

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

ELIS MARIA DE SOUSA

**O PNAIC E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: INFLUXOS DAS  
AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO APRIMORAMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

GOIÂNIA

2019

ELIS MARIA DE SOUSA

**O PNAIC E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: INFLUXOS DAS  
AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO APRIMORAMENTO  
PROFISSIONAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

**Orientador:** Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Goiânia

2019

S725p Sousa, Elis Maria de  
O PNAIC e as práticas de alfabetização : influxos  
das ações de formação continuada no aprimoramento  
profissional de professores alfabetizadores / Elis  
Maria de Sousa.-- Goiânia 2019.  
169 f.: il.;

Texto em português com resumo em inglês  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2019  
Inclui referências f. 147-158

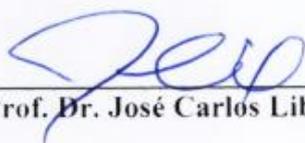
1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Professores  
alfabetizadores - Goiás (Estado). 3. Educação permanente.  
4. Teoria histórico-cultural - educação. I. Libâneo,  
José Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377.8(043)

**O PNAIC E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: INFLUXOS DAS AÇÕES DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA NO APRIMORAMENTO PROFISSIONAL DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 25 de setembro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)**



---

**Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn / PUC Goiás**



---

**Prof. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria / UFG**

---

**Prof. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Suplente)**

---

**Prof. Dra. Eliane Gonçalves Costa Anderi / UEG (Suplente)**

## **DEDICATÓRIA**

A todas as professoras e professores alfabetizadores que, pela sua dedicação e amor à profissão, não medem esforços para que seus alunos tenham a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Em especial à minha primeira professora, Maria Augusta, que com sua maneira amorosa de ser e educar, literalmente me pegava pela mão e me conduzia pelas ruas a caminho da Escola Rotary.

À minha mãe, Júlia Batista de Sousa, fonte inspiradora, razão da minha existência. Sem ela eu nada seria!

## AGRADECIMENTOS

A Deus que, em todos os momentos, não me deixou desistir, fazendo-me acreditar e lutar, com a certeza de que, embora diante dos desafios, sempre conseguiremos atingir nossos objetivos.

Ao meu professor e orientador Dr. José Carlos Libâneo que não mediu esforços para “pegar na minha mão” e me conduzir pelos caminhos da produção científica. Sua sabedoria e humildade ao ensinar refletem exatamente como acredito que deva ser um grande mestre. Um mestre na arte de ensinar independe de titulação, mas sim de dedicação e de vontade de ver o seu discípulo romper os desafios da leitura e da escrita.

Aos meus pais, Sebastião Honorato de Sousa “Tuti” (*in memoriam*) e Júlia Batista de Sousa, que foram minha fonte de inspiração e base para que me constituísse enquanto pessoa humana, já que não nascemos humanos, nos tornamos humanos a partir das relações que estabelecemos com o outro. Mesmo não tendo a oportunidade de estudar, eles sabiam da necessidade e importância da escolarização para a vida e, assim, não mediram esforços para que eu me tornasse a pessoa e a profissional que hoje sou. Ensinararam-me o valor das pequenas coisas, mesmo que pequenas, para que estas se tornassem grandes.

Aos meus irmãos, Padrinho Idécio “Joãozinho”, madrinha Mariza, Uláide, Joana D’arc, Gisley, Carmem Lúcia e Márcio. Eles representaram os tijolos colocados por meus pais no seio da nossa família auxiliando na minha formação enquanto ser humano.

Aos meus filhos Emmelyne e Arcenio Neto, meus bens maiores, razões da minha existência e fonte de inspiração e de força para que eu nunca desistisse dos meus objetivos.

Ao meu companheiro de jornada Sílvio Neves de Oliveira, sempre ao meu lado, dando força e literalmente me acompanhando nas idas e vindas à Goiânia. A sua paciência em saber esperar o período de aulas terminar fez a diferença na minha jornada.

Ao Secretário Municipal de Educação do Município e aos profissionais das escolas nas quais realizei minha pesquisa de campo, incluindo professores, coordenadores e diretores, que gentilmente me acolheram e contribuíram sobremaneira para a minha pesquisa.

Aos professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação que contribuíram fazendo parte deste estudo.

Ao diretor da Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Ana Perciliana do Prado Vargas pela confiança, paciência e por entender as minhas ausências em função do meu estudo.

Aos colaboradores da Secretaria da Escola de Formação e Humanidades que tão prontamente me atenderam nos momentos de dúvidas.

Ao Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, pelas contribuições para a compreensão do objeto de estudo.

Às pessoas que trabalham no controle ao acesso da Universidade, que tão prontamente “inseriam” seu cartão para que eu pudesse adentrar ao espaço das aulas quando minhas mãos, repletas de pastas com livros e demais materiais necessários à minha aprendizagem, me impediam de passar o cartão de acesso.

À Ivanildes, minha amiga e companheira de jornada no Mestrado.

À Norma Sueli, amiga-irmã do coração, que sempre esteve ao meu lado, ouvindo-me, confortando-me nos momentos de angústia, sem dúvida os cafezinhos renovavam minhas energias.

À Janice, uma amiga querida, companheira de trabalho que sempre se solidarizou comigo durante toda trajetória de estudos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até o fim dessa jornada, concretizando esse grandioso sonho. Minha gratidão!

Um sonho de um dia me tornar professora;  
Um sonho em ver meus filhos formados;  
Um sonho em um dia fazer Mestrado;  
E um sonho mais remoto ainda,  
De ter como meu orientador, aquele teórico o qual fazia parte  
Somente da minha humilde estante de livros,  
E os sonhos se concretizaram,  
Assim como todos os demais.  
Hoje carrego com orgulho e gratidão  
O nome do meu querido professor José Carlos Libâneo  
No meu currículo de Mestra;  
Quem eu fui?  
Uma sonhadora, batalhadora, sacoleira, manicure, cabelereira.  
Todos têm uma história de lutas.  
Quem sou eu hoje?  
Uma professora, filha de Deus, eternamente grata por tudo o que me tornei.  
Uma Mestra!  
Sim, papai (*in memoriam*) e mamãe: vocês têm uma filha Mestra em Educação!

