turma de 1º ano com o ano seguinte, modificando sua prática pedagógica, seguindo a metodologia apresentado pela formação continuada do PNAIC, para inserir a interdisciplinaridade nas turmas de alfabetização, percebeu que o rendimento da turma diminuiu de maneira significativa. Vygotsky (REGO, 2014)

compreende que o método tradicional adotado como metodologia de ensino não proporciona m relação com o cotidiano.

A visão e a prática da pedagogia tradicional (na sua versão conservadora, diretiva ou tecnicista) é permeada pelos pressupostos do ambientalismo<sup>6</sup>. O papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio (alguém que em princípio nada sabe). A transmissão de um grande número de informações torna-se de extrema relevância. A função primordial da escola é a preparação moral e intelectual do aluno para assumir sua posição na sociedade (REGO, 2014, p. 89).

Ao defender o método tradicional como sendo a melhor maneira para alfabetizar, entende-se que a professora valoriza atividades mecânicas e reprodutivas para garantir que a criança se aproprie da escrita e da leitura, não estabelecendo relação das atividades com a realidade social. Não podemos julgar o procedimento adotado pela professora, pois o método tradicional lhe proporciona segurança e garante que no final do ano a criança atinja o conhecimento necessário para progredir para a série seguinte.

No entanto, a formação continuada oferecida pelo PNAIC, tentou demonstrar que outros métodos podem ser aplicados e inovados em sala de aula, garantindo a eficácia da alfabetização e ainda contemplando o letramento a partir de atividades selecionadas com o intuito de fazer a ligação do conhecimento com a sociedade no qual atua. Assim, o caderno PNAIC (2012) intitulado “Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, abordou a questão do fazer pedagógico, salientando:

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre mais (BRASIL, 2012, p. 20).

Portanto, o conhecimento, a motivação e o encorajamento para mudar a prática pedagógica, são fatores essenciais que a professora precisa buscar, por meio de teorias para compreender que é possível alfabetizar na perspectiva do letramento.

---

<sup>6</sup> A concepção ambientalista (também chamada de associacionista, comportamentalista ou behaviorista), inspirada na filosofia empirista e positivista, atribui exclusivamente ao ambiente a constituição das características humanas e privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento (REGO, 2014, p. 88).

E com um olhar voltado aos direitos de aprendizagens das crianças, as professoras P7 e P9 organizaram seu planejamento voltado a atender as necessidades das crianças.

*Então meu planejamento, como eu faço, é realizado tendo como parâmetro a base curricular, que busca assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos em cada ciclo de alfabetização. O planejamento deve garantir a todos os estudantes o direito de aprender, considerar o que eles já sabem e o que precisam aprender. Tem que conter os direitos de aprendizagem em todas as disciplinas. [...] A gente começou a ver os direitos de aprendizagem, começou a focar dentro dos direitos de aprendizagem de cada disciplina, o que a criança precisa aprender. Antes não se pensava nos direitos da criança, era mais nos conteúdos mesmo, mas não nessa parte do que ela precisa aprender, do que ela já sabe né, que precisa introduzir, aprofundar e consolidar nos três primeiros anos. Então a gente começou a planejar diferente, de uma forma mais lúdica, com mais jogos, mais obras literárias, com sequências didáticas, mais projetos e passou a incluir mais coisas, diversidade (P7, 2017).*

*Antes do PNAIC eu tinha uma visão, era um planejamento, eu acho que já tinha um compromisso, mas depois do PNAIC daí você acaba entrando lá nos direitos de aprendizagens da criança e acho que abriu muito o nosso pensamento. Como a criança tem seus direitos, tem seus deveres né, mas até no desenvolvimento. Então, você acaba olhando, tem a língua portuguesa, você tenta contemplar todos os eixos ali né, se não consegue com uma atividade, vai tentando, vai ajustando, tudo dentro do que o programa trouxe pra gente. Então assim, mudou muito meu planejamento. Já virou um vício até, de ligar uma matéria a outra, se estou trabalhando aqui, também posso circular lá na matemática, fazer com que o aluno perceba isso, a gente saiu daqui pra lá, sem tá na gavetinha, abre a gavetinha da matemática, agora fecha. Agora abre a de português, agora fecha. Isso mudou bastante a minha visão. Era uma prática que a gente até fazia alguma coisa, mas não tinha a orientação certa, para que aquilo fosse pro rumo certo. Então eu gostei, achei que melhorou bastante (P9, 2017).*

As professoras demonstram preocupação com o processo de aprendizagem das crianças, buscando atividades que contemplem os direitos de cada criança, conforme apresenta a Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

Antes de participar da formação continuada, a professora P7 admite que trabalhava os conteúdos de maneira fragmentada, preocupada somente em alfabetizar a criança, sem levar em consideração o conhecimento que a criança traz consigo, antes

mesmo de chegar a escola. Evidencia-se o comprometimento que a professora tem com as crianças, inserindo atividades que tenham relação com o meio social.