E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.

(F. NIETZSCHE)

Que nos mantenhamos dançando no ritmo coerente de nossa “música”, acreditando nas nossas convicções, como forma de resistência às tentativas de destruição da formação docente humanista, ética e estética proporcionando às nossas crianças, os seus direitos de serem alfabetizadas.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/Escola de Formação de Professores e Humanidades, apresenta um estudo sobre o PNAIC e as práticas de alfabetização e os influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. Tem como ponto de partida que o Programa inclui como um de seus objetivos a formação continuada de professores com vista a melhorar o processo de alfabetização das crianças até os oito anos de idade, nas disciplinas de Português e Matemática. A pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, tendo como procedimentos a pesquisa documental e a pesquisa de campo e, como instrumentos de coleta de dados, a observação e a entrevista. Foi realizada em três escolas públicas municipais de um município do interior do Estado de Goiás, em sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, na disciplina Português, pelo período de quatro semanas. Este estudo teve como aportes teóricos a Teoria Histórico Cultural formulada por Vygotsky e seguidores, as pesquisas sobre a alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2000, 2004, 2006, 2009; SOARES, 2016, 2017; FRADE, 2007), entre outros, e estudos sobre o PNAIC. A análise dos dados indica que, a despeito de o PNAIC ter como um dos seus objetivos explícitos a formação continuada de professores alfabetizadores, o influxo no aprimoramento nas práticas de alfabetização, decorrentes de sua orientação, não correspondeu inteiramente às orientações do Programa. A análise dos dados realizada indica que as propostas didático-pedagógicas se limitaram aos usos de materiais pouco inovadores, a despeito de o PNAIC ter como um dos seus objetivos explícitos a formação continuada de professores alfabetizadores. Porém no município da pesquisa os professores entendiam que a proposta do Programa era apresentar metodologias que fossem influenciar de maneira significativa no aprimoramento das práticas de alfabetização, decorrentes das orientações. No entanto, pôde-se constatar, também, que mesmo não seguindo totalmente as orientações do PNAIC, professores observados demonstraram práticas de alfabetização que pouco implicaram na aprendizagem dos alunos. Este estudo contribuiu para as análises do que foi aplicado pelo Programa, haja vista que a alfabetização não pode acontecer de maneira dissociada do letramento.

**Palavras-chaves:** PNAIC. Formação continuada de professores. Alfabetização.

## ABSTRACT

This master's dissertation, linked to the Research Theories of Education and Pedagogical Processes Research Line, of the Graduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás / Teacher and Humanities Training School, presents a study about the NLPRA and the practices of literacy and the influences of continuing education actions on the professional improvement of literacy teachers. Its starting point is that the Program includes as one of its objectives the continued training of teachers with a view to improving the literacy process of children up to eight years old, in the subjects of Portuguese and Mathematics. The research is qualitative and exploratory, having as procedures the documentary research and the field research and, as instruments of data collection, the observation and the interview. It was held in three municipal public schools in a municipality in the interior of the state of Goiás, in the classroom of the 3rd year of elementary school, in the Portuguese subject, for a period of four weeks. This study had as theoretical contributions the Cultural Historical Theory formulated by Vygotsky and followers, the research on literacy in Brazil (MORTATTI, 2000, 2004, 2006, 2009; SOARES, 2016, 2017; FRADE, 2007), among others, and studies about the NLPRA. The analysis of the data indicates that, although NLPRA has as one of its explicit objectives the continued formation of literacy teachers, the influence on the improvement of literacy practices, resulting from its orientation did not fully correspond to the Program guidelines. The analysis of the data indicates that the didactic-pedagogical proposals were limited to the use of less innovative materials, despite the fact that NLPRA has as one of its explicit objectives the continuing education of literacy teachers. However, in the research municipality, the teachers understood that the purpose of the Program was to present methodologies that would significantly influence the improvement of literacy practices, resulting from the guidelines. However, it was also found that even though not fully following the NLPRA guidelines, observed teachers demonstrated literacy practices that had little implication in student learning. This study contributed to the analysis of what was applied by the Program, considering that literacy cannot happen dissociated from literacy.

**Key-words:** NLPRA. Continuing education of teachers. Literacy.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
INAF	- Indicador Nacional de alfabetismo Funcional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PEE	- Plano Estadual de Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	- Plano Municipal de Educação
PNA	- Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional de Livro Didático
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E OS PROGRAMAS OFICIAIS</b> .....	
<b>OFICIAIS</b> .....	28
1 O debate nacional sobre alfabetização e a busca de soluções conforme as pesquisas .....	28
1.1 As pesquisas: teses e dissertações .....	31
1.2 As pesquisas: artigos .....	37
2 Os programas oficiais de alfabetização .....	44
2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA .....	45
2.2 Programa Brasil Alfabetizado - PBA .....	48
2.3 Pró-Letramento .....	50
2.4 PNAIC .....	52
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) PARA AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b> .....	58
1 Caracterização geral do PNAIC .....	58
2 As orientações do PNAIC em relação às ações de formação continuada .....	64
3 As competências esperadas em relação ao aluno alfabetizado no 3º ano .....	69
4 A sequência de procedimentos na sala de aula a ser desenvolvida pelos professores .....	71
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PANORAMA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. A PROPOSTA DO PNAIC</b> .....	
<b>PROPOSTA DO PNAIC</b> .....	75
1 Um panorama dos métodos de alfabetização no Brasil e seus suportes teóricos..	75
1.1 Os métodos sintéticos .....	78
1.2 Os métodos analíticos .....	80
2 A visão de alfabetização na teoria histórico cultural .....	82
2.1 A alfabetização em pesquisas fundamentadas na teoria histórico-cultural .....	86

2.2 Alguns conceitos da THC necessários às práticas de alfabetização .....	93
3 Os métodos de alfabetização no PNAIC .....	96

## **CAPÍTULO IV**

### **INFLUXOS DO PNAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA: AS PRÁTICAS**

#### **DOCENTES DOS PROFESSORES NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ... 99**

1 Delineamento e descrição da pesquisa .....	99
1.1 Observação das aulas .....	100
1.2 Entrevistas .....	101
2 Caracterização das escolas e professores .....	101
2.1 As escolas .....	101
2.2 Os professores.....	102
2.3 Diretores, coordenadoras pedagógicas e professoras-formadoras .....	104
3 Apresentação e análise dos dados .....	106
Eixo 1 - O processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC na visão dos professores alfabetizadores, diretores e das professoras formadoras do Município.....	106
Eixo 2 - As ações de formação continuada realizadas pelo PNAIC e repercussões no aprimoramento profissional dos professores .....	115
2A - As ações que foram efetivamente realizadas (com os formadores) .....	117
2B - O previsto no PNAIC e o cumprido na prática: o que ficou/ou que não ficou no trabalho dos professores .....	118
Eixo 3 - As práticas de alfabetização realizadas nas salas de aula e comparação com o que está previsto no PNAIC em relação a essas práticas.....	122
3A - O planejamento e o plano de ensino em relação à orientação do PNAIC .....	122
3B - Organização e desenvolvimento da aula, interação com os alunos .....	124
3C - Formas de avaliação .....	133

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

#### **REFERÊNCIAS .....**

#### **ANEXO A .....**

#### **ANEXO B .....**

#### **ANEXO C .....**

#### **APÊNDICE A .....**

#### **APÊNDICE B .....**

<b>APÊNDICE C</b> .....	166
<b>APÊNDICE D</b> .....	168

## INTRODUÇÃO

Este estudo investiga as ações do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu impacto na formação continuada de professores alfabetizadores. O PNAIC foi criado pelo Governo Federal em 2012 em substituição ao Pró-Letramento, com o objetivo de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, por intermédio da aferição de resultados aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. Para a implementação do Programa, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu quatro eixos de ação: a formação continuada de professores alfabetizadores e de orientadores de estudo; a distribuição de materiais didáticos voltados para a alfabetização; o sistema de avaliação de resultados; a atuação do Programa na frente de mobilização social pela educação por meio de um sistema de gestão (BRASIL, 2012a).

O Programa, idealizado para solucionar o problema crônico da alfabetização das crianças brasileiras, foi implantado por meio de um termo de adesão de Estados, municípios e Distrito Federal, pelo qual se comprometiam a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012e, p. 11).

Com base nessa orientação legal, o município onde se deu a realização da pesquisa aderiu ao Programa no ano de 2012, quando foi implantada sua estrutura de funcionamento: uma coordenação municipal, composta por quatro professores formadores. A presente pesquisa visa, precisamente, buscar a relação entre as ações propostas pelo PNAIC e o desenvolvimento profissional dos professores pela formação continuada, tendo em vista melhorar as práticas de alfabetização, tendo como referência o trabalho realizado nesse município. A pesquisa correspondeu às ações do PNAIC decorrentes da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 que instituiu suas ações e as diretrizes gerais, tendo sido realizada nos dois semestres de 2018.

Na perspectiva de compreender o problema considerado crônico da alfabetização no Brasil, Mortatti escreve:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a

medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (MORTATTI, 2004, p. 15).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e, em seu artigo 32, “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”. O primeiro dos objetivos do Ensino Fundamental é: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. O Ensino Fundamental obrigatório segundo versa a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”.

Embora a legislação educacional assegure o direito à aprendizagem da leitura e da escrita, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica / Avaliação Nacional da Alfabetização (SAEB/ANA) de 2016 mostram que cerca de 34% dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na escrita. Os dados da prova SAEB/ANA (2017), divulgados no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), mostram que o Estado de Goiás obteve nota abaixo da média nacional em proficiência em Língua Portuguesa. Os resultados do estado referentes a 2015 mostram que foram melhores do que os apresentados em 2017, o que indica ainda um quadro de instabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Das três escolas nas quais foi realizada a pesquisa de campo, somente uma delas teve os dados da Prova ANA divulgado. Acredita-se que as outras duas escolas deixaram de cumprir algum requisito básico para que pudessem ter os seus resultados divulgados, conforme informação ao acessar os dados das escolas no site do INEP.

Conforme o gráfico I (Anexo A), que trata da proficiência média em Língua Portuguesa por estado para alunos matriculados no 5º Ano do Ensino Fundamental, o estado de Goiás está abaixo da média nacional. Enquanto que nos dados do Anexo B, o mesmo se encontra abaixo da média nacional em Língua Portuguesa nos anos de 2015 e 2017, o que sugere a necessidade de melhora nas políticas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Uma ligeira análise desses dados mostra que mais da metade dos alunos obtiveram níveis insuficientes em Língua Portuguesa e Matemática, sabendo-se que esses alunos foram atendidos pelo PNAIC. Acredita-se que foi essa uma das razões pelas quais o Governo Federal decidiu alterar, em 2017, as bases de funcionamento do PNAIC, ampliando a articulação entre as redes públicas de ensino e contratando assistentes de alfabetização para ajudar os professores de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

As informações relacionadas aos resultados nada promissoras acerca da realidade da educação no Brasil, em especial à etapa da alfabetização, nos levou a investigar o papel que vem desempenhando o PNAIC quanto à melhoria da formação dos professores em sua tarefa de alfabetizar. A escolha desse tema foi motivada pela minha atividade profissional inicialmente como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, como coordenadora pedagógica no período matutino de uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de Goiás. Trabalhando nessa escola, pude notar o insucesso no processo de alfabetização de muitas crianças. Foi, também, em minha atividade docente que tomei contato com as ações levadas a efeito pela Secretaria Municipal de Educação por meio do PNAIC.