E na concepção da professora P9, a formação continuada contribuiu para inserir a interdisciplinaridade, mudando sua maneira de planejar, e através desta prática, favoreceu a elaboração e aplicação do planejamento.

E nesta perspectiva, complementa:

*O meu planejamento sempre de acordo né, procurando sanar as dificuldades da turma, dentro da perspectiva do letramento e alfabetização. E como eu falei sempre procurando incluir os jogos, sempre procurando contemplar o conteúdo, é claro, mas dentro de tudo aquilo que a gente viu no PNAIC né, dos jogos, das dinâmicas, como eu te falei né da leitura deleite, tudo aquilo que a gente viu né. Planejo dessa forma, fazendo com que, dando oportunidade pra eles falar, pra eles ouvir, escrever, pra eles ler, contemplando todos esses passos (P8, 2017)*

*Na minha prática profissional teve, claro algumas coisas você dá continuidade, não vai mudar o que está dando certo, mas trouxe uma visão maior assim, hoje em dia eu não uso o caderno separado para cada coisa, porque eu e minha colega resolvemos que esse caderno poderia ser um só, porque o conhecimento não é separado em gavetas, ele é um conhecimento que vai ligando com o outro, então eu trabalho já dessa forma, com um caderno só, eu trabalho com a questão da sequência didática, eu coloco no planejamento sequência didática e eu abordo tudo o que foi possível sobre aquele tema, sobre aquela sequência. Aquilo que eu te falei, que dá sentido para a criança, que ela trabalhe num todo, não simplesmente uma continha separada ou uma receita, ou uma história. Tudo tem um contexto, um segmento, que condiz com a realidade da criança. E também trouxe assim de positivo na minha prática pedagógica, o uso de material concreto pra trabalhar com as crianças, então hoje eu uso muito mais material dourado<sup>7</sup>, por exemplo, o dinheirinho, então eu busco mais estratégias que façam com que a criança queira aprender e se interesse pela atividade que está desenvolvendo. A leitura também, trabalhar bastante, que já existia na verdade como leitura compartilhada e agora leitura deleite, mas que as crianças não assimilaram aquilo, de forma alguma, mas também a trazer a leitura, não só também como obrigação de atividade, mas um momento que a criança possa escutar aquela história sem cobrança, simplesmente, por ouvir, ter aquele prazer pela leitura. Foi uma proposta tão legal, que trouxe tanta inovação, tanta coisa boa e muitos professores no começo “torceram o nariz” assim pra isso, não queriam a formação achavam que era, mas na verdade não, eu vi assim que era uma coisa muito fácil de se adaptar a nossa realidade, tirando claro algumas coisas que eu já citei, mas tirando algumas coisas fora da realidade ou as vezes eu via assim muita coisa pra trabalhar que não ia ser*

---

<sup>7</sup> Foi desenvolvido pelo sistema montessoriano, que consiste em uma barra com 10 unidades e 10 barrinhas pode ser trocada por uma placa de cem, que já vem organizado no material (BRASIL, 2014, p. 51).

*possível e você alfabetizar também. Mas as professoras viram que era uma coisa positiva, uma oportunidade de estar renovando a prática e uma das coisas que foi perdida, acredito que não terá mais (P10, 2017).*

Para as professoras entrevistadas P8 e P10, a formação continuada trouxe benefícios para a aprendizagem das crianças, inserindo nas aulas, a metodologia interdisciplinar, com atividades sequenciadas, jogos, brincadeiras e leitura, como forma de estimular as crianças no querer aprender. O caderno 3, ano 2015, que abordava a questão da “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização”, compreende esse processo como:

[...] Trata-se de trabalho que mostra a mudança de atitude na prática do professor, que precisa adaptar-se a uma rotina diferenciada, colocando-se, todos os dias, frente a um novo desafio, por considerar as práticas interdisciplinares em seu fazer pedagógico, o que o torna mais rico e dinâmico (BRASIL, 2015, p. 17).