Como professora da Educação Básica da rede municipal de ensino, acompanhava o desenvolvimento do ensino nos anos iniciais, em especial os três primeiros anos que compõem o ciclo da alfabetização, e também a problemática da retenção. Desde a criação desse Programa em 2012, até o final do mês de abril de 2018, passei a acompanhar de maneira mais próxima as ações da Secretaria junto às escolas e professores, quando me intrigou o fato de que, mesmo com as orientações e o material didático disponibilizado às escolas, as crianças continuavam com dificuldades no processo de alfabetização. Portanto, algo ainda não estava condizente com os esforços empreendidos pelos professores para superar as supostas dificuldades de aprendizagem dos alunos, o insucesso das práticas dos professores na alfabetização, e as dificuldades da equipe gestora das escolas em propiciar um ambiente alfabetizador. Passei, então, a indagar: O que estaria impedindo ou dificultando essa aprendizagem? Quais seriam as razões do insucesso de muitas crianças ao longo do processo de alfabetização? Porque, mesmo com um Programa destinado a auxiliar as escolas e professores, as crianças

continuavam tendo baixos resultados na alfabetização? Qual tem sido o influxo das ações de formação continuada do PNAIC no desenvolvimento profissional dos professores?

O ingresso no curso de Mestrado em Educação foi a oportunidade de realizar um estudo mais apurado do papel do PNAIC na formação continuada de professores alfabetizadores, utilizando o embasamento teórico das disciplinas que me possibilitaram estar em contato com as teorias que poderiam me conduzir à melhor compreensão dos processos educacionais existentes. Várias questões mobilizaram meu interesse pelo estudo desse tema, entre outros: os programas voltados para a alfabetização levados a efeito pelo governo federal efetivamente promovem mudanças no processo de ensino-aprendizagem? Eles são suficientes, por si mesmo, de promover essas mudanças? As orientações pedagógicas oferecidas especificamente pelo PNAIC estão adequadas ao nível de desenvolvimento das crianças? Como são consideradas nessas orientações, as condições sociais, culturais e materiais concretas dos alunos? Que abertura o PNAIC dá, em suas orientações pedagógicas, para que as professoras criem oportunidades para que as crianças se sintam envolvidas no processo de leitura e escrita, sentindo prazer em aprender no contexto escolar?

Uma das pesquisadoras que exerceu significativa influência no meu modo de ver a alfabetização foi Magda Soares. Para ela, o ideal seria “alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (2017, p. 47). Desse modo, o social e o cultural coexistem no mesmo processo. Na aquisição do sistema da escrita pela criança, a alfabetização, o foco é a aprendizagem da língua escrita no contexto social, assim como quando a ênfase é no cultural, o ponto a ser considerado é o letramento, ou seja, as práticas de leitura e de escrita são situadas no contexto cultural do qual a criança faz parte.

A alfabetização permite ao sujeito o desenvolvimento de capacidades em que será capaz de codificar e decodificar uma língua, aprendendo a ler e escrever habilitando-se a desenvolver diversas formas de aprendizagem da leitura. A alfabetização difere do letramento, pois ela destina-se à etapa responsável por desenvolver a aquisição do processo da leitura e da escrita, enquanto o letramento refere-se à função social de ler e escrever. Ambos estabelecem uma correlação entre si para que se efetive a alfabetização. O letramento é, assim, o estado que um

indivíduo é capaz de alcançar depois de se familiarizar com a escrita e a leitura, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais. Sendo assim, um indivíduo alfabetizado não significa necessariamente um indivíduo letrado. Para Mortatti (2004), ler e escrever, e fazer uso da leitura e escrita nos diferentes contextos sociais, são necessidades básicas para que o indivíduo exerça a sua cidadania de forma plena e, nesse sentido, o desenvolvimento de uma nação é verificado a partir desta análise, tanto no que diz respeito ao nível sociocultural quanto ao político.

Outra perspectiva teórica que norteou meus estudos ao longo do mestrado foi a teoria histórico-cultural. Segundo essa teoria, a atuação do professor visa promover a aprendizagem que leva ao desenvolvimento dos alunos. A aprendizagem, em relação à alfabetização, implica propiciar aos alunos atividades em que a leitura e escrita façam sentido e, assim, sejam criadas as condições para que eles possam inserir-se numa sociedade letrada. Para Baquero (1998), Vigotsky<sup>1</sup> atribui em sua obra um peso considerável ao papel do processo de apropriação das formas elaboradas da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o desenvolvimento global da personalidade das crianças implica o domínio de instrumentos de mediação, como é o caso da leitura e da escrita. Conforme Baquero:

A escolaridade deve privilegiar o acesso ao domínio dos instrumentos de mediação com caráter acentuadamente descontextualizado e permitir o acesso às formas de conceitualização da ciência. O acesso à língua escrita e às formas de conceitualização próprias da ciência não se notam apenas como a apropriação de um corpo externo de saberes [...] mas se concebe sua apropriação como uma reestruturação das funções psicológicas do sujeito que permitem seu desenvolvimento cognitivo segundo o vetor de um crescente controle sobre as próprias operações intelectuais (1998, p. 75).

Esta citação realça uma das teses principais da teoria histórico-cultural, o papel da educação para o desenvolvimento humano e, particularmente, o papel da leitura e escrita no desenvolvimento da linguagem e do pensamento. No processo de aprendizagem visando o desenvolvimento surge o conceito de “zona de desenvolvimento próximo” em que se destaca a importância da interação social

---

<sup>1</sup> O nome Vygotsky é grafado, na bibliografia existente de diferentes formas: Vygotski, Vygotski, Vigotsky, Vygotskii. Fizemos a opção de empregar a grafia Vygotsky, porém, mantivemos, nas indicações bibliográficas, a grafia utilizada em cada uma.

entre professor e alunos e entre os alunos. A atividade conjunta nas situações de ensino é colocada como condição aos processos de desenvolvimento humano.