Infere-se que as professoras não tiveram dificuldade para inovar a prática pedagógica, muito pelo contrário, assimilaram e compreenderam a importância da integração dos conteúdos para a formação da criança. Além de fazerem uso da interdisciplinaridade, a leitura também obteve uma nova dimensão, que muitas vezes era inserida nas atividades escolares somente para a interpretação de texto. Neste sentido: “Ler para aprender o que antes não sabia, desvelando o mundo fantástico do conhecimento. Ler para mergulhar no mundo maravilhoso da fantasia. Viajar com o autor pelo mundo mágico do conhecimento e da criação, do real e do imaginário” (GARCIA, 2015, p. 23).

É justamente no sentido de proporcionar a curiosidade, o interesse e a criatividade que as atividades de leitura foram inseridas na sala de aula. O termo designado leitura deleite, apresentado na formação continuada do PNAIC, significa leitura para o prazer, proporcionando diversidade textual para adquirir o gosto pela leitura.

Por meio da leitura, a criança estabelece relação com o meio social, interage e atua de forma dinâmica no cotidiano no qual está inserida. O hábito de ler, incentivado logo cedo, contribuirá para a formação da criança.

O PNAIC impactou no fazer pedagógico das professoras que atuaram nas turmas de alfabetização. Conforme relato das professoras entrevistadas, percebe-se que a inserção de uma nova prática pedagógica para as turmas de alfabetização, sugeridas

pela formação continuada, em alfabetizar na perspectiva do letramento, inserindo a interdisciplinaridade na metodologia de ensino, dividiu opiniões. Para algumas docentes, à formação continuada proporcionou mudanças significativas no fazer pedagógico, levando-as a refletir sobre o método utilizado para alfabetizar antes da formação do PNAIC. Para tanto, algumas professoras apontaram que a formação continuada do PNAIC, causou transtorno, impondo uma metodologia de ensino até então desconhecida para alguns profissionais. Isso causou instabilidade de como proceder para alfabetizar as crianças.

As sugestões dadas por algumas docentes, requer maior acompanhamento da formação continuada do PNAIC e maior disponibilidade de tempo para desenvolver e aplicar as atividades sugeridas pelo curso. O professor(a), necessita de tempo para adequar-se e colocar em prática a metodologia de ensino até então desconhecida.

Acredita-se, que o PNAIC, certamente contribuiu para a reflexão das professoras que atuaram nas turmas de alfabetização, questionando-se sobre a metodologia de ensino adotada para alfabetizar e dispendo de metodologias diversificadas apresentadas pela formação continuada. Por meio de diferentes estratégias apresentadas para alfabetizar e dispendo de materiais como jogos e acervos literários, as docentes tiveram a oportunidade de renovar a prática pedagógica e inserir metodologia de ensino-aprendizagem voltada para a perspectiva do letramento, apresentando as crianças atividades a serem desenvolvidas com o olhar da inserção social no ambiente escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa partiu da problemática vivenciada pelas(os) professoras(es) quando participam de processos de formação continuada, no exercício da profissão, atendendo a políticas que exigem a necessidade de mudanças de caráter metodológico na prática pedagógica, com base no avanço das ciências em Educação, sem, no entanto, encontrar condições objetivas para compreender os conceitos de ensino e aprendizagem que embasam tais políticas. A formação propôs inovações nas práticas pedagógicas, no sentido de como o docente agiria e como ele precisaria atuar em sala de aula para alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, conforme proposta do Pacto.

Evidenciou-se que as professoras sentiram dificuldade, em sua maioria, em implementar a prática pedagógica proposta pelo PNAIC, em inserir em sua metodologia de ensino a interdisciplinaridade. Elencaram que a mudança paradigmática leva tempo para ser assimilado e colocada em prática, considerando que a formação continuada dispunha de pouco tempo para estudar, elaborar e aplicar o planejamento em sala de aula.

Por meio das entrevistas, constatou-se que a formação continuada foi trabalhada na perspectiva da interdisciplinaridade, com o fim de alfabetizar na proposta do letramento. A formação propôs inovações nas práticas pedagógicas, no sentido de como o docente agiria e como ele precisaria atuar em sala de aula para alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, conforme proposta do Pacto.

No entanto, sabemos que a criança não possui idade certa para se alfabetizar, podendo ocorrer antes ou depois da idade estabelecida pelo PNAIC. Compreendemos que as turmas de alfabetização são heterogêneas, portanto, cabe ao educador(a), respeitar as singularidades de cada criança, incentivando-a no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do problema de pesquisa, buscamos com o objetivo geral, investigar o impacto do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Lages-SC.

Em resposta a esta questão, emergiu nas entrevistas, que a formação continuada proporcionou momentos de reflexão sobre a ação do fazer pedagógico, apontado como ponto positivo. As atividades desenvolvidas nas turmas de alfabetização, para posterior socialização na formação continuada também foi elencado,

por ser considerado um momento importante, de ouvir e aprender com as demais professoras as metodologias de ensino-aprendizagem adotadas em sala de aula.

Contudo, para algumas entrevistadas, o PNAIC causou transtorno, pelo fato de ter que modificar a prática pedagógica para o método da interdisciplinaridade, o que gerou insegurança de como agir em sala de aula, levando em conta que a maioria das professoras estava habituada a desenvolver as atividades de maneira fragmentada, dividindo os conteúdos conforme a disciplina correspondente

Ao dialogarmos sobre a concepção de ensino-aprendizagem que as professoras alfabetizadoras construíram a partir da formação continuada do PNAIC, ficou evidenciado que, a maioria das docentes entrevistadas não conseguiram definir a concepção de ensino-aprendizagem que adotaram para embasar sua metodologia de ensino, e que, em algumas ocasiões, reproduziram as atividades trabalhadas na formação continuada, não relacionando a teoria com a prática pedagógica. Concluindo, neste ponto, que a formação continuada, por meio das orientadoras de estudo, não esclareceu ou não foram compreendidas pelas professoras cursistas, para defender a concepção utilizada para alfabetizar as crianças.

No entanto, mesmo sem conseguir definir a concepção de ensino adotada para alfabetizar, verificou-se que as práticas pedagógicas se voltaram para a perspectiva de alfabetizar letrando, conforme trabalhada na formação continuada. A inserção de sequência didática no planejamento das professoras, ficou evidente, ressaltando o uso de jogos e acervos literários disponibilizados pelo MEC, para alfabetizar na perspectiva do letramento.

O que realmente contribuiu para a prática dos docentes, ressaltado de maneira significativa durante as entrevistas, foi o fato de ter se inserido a prática da leitura deleite, que antes da formação continuada, esta atividade não era desenvolvida com muita intensidade.

Em contrapartida, para algumas professoras que atuaram nas turmas de alfabetização, acreditam que o método tradicional é eficaz e garante a aprendizagem, demonstrando a insatisfação em ter que inserir nas atividades diárias, o jogo, explanando que a criança demora para se alfabetizar.

Ficou evidenciado que apesar dos esforços das docentes entrevistadas manifestarem o interesse na participação da formação, há uma contradição na política educacional do município. Pois, o PNAIC apresenta a proposta de alfabetizar na

perspectiva da interdisciplinaridade, contrapondo ao Currículo da Secretaria Municipal da Educação, que apresenta os conteúdos de forma fragmentada.

Precisa-se levar em conta, que a secretaria municipal investiu na formação continuada amparada pelo PNAIC, dando suporte para a implementação de uma nova metodologia de ensino. No entanto, podemos constatar que a secretaria investiu na formação, mas, não atualizou a documentação. Fator que se destacou durante as entrevistas, mencionando que o currículo da secretaria está desatualizado e apresentado de maneira fragmentada.

Esta questão foi bastante mencionada, pois há muita informação de como o docente precisa desenvolver as atividades e a necessidade de se modificar a prática pedagógica. E ainda, tendo que se desconstruir para construir-se conforme a metodologia do PNAIC, de alfabetizar letrando. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que os docentes apresentam dificuldade em assimilar e desenvolver tais atividades, pois o PNAIC propõe articular os diferentes componentes curriculares, por meio de sequência didática ou projetos, introduzindo a interdisciplinaridade nas turmas de alfabetização, o que não ocorre com o currículo do município, que é dividido por conteúdo.

Por vezes, ao desenvolver as atividades na perspectiva da interdisciplinaridade, as professoras demonstravam preocupação, por temer não conseguir alfabetizar as crianças. Mesmo assim, as entrevistas evidenciaram que aprovaram a metodologia de ensino do PNAIC. Ressaltaram que a formação proporcionou momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para sua inovação no modo de aplicar as atividades.

Nesta pesquisa, percebeu-se que a implementação da política pública do PNAIC concentrou-se na responsabilidade de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, somente nas mãos dos docentes, seja para o sucesso ou para o fracasso da alfabetização.