Mello destaca a importância do trabalho colaborativo na sala de aula envolvendo a participação do professor e dos alunos por meio de múltiplas formas de interlocução. Ela explica:

[...] primeiro, porque é a partir das experiências vividas, social e coletivamente, que a criança forma para si as ações internas e, em segundo lugar, porque o sujeito que aprende é ativo no processo: não é ouvinte apenas, nem executor de tarefas fragmentadas, mas é o sujeito das necessidades de conhecimento às quais a atividade proposta na escola deve responder (MELLO, 2010, p. 194).

Estas ideias me chamaram a atenção por terem permitido compreender que o processo de alfabetização não pode ser algo mecânico, imitativo. Ele envolve uma determinada forma de organização do ensino que assegure a participação do aluno, e coloque-o em atividade, ofereça tarefas que ativem o seu desenvolvimento intelectual.

Algumas perguntas importantes surgiram, em boa parte provocada nos meus estudos, por estas ideias, tais como: as formas de organização do ensino propostas pelo PNAIC efetivamente propiciam os requisitos pedagógicos para que as crianças aprendam a utilizar a leitura e a escrita em suas vivências concretas na vida social, tal como sugere Soares? Elas asseguram atividades em que professor e alunos estabeleçam comunicação entre si de forma a desenvolver o pensamento? Voltando a preocupação mais direta com a pesquisa proposta nesta dissertação, cabe uma pergunta-chave: As ações de formação continuada trazidas pelo PNAIC têm contribuído para o aperfeiçoamento da prática dos professores no sentido de melhorar a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos de forma efetiva? Em outras palavras, o trabalho docente das professoras apresentou mudanças com a utilização de procedimentos de alfabetização propostos pelo PNAIC?

Apresentamos a seguir algumas pesquisas que ajudam a clarificar nosso problema de pesquisa.

Marcílio (2016) mostra que dificuldades na efetivação do processo de alfabetização sempre existiram, conforme ressalta em seu estudo:

A escola do Antigo Regime do Império é um ajuntamento de crianças em pequenas salas, pagas pelos professores, onde os alunos e o mestre vivem asfixiando-se, há um único professor para ensinar multiplicidade de

matérias que os legisladores inconscientes amontoam em programas barulhentos (2016, p. 33).

A autora mostra, também, que essa forma de escola não era característica somente do Brasil, mas também em outros países da Europa e Estados Unidos até os fins do século XVIII. A nomenclatura “escola” foi herdada pelo Brasil da Europa Medieval e moderna faltando, porém, a especificação da sua localização. Assim, no Brasil do século XIX, a nomenclatura “escola” referia-se a um espaço de aula ou classe única, a qual o professor destinava a sua casa. Eram raras as escolas que funcionavam em prédios oficiais do Estado. Segundo a autora, o que difere a escola no Brasil dos demais países é o antigo regime de classes organizadas pelo professor, na maioria das vezes, em casas precárias com condições de higiene e sanitárias altamente comprometedoras para a qualidade da saúde dos educandos. O material didático praticamente não existia, sendo que esta situação se prolongou até meados do século XX. As escolas funcionavam em lugares improvisados e na maioria dos casos inapropriados para que o ensino e aprendizagem ocorressem.

Os aportes teóricos trazidos por Marcilio realçam, portanto, a persistência das dificuldades do sistema de ensino, das escolas e dos professores para a efetivação do trabalho docente, especialmente na alfabetização. A prática escolar ainda caminha pelo percurso da prática tradicional, onde o aluno não aparece como sujeito da própria aprendizagem.

Segundo Soares (2016, p. 23):

Na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar o aluno ao domínio da língua escrita. Até os anos 1980, o método era considerado o único recurso para a solução do fracasso na alfabetização, considerando os altos índices de reprovação, repetência e evasão escolar.

Nessa perspectiva, os métodos se alternavam entre o método sintético, ou uma outra modalidade de método analítico como a palavração, o silábico, o fônico, sentencição e outros, sendo que o objetivo era a solução do problema da alfabetização.

Visando aplicar um esforço em melhorar as condições de alfabetização do povo brasileiro, o Governo Federal idealizou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), instituído e implementado no ano de 2001. Em seguida veio o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação,

programa de formação continuada de professores, implantado no ano de 2005. Os dois programas foram encerrados, mas os problemas relacionados à alfabetização ainda permanecem, conforme os dados que trouxemos no início desta introdução. Em 2012, novamente para enfrentar problemas crônicos na alfabetização, foi lançado o PNAIC com o objetivo explícito de assegurar que todas as crianças apreendessem a ler e escrever até os oito anos de idade. Para atender a esse objetivo, uma das estratégias explicitadas no Programa foi a formação continuada de professores.

O Programa PNAIC desde a sua criação tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores que realizaram pesquisas sobre a sua implantação e desenvolvimento como (SANTOS, 2017; ALFERES, 2017; BOEING, 2016; PAIM, 2016; SANTIAGO, 2015; SALOMÃO, 2014).

Machado e Spessatto (2016, p. 2488) informam que “a impossibilidade de estabelecer um tempo fixo para o processo de alfabetização e letramento da criança está justamente no ápice das propostas de mudanças na organização curricular da Educação Básica.” Esta seria uma das justificativas para a alteração dos tempos do ensino aos seis anos de idade. Esses pesquisadores ressaltam a importância, nas formações promovidas pelo PNAIC, do planejamento pedagógico, bem como a valorização desta atividade pelos integrantes do Programa.

Santos (2017) em sua dissertação cujo título “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico” aborda as dificuldades enfrentadas ao longo dos quatro anos de implementação do PNAIC, dentre as quais o Projeto de Lei nº 5609/2013 que entrou em substituição à Lei 12801/2013, quando buscava modificar alguns aspectos centrais como a mudança da alfabetização até os seis anos de idade e a utilização do método fônico, norteados em instruções claras sobre a relação letra/som. Como objetivo a pesquisadora busca analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Utiliza como eixo norteador do processo investigativo a abordagem qualitativa e os procedimentos de pesquisa a revisão bibliográfica e análise documental. Na análise documental, os documentos sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assim como Portaria nº. 867/2012, que institui o PNAIC, Portaria nº. 58/2012 cujo propósito é definir as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas, Portaria nº.153/2016, que altera a Portaria nº. 867/2012, Portaria nº. 155/2016, que altera a Portaria nº. 1458/2012, Documento

Orientador do PNAIC dos anos de 2014, 2015 e 2016 e os Cadernos de Formação do PNAIC.

Alferes (2017) em sua tese de doutorado intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização” analisa o Programa PNAIC, a produção a nível nacional e como as ações do Programa são recontextualizadas por orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras na formação continuada, e na sala de aula, por professoras alfabetizadoras.

Boeing (2016) em sua dissertação “As Políticas de Combate ao Analfabetismo no Brasil”, tem como objetivo compreender as políticas de combate ao analfabetismo no Brasil, através de um mapeamento dos programas contra o analfabetismo a partir da década de 1960. Na busca responder à questão ligada as continuidades e as descontinuidades dos programas. Como objetivos específicos mapear os programas; identificar as concepções de alfabetização de cada programa; verificar as continuidades e as descontinuidades entre os programas. Os teóricos utilizados nesta pesquisa foram: Freire (1983, 2015), Ferraro (2009), Ghiraldelli (2009), Paiva (1987), Fávero (2004) e Cunha e Góes (1999). A metodologia qualitativa, baseada na pesquisa documental e realizada em duas etapas: a primeira etapa do estudo de Boeing (2016) ocorreu a partir do mapeamento dos documentos dos programas: Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Fundação Educar, Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), Programa de Formação de Professores (PROFA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A segunda etapa organizou um quadro para uma análise geral de cada programa a partir do ano, do público alvo, proposta, concepção de alfabetização e taxas de analfabetismo no período de vigência do programa. Os resultados da pesquisadora apontam através das análises, que não houve uma continuidade efetiva entre os programas e o Brasil sofre com altos índices de analfabetismo.

Paim (2016) em sua dissertação que apresentou “Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras” traz como objetivo analisar as concepções teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras, correlacionando-as com suas

narrativas sobre o seu próprio processo formativo. O referencial teórico constituiu nas contribuições da Psicolinguística, Linguística Aplicada e Educação (CAGLIARI, 1998; KATO, 1999; KLEIMAN, 1995, 1999, 2001, 2005; KRAMER, 1999, 2004, 2007; LIBÂNEO, 2010, 2015; NÓVOA, 2010; SOLÉ, 1998 entre outros). O trabalho da pesquisadora se configurou como uma pesquisa de campo, com nove (9) professoras alfabetizadoras (docentes das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental), em situação de trabalho, em duas escolas municipais da cidade de Criciúma, no ano de 2015. Os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Segundo a autora os resultados indicam que as descobertas da ciência da leitura não têm repercutido nas práticas de alfabetização e ensino de leitura.

Santiago (2015) em sua pesquisa de dissertação “As Influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização” desenvolveu seu estudo na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle. O centro de sua pesquisa foi mostrar as implicações das atividades de formação docente oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no contexto do processo de alfabetização a partir das práticas pedagógicas de duas alfabetizadoras das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. O trabalho apresenta as reflexões teóricas originárias da formação docente dessas professoras, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, participantes do PNAIC.

Em sua análise, a pesquisadora considera que o PNAIC é um programa de formação docente destinado ao desenvolvimento pessoal e profissional das alfabetizadoras. O percurso metodológico da pesquisa ampara-se em um modelo de investigação qualitativa. Nesta análise, a pesquisadora buscou auxiliar o trabalho das alfabetizadoras no I ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental na acolhida e inclusão destas crianças de seis anos, na fase inicial do processo de alfabetização e letramento.

A pesquisa de Salomão (2014), intitulada “A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC”, tem, por objeto de estudo, as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando o processo de implantação e implementação das ações desenvolvidas pelo Governo Federal quanto às contribuições para a superação das dificuldades dos professores

alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo teve como centro a análise do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cujo início se deu com a realização dos trabalhos de formação continuada com os professores da rede pública de ensino no município de Ponta Grossa no ano de 2013. A necessidade por compreender as dimensões da formação continuada de professores fez com que o pesquisador realizasse um quadro teórico-metodológico o qual permitiu a compreensão do contexto histórico e seus determinantes.

O eixo teórico-metodológico do estudo de Salomão se amparou no materialismo histórico-dialético que percebe o movimento da realidade em suas contradições. Os procedimentos metodológicos foram embasados na pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática. O levantamento bibliográfico como aporte teórico, foi usado para fundamentar o estudo da temática e teve como base, autores que discutem sobre a reforma do Estado e as políticas educacionais, assim como a pesquisa documental utilizou fontes primárias (legislação) possibilitando ao pesquisador a compreensão do processo de consolidação do Programa Pró-Letramento no que diz respeito às políticas educacionais para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais, assim como o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Em razão desse conjunto dos problemas aqui apontados tais como o insucesso de políticas de alfabetização, o despreparo dos professores, problemas ligados às teorias e métodos de alfabetização, a falta da efetividade das ações que impulsionam a educação, propusemos a realização da presente pesquisa para saber se estaria havendo efetividade das ações do PNAIC no aprimoramento e desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores por meio da formação continuada, tendo em vista ser esse um dos principais objetivos do Programa. Nesse sentido, a realização deste estudo visa abordar as orientações em relação aos objetivos e metodologia das ações de formação continuada referentes às práticas docentes e sua repercussão na formação dos professores e no desempenho dos alunos no processo de alfabetização.