Portanto, verificou-se, pelas respostas das professoras entrevistadas, que à formação continuada, embora tenha sido importante no sentido de criar oportunidades de estudos, socialização de ideias e aprofundamento teórico, não chegou a provocar mudanças conceituais significativas. A dificuldade em implementar a alfabetização na perspectiva do letramento, evidenciou-se durante as entrevistas. Os fatores que podem contribuir para esta dificuldade são: o rodízio de professoras que passam pelas turmas

de alfabetização e pelo fato das professoras que iniciam a carreira, geralmente atuando nas turmas de 1º ano, apresentam dificuldades na maneira de conduzir a alfabetização.

Percebeu-se também que apesar das atividades serem apresentadas como devolutivas nos encontros de formação continuada, como práticas inovadoras, não se evidenciou desenvolvimento significativo das ações realizadas em sala de aula, de alfabetizar na perspectiva do letramento, de apresentar para as crianças atividades que se articulem com as experiências vivenciadas pelas crianças.

A pesquisa desenvolvida, poderá ser utilizada pela formação continuada da rede municipal de educação de Lages-SC, como também pelos profissionais da educação que se interessam em estudar a Política Pública do PNAIC.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marina Patricio; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **SABERES E FAZERES DOCENTES: o dilema da reforma do pensamento e da prática pedagógica do educador do século XXI** KNOWLEDGE AND PRACTICES OF THE TEACHERS: the dilemma of thought reform and the teacher's pedagogical practice of the XXI century. *PerCursos*, v. 13, n. 1, p. 199-209, 2012.

BARCELOS, Ana Paula Vieira et al. **A abordagem da literatura na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC**. 2016.

BARBOSA, Maria Luiza Rosa et al. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização**. 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. (1977). Lisboa (Portugal): Edições, v. 70, 2010.

BERNARDINO, Talita et al. **A Compreensão de Alfabetização na Perspectiva do Letramento: O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC/MEC-2012-2013**. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996. Seção 1, p. 27839.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Caderno de jogos: Trilhas**. v. 4. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. 56 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2012. nº 129, Seção 1, p. 22-23.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2012. nº 243, Seção 1, p. 15.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03 / **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.**

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Pnaic**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>. Acesso em: 07 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IDEB. **Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=9184485>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Ministério da Educação. **Ideb Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1\\_BNCC-Final\\_Introducao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Entrevista com o Prof. Ezequiel Theodoro da Silva. **Revista Profissão Docente**, v. 12, n. 26, p. 115-119, 2012.

CARON, Lourdes. **Formação para a cidadania e o ensino religioso**. Revista educação em movimento, Curitiba, v. 2, n. 5, p. 11-19, 2003.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Alfabetização com letramento: uma análise à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina**, 2014.

FELIPPE, Andréa do Prado et al. **A importância da formação (psico) linguística do professor alfabetizador para a obtenção de bons resultados na alfabetização**. 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. Org. Regina Leite Garcia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1982.

GROSCH, Maria Selma. **A Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a Escola de Formação Permanente Paulo Freire-EFPPF (1997-2004)**. 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MABILIA, Ana Paula. **Formação continuada de professores para atender ao programa nacional de alfabetização na idade certa no município de Lages-SC**, 2017.

MARIA, Máira de Sousa Emerick de et al. **Um olhar para a formação continuada: o encontro de diferentes vozes no pró-letramento alfabetização e linguagem em Santa Catarina**. 2015.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cadernos Cedes, p. 59-72, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: (a relevância do social)**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **PNAIC Uma síntese**. Disponível em: <<http://pnaic.ufsc.br/files/2017/08/PNAIC-HIST%C3%93RICO-E-PROPOSTA-ATUAL.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RODRIGUES, Cinthia. António Nóvoa fala sobre conteúdos que devem ser prioritários na escola. **Revista Nova Escola, Ano, N°, São Paulo, Editora Abril-Fundação Victor Civita**, v. 9, 2010.

ROSA, Geraldo Antonio da; GROSCH, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas,(in) certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp., p. 1037-1055, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHEIBE, LEDA. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto conhecer: a excelência do ser na busca do saber e do fazer**. Secretaria Municipal da Educação de Lages, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo no ciclo de alfabetização**. Disponível em: <<http://www.educacaolages.sc.gov.br/pdf/primeiro.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Planejamento para 2017**. Coordenadora Local: Marilza Gobetti. Secretaria Municipal da Educação de Lages, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. 12. Reimp. 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A leitura no contexto escolar**. Série Idéias, v. 5, 1988.