Com o embasamento da bibliografia sobre o tema e definida a intenção de realizar esta pesquisa, chegamos ao nosso objetivo geral: investigar as ações propostas pelo Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em

relação à formação continuada de professores alfabetizadores e seu impacto no aprimoramento profissional desses professores.

Esse objetivo geral se desdobrou em três objetivos específicos sendo:

- a) Identificar nos documentos do PNAIC as ações previstas para serem realizadas nas escolas pelos professores;
- b) Analisar se as orientações do Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realmente se efetivam nas práticas pedagógicas das professoras;
- c) Avaliar a influência do PNAIC na formação continuada de professores no que diz respeito à sua preparação para o processo de alfabetização da criança até os oito (08) anos de idade.

A presente pesquisa tem caráter qualitativo de tipo explicativo. Segundo Gil (2008), pesquisas explicativas visam identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de fenômenos. No caso desta pesquisa, o objetivo é analisar a repercussão de orientações pedagógicas e procedimentais contidas num programa governamental (PNAIC), na formação continuada de professores alfabetizadores.

A fase inicial da pesquisa foi destinada ao levantamento bibliográfico visando buscar auxílio para clarificação do problema e fundamentos teóricos na análise dos dados. Para isso, foram realizados o levantamento e a análise de teses, dissertações e artigos científicos produzidos no período de 2013 a 2017. Na fase da realização da pesquisa empírica propriamente dita, foram utilizados como procedimentos a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

A pesquisa documental esteve voltada principalmente para os documentos do PNAIC, a saber: a) A Lei de criação do PNAIC; b) O caderno de formação continuada de professores; c) O caderno de alfabetização. A leitura e análise desses documentos tiveram como propósito identificar objetivos do Programa, orientações pedagógicas, ações de formação continuada, especialmente aquelas previstas para serem realizadas nas escolas pelos professores. Foram também consultados os planos de ensino das professoras cujas aulas foram observadas.

A pesquisa de campo consistiu de observação e realização de entrevistas. Foram observadas aulas de três professoras alfabetizadoras, atuando em turmas do 3º ano da primeira fase do Ensino Fundamental. O critério inicial para a escolha de três escolas da rede municipal de ensino do município foi sua localização: central da cidade e duas de setores periféricos, todas as três participantes do PNAIC. Outro

critério, foi que os professores tivessem licenciatura em Pedagogia. O terceiro critério ocorreu pela disponibilidade dos professores em aceitar fazer parte da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com quatro formadoras (professoras designadas pela Secretaria Municipal de Educação para fazer a formação continuada), três diretores e três coordenadores pedagógicos das escolas onde aconteceram as observações de aula.

Para o tratamento e análise dos dados, após análise dos registros de observação e material de entrevistas, foram organizados três eixos de análise:

1. As práticas de alfabetização realizadas na sala de aula e comparação com o que está previsto no PNAIC em relação a essas práticas;
2. As ações de formação continuada realizadas pelo PNAIC e repercussões no aprimoramento profissional das professoras;
3. O processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC na visão das professoras e dos formadores (Município).

#### Os capítulos

O capítulo I trata da problemática da alfabetização no Brasil e os programas oficiais, apresentando o debate nacional sobre a alfabetização.

O capítulo II apresenta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua caracterização, objetivos, proposta pedagógica segundo consta nos documentos oficiais, procedimentos didáticos, formas de avaliação, ações de preparação dos professores e de formação continuada. As competências esperadas em relação ao aluno alfabetizado no 3º ano, são detalhadas, como também o caderno de alfabetização em Língua Portuguesa, cujas fontes são os documentos oficiais do Governo Federal.

O capítulo III traz um apanhado acerca dos métodos de alfabetização e as principais teorias existentes sobre a alfabetização, segundo a formação continuada de professores a qual tem sido oferecida com o intuito de embasamento teórico de suas práticas docentes, dentre as quais Magda Soares, Emília Ferreiro, Maria do Rosário Mortatti, e Vygotsky com a Teoria Histórico-cultural. O capítulo conclui com a apresentação da linha teórica do PNAIC.

Por último o capítulo IV, trata sobre o impacto do PNAIC na formação continuada, isto é, como as práticas docentes dos professores no 3º ano do ensino fundamental foram ou não afetadas pelas ações de formação continuada do PNAIC.

# **CAPÍTULO I**

## **A PROBLEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E OS PROGRAMAS OFICIAIS**

A alfabetização é um termo utilizado para definir, segundo Mortatti (2004), a condição da pessoa que detém o domínio da leitura e escrita das palavras. A partir desse entendimento, este capítulo apresenta um panorama da problemática da alfabetização no Brasil e dos programas oficiais que visam o seu desenvolvimento, tendo em vista melhor aprendizagem das crianças da leitura e escrita. As considerações trazidas permitirão esclarecer o nosso objeto de estudo e apresentar as principais ações públicas visando efetivar programas de alfabetização.

### **1 O debate nacional sobre a alfabetização e a busca de soluções conforme as pesquisas**

A questão da alfabetização como objeto permanente de discussão na pesquisa educacional e sua efetivação nas escolas, está longe de ser resolvida a contento, apresentando-se, ainda, como um desafio para os educadores. Os dados de pesquisa são fartos, e mostram a realidade de crianças que passam pela escola e saem dela sem saber ler e escrever. Os dados do Censo Escolar 2018 para a Educação Infantil revelam:

– O número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018, atingindo 8,7 milhões em 2018. Esse crescimento foi decorrente, principalmente, do aumento das matrículas da creche. Na faixa etária adequada à creche (até 3 anos de idade), o atendimento escolar é de 32,7% (Fonte: IBGE/ PNADc – 2017), enquanto a meta do PNE é de 50% da população nessa faixa etária. No período de 2014 a 2018, as matrículas em creche cresceram 23,8%. Na faixa etária adequada à pré-escola (4 e 5 anos), o atendimento escolar é de 91,7% (O Plano Nacional de Educação estabelece a universalização do atendimento escolar nessa faixa etária (BRASIL, INEP, 2018).