\_\_\_\_\_. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, Everaldo. et al. **Alfabetização na perspectiva do letramento: Letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. 388 p.; il. Disponível em: <<http://pnaic.ufsc.br/?p=1327>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr.2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 3. Reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de et al. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014.

SOUZA, Ingobert Vargas de et al. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2015.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Quadro dos direitos de aprendizagem em língua portuguesa

<i>DIREITOS GERAIS DE APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA</i>	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.	I	A	A
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.	I	A	A
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.	I	A	C
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).	I	A	A
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).	I	A	A
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).	I	A	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C – Consolidar (BRASIL, 2012, ano1, unidade 1, p. 32).

**ANEXO 2 - Quadro dos direitos de aprendizagem na leitura**

<b>LEITURA</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C – Consolidar (BRASIL, 2012, ano1, unidade 1, p. 33).

## **ANEXO 3 – Direitos gerais de aprendizagem**

### **Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, entre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, alendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, entre outros).

Fonte: Caderno PNAIC, Integrando Saberes, (2015, p. 11).

### **Matemática**

Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.

Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.

Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.

Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.

Fonte: Caderno PNAIC, Integrando Saberes, (2015, p. 14).

### **Ciências Naturais**

Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.

Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.

Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer a relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar. Refletir criticamente sobre os efeitos de ambos – compreensão e produtos – para a vida social e política dos cidadãos.

Fonte: Caderno PNAIC, Integrando Saberes, (2015, p. 16).

#### ANEXO 4 – Acervos literários distribuídos pelo MEC para as turmas de alfabetização

Acervos literários distribuídos pelo MEC, as escolas, como suporte de trabalho para os docentes, a fim de auxiliar os professores (as) no processo de ensino-aprendizagem, contemplando a alfabetização na perspectiva do letramento. As obras selecionadas foram:

Ano 1	Ano 1
Acervo 1	Acervo 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo d'água
O que Ana sabe sobre...os alimentos saudáveis	Balas, bombons, caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo!
A abelha	A baleia corcunda
Pinga pingo pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego?	Livro dos números, bichos e flores
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com os ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
Avelhinha na janela	O menino Nito: então, homem chora ou não?
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A joaninha que perdeu as pintinhas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O pequeno paraquedista	O tempo
A bola dourada	Família Alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar-Pra que serve o ar?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Chapeuzinho vermelho e as cores
Uma tarde do barulho	É o bicho!
Sombra	Mamãe é um lobo!
Música no zoo	Canteiro:músicas para brincar
De avestruz a zebra	Bichionário
Turma da Mônica: folclore brasileiro	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui?	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abracadabra

Fonte: ACERVOS COMPLEMENTARES Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, 2012, p. 30.

Ano 2	Ano 2
Acervo 1	Acervo 2
História de Dentinho	Tanta água
A quarta-feira de Jonas	O caminho do rio
Tudo por causa po pum?	Não afunde no lixo!
A poluição tem solução	Rosa dos ventos
Albert	Matar sapo dá azar
Quem é o centro do mundo?	Viagens de um pãozinho
A economia de Maria	Assim ou assado?
Apostando com o monstro	Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração
Usando as mãos: contando de cinco em cinco	Era uma vez...1,2,3
Quem é a Glória?	O silencioso mundo de flor
A caixa preta	Ser criança é...Estatuto da criança e do adolescente para crianças
Não é brincadeira	Frederico Godofredo
Juntos na aldeia	Pigmeus:os defensores da floresta
Mas que bandeira!	Bruna e a Galinha d' Angola
Escrita: uma grande invenção	Rupi! O menino das cavernas
Tarsila, menina pintora	Txopai e Itôhã
Primeiros mapas, como entender e construir	Estrelas e planetas
Mão e contra-mão	Mapa de sonhos
Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai	Festa da taquara
O céu azul de Giotto	Arco-íris
Desvendando a orquestra formando plateias do futuro	O tabuleiro ba baiana
A escola do cachorro sambista	Desvendando a bateria da escola de samba
Para comer com os olhos	Tarsila e o papagaio Juvenal
Bumba-boi	Seurat e o arco-íris
Abecedário hilário	Ciranda do abc
Bichos são todos...bichos	Ciranda das vogais
Para que serve um livro?	Delícias e gostosuras
Todas as cores do mar	O lugar das coisas
Iguais, mas diferentes	É um livro
Gato, castelo, elefante?	Grande pequeno

Fonte: ACERVOS COMPLEMENTARES Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, 2012, p. 31.

Ano 3	Ano 3
Acervo 1	Acervo 2
Rimas saborosas	Em busca da meleca perdida
Por que somos de cores diferentes?	Uma viagem ao espaço
Rubens, o semeador	Por que os gêmeos são tão iguais?
Dudu e a tagarela Bac	O ônibus mágico – no interior
Se o lixo falasse...	Dudu e o professor Aspergilo
Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Meu primeiro livro dos cinco sentidos
Almanaque Maluquinho - pra que dinheiro?	Irmãos gêmeos
Os filhotes do vovô coruja	Poemas problemas
Pés na areia: contando de dez em dez	O pirulito do pato
Viagem ao mundo indígena	O livro do pode- não-pode
Pretinho, meu boneco querido	Passarinhos e gaviões
O livro das combinações: quando um país joga junto	A pipa e a flor
O senhor das histórias	Alberto: do sonho ao voo
Ciranda	Histórias encantadas africanas
A Árvore da Família	Os Guardados da Vovó
Histórias de avô e avó	Histórias da nossa gente
Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?	Seringueira
As panquecas da Mama Panya	Como fazíamos sem...
Canção dos povos africanos	Sabores da América
Ritmo é tudo	Pintura aventura
Batuque de cores	O herói de Damião em a descoberta da capoeira
Gravura aventura	Rádio 2031
A rainha da bateria	Cores em cordel
Seu Flautim na Praça da Harmonia	Maluquices musicais e outros poemas
ABC doido	BIS
Um sapo dentro de um saco	A menina, o cofrinho e a vovó
As paredes têm ouvidos	O que dizem as palavras
Jabuti sabido e macaco metido	Sem pé nem cabeça
Festival da primavera: aventuras do Araquã	Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras
João das letras	Viviana, a rainha do pijama

Fonte: ACERVOS COMPLEMENTARES Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, 2012, p. 32.

## **ANEXO 5 – Tarefas para casa e escola aplicadas pela formação continuada do PNAIC**

1. De acordo com o Texto 6 deste Caderno (“Atitudes positivas em relação à Matemática”), uma das vantagens de se trabalhar com jogos é que por meio deles as crianças aprendem a agir, têm a curiosidade estimulada, adquirem iniciativa e autoconfiança, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Além disso, o aluno interage com outros colegas, trabalhando com conteúdos matemáticos de forma divertida, o que pode despertar a motivação para o aprendizado.

O presente Caderno traz exemplos de diversos jogos, entre eles o Baralho Geométrico, o Jogo da Memória Humano, o Acertando Garrafas Monetárias e o Dominó da Adição. Aplique um desses jogos e registre o que ocorreu para relatar ao grupo no próximo encontro.

2. Ler o Texto 5 da seção “Aprofundando” (“Organização do trabalho pedagógico: a ação didática do professor”).

3. Aplicar a sequência didática criada no primeiro momento de formação e registrar suas impressões.

4. Ler a seção “Compartilhando” e elaborar duas questões para discussão no encontro seguinte.

(CADERNO 7 PNAIC – Alfabetização matemática na perspectiva do letramento, 2015, p. 98).

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

#### CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

##### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

---

Eu, \_\_\_\_\_ residente e domiciliado  
 \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade,  
 RG \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea  
 vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **“Formação Continuada dos  
 Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Lages Diante do  
 PNAIC”**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os  
 eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo tem como finalidade a busca sobre a concepção dos professores alfabetizadores, que atuaram nas turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, sobre a formação continuada oferecida na rede municipal de Lages e os impactos desta formação no processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional. O PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi oferecido no período de 2012 a 2015, como política pública voltada ao aperfeiçoamento dos professores

alfabetizadores municipais com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade conforme meta do MEC de alfabetizar as crianças na perspectiva do letramento.

2. A pesquisa é importante de ser realizada tendo em vista a Secretaria Municipal da Educação de Lages-SC ter promovido, através do PNAIC (MEC), no período de 2012 a 2015, formação continuada aos professores alfabetizadores com o intuito de qualificar a prática pedagógica. O PNAIC tem como meta alfabetizar todas as crianças da rede pública até os oito anos de idade, que compreende do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Neste sentido, esta pesquisa busca identificar as contribuições da formação continuada para os professores alfabetizadores com o intuito de qualificar a prática pedagógica. E através dos resultados obtidos na pesquisa, A Secretaria de Educação, juntamente com os professores orientadores e alfabetizadores poderão refletir sobre os benefícios desta política pública.

3. Participarão da pesquisa dez professores alfabetizadores da rede municipal, sendo que a pesquisadora enviará para as escolas municipais de Lages, SC através de e-mail um convite aos professores alfabetizadores para participar da presente pesquisa.

Para coletar as informações para o desenvolvimento da pesquisa, os dados foram divididos em dois blocos: o primeiro contendo dados da formação profissional, como tempo de serviço, idade, especialização e o segundo bloco contendo três perguntas referentes aos dados da formação continuada. Este roteiro servirá para o pesquisador não se perder na entrevista, sendo que o entrevistado fará a narrativa das questões para buscar a percepção dos professores diante da formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação com o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Antes da entrevista propriamente dita, serão apresentadas informações sobre a pesquisa a ser desenvolvida e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aceito as condições da pesquisa, será feita a leitura das questões e as respostas dadas pelo entrevistado serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada através de entrevistas narrativas, que serão realizadas juntamente com professores alfabetizadores da cidade de Lages. Conforme Trivinõs, (1987, p.129), a pesquisa qualitativa de tipo histórico-social, dialética, parte também da descrição “que intenta captar não só a

aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, por intuir as consequências que terão para a vida humana”.

A investigação histórico-social aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico.

A fim de alcançar os objetivos propostos no presente projeto será realizada uma pesquisa bibliográfica que é a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, documentos, artigos, teses, onde se extrairá informações e nos aproximaremos dos teóricos referentes ao tema abordado (SEVERINO, 2015, p. 122). É importante elencar que também será feita uma análise de documentos impressos, como leis e cadernos do PNAIC elaborados pelo MEC.

5. Para os riscos desta pesquisa estão relacionados em relação à reação dos pesquisados em participar e responder a entrevista solicitada sobre a formação continuada oferecida pelo PNAIC por receio de futuras punições diante do exposto. No entanto, já no primeiro contato entre pesquisador e entrevistado será salientado que não haverá julgamento para as respostas coletadas, respeitando a opinião de cada participante.

6. Em relação aos benefícios da pesquisa os participantes contribuirão para análise da Secretaria de educação se a implementação da política pública do PNAIC, através da formação continuada contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dentro da perspectiva de alfabetizar letrando.

7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a Professora Doutora Maria Selma Grosch, responsável pela pesquisa no telefone 49 32511022, ou no endereço Av. Castelo Branco, nº 170, bairro Universitário, município de Lages, SC.

8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa com os pesquisadores responsáveis.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

---

Responsável pelo projeto: Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider  
Endereço para contato: Conforme o original  
Telefone para contato: Conforme o original  
E-mail: neusa.79@hotmail.com

CEP UNIPLAC  
Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.  
Bairro: Universitário  
Cep: 88.509-900, Lages-SC  
(49) 3251-1086  
E-mail: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

## APÊNDICE 2 – Roteiro de pesquisa

O estudo tem como finalidade a busca sobre a concepção dos professores alfabetizadores, que atuaram nas turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, sobre a formação continuada oferecida na rede municipal de Lages e os impactos desta formação no processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional. O PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi oferecido no período de 2012 a 2015, como política pública voltada ao aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores municipais com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade conforme meta do MEC de alfabetizar as crianças na perspectiva do letramento. Agradeço por sua atenção e disponibilidade em participar desta pesquisa.

Bloco I: Dados da formação profissional.

1. Formação e especialização

---

2. Tempo de serviço.

---

3. Efetivo ( ) Contratado ( )

4. Idade \_\_\_\_\_ Sexo M ( ) F ( )

Bloco II: Dados da formação continuada.

1. Qual a concepção de ensino que você construiu a partir da formação continuada oferecida pelo PNAIC?

2. Diante de sua análise, quais foram os pontos positivos e negativos da formação continuada oferecida pelo PNAIC durante os anos de 2012 a 2015 no que se refere à teoria e a prática pedagógica, levando em conta os seguintes tópicos:

- a) Cadernos PNAIC (sugestões de atividades)
- b) Desenvolvimento das atividades.
- c) Dinâmicas trabalhadas na formação continuada para posterior aplicação em sala de aula.

3) Descreva como você organiza seu planejamento.