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, INEP, 2013), com os objetivos de avaliar conhecimentos em leitura, escrita e matemática de alunos do 3º ano do ensino fundamental e produzir informações sobre as unidades escolares. Foi criada no âmbito do PNAIC, tendo ocorrido a primeira avaliação em 2014.

De acordo com informações verificáveis na tabela abaixo, segundo dados do INEP, as taxas de aprovação nos Anos Iniciais nos últimos cinco anos (2014-2018) apresentam alguma melhora, como a diminuição das taxas de reprovação e abandono. No entanto, segundo o jornal Folha de S. Paulo (26/10/2017), tendo por fonte os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), referentes a 2016, mais da metade do 3º ano do ensino fundamental da rede pública do Brasil têm níveis de leitura e matemática considerados insuficientes. Nas provas anteriores realizadas em 2014, 56% dos alunos estavam em níveis insuficientes em leitura, enquanto que em 2017, 55%, ou seja, ao invés de melhorar, o desempenho dos alunos caiu. Segundo a mesma reportagem, em termos de Brasil, 34% dos alunos estão em nível insuficiente na escrita. No estado de Goiás, o desempenho dos alunos ficou em 50%.

Taxas de rendimento escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil 2014-2018									
Ano	Ensino Fundamental						Ensino Médio		
	Anos Iniciais			Anos Finais			Aprovação	Reprovação	Abandono
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono			
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5	80,3	12,1	7,6
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2	81,7	11,5	6,8
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0	81,5	11,9	6,6
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8	83,1	10,8	6,1
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1

Fonte: MEC/Inep/Deed

Os resultados apresentados mostram que os domínios de leitura e escrita ainda não se efetivam para muitas crianças em fase inicial de alfabetização, situação essa evidenciada quando não conseguem compreender e expressar com clareza a mensagem de um texto. As explicações para a ocorrência desse insucesso estão no abandono da escola e na repetência nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e, também, na situação em que os alunos são aprovados com resultados mínimos e não desenvolvem as habilidades necessárias para continuar o seu processo de escolarização.

Já em 2004, Mortatti apontava a necessidade de soluções urgentes para o fracasso escolar e de mobilização de administradores públicos, legisladores da área do ensino, assim como intelectuais de diversas áreas do conhecimento, educadores e professores há muitas décadas (MORTATTI, 2004). Para a mesma autora, as questões que norteiam e caracterizam o debate nacional acerca da alfabetização

são: como alfabetizar? Quais caminhos seguir, pelos nomes das letras, pelos sons das letras? Tais perguntas permeiam o universo daqueles professores onde a tarefa inicial é ensinar a criança a ler e escrever (MORTATTI, 2009).

Constata-se, assim, que a alfabetização é um problema crônico, razão pela qual tem sido objeto de vários programas oficiais. O Programa que é objeto desta dissertação é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012, é um acordo formal assumido pelo Governo federal para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, ao final da etapa da alfabetização, além do desafio de aprimoramento das práticas de alfabetização. Seu objetivo inicial foi garantir o direito à alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Para isso, o MEC viabilizou acordos entre o governo federal, estados, municípios e instituições de todo o país. Conforme já mencionado, para o funcionamento do PNAIC foi montada uma estrutura em torno de quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos como livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização; sistemática de avaliação para acompanhamento da eficácia e resultados do Programa, sistema de gestão, controle e mobilização visando a implementação do mesmo. Desse modo, o foco principal desta dissertação é o impacto das ações do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada dos professores alfabetizadores envolvidos no Programa em um município do sul do Estado de Goiás.

Visando reunir estudos e pesquisas relacionados com esse tema, foi realizado levantamento bibliográfico com o objetivo de buscar publicações de teses, dissertações e artigos científicos relacionados ao objeto da pesquisa, produzidos no Brasil em língua portuguesa, no período de 2013 a 2017. O referido levantamento permitiu localizar uma expressiva quantidade de trabalhos, cuja relevância estava em consonância com a proposta do presente estudo. A busca por teses e dissertações produzidas ocorreu na base de dados da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para os artigos, a busca foi realizada em: Revista Educação em Questão (A2) Revista Educação e Pesquisa (A1), Revista Educação & Sociedade (B1), Revista Educação em Perspectiva (B2), Revista Educação & Realidade (B1), Revista Cadernos de Pesquisa (A2), Revista HISTEDBR Online (B1), Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (B2), Cadernos de História da Educação (A2) e Revista Crítica Educativa (B3).

### 1.1 As pesquisas: teses e dissertações

Para a busca de teses e dissertações, foi utilizado o Banco de Teses e Dissertações (BDTD) somente em Programa de Pós Graduação em educação, sendo utilizados como descritores: alfabetização e fracasso escolar encontramos cento e setenta e quatro (174) trabalhos sendo oitenta e quatro (84) de pós graduação em educação, sendo uma (01) tese e uma (01) dissertação; alfabetização e PNAIC não foi encontrado nenhum trabalho nesse recorte de tempo; alfabetização formação continuada foram encontrados, trezentos e setenta e sete pesquisas (377), dos quais trinta e nove (39) são de programas de pós-graduação em educação, totalizando sete (07) teses e dezesseis (16) dissertações; alfabetização e formação de professores foram localizados setecentos e sessenta e quatro (764) dos quais sessenta e seis (66) são de pós-graduação em educação, catorze teses (14) e vinte e cinco (25) dissertações; alfabetização e práticas pedagógicas foram localizados, setecentos e oito pesquisas (708) sendo setenta e três (73) de pós-graduação em educação, catorze teses (14) e vinte e duas (22) dissertações; história da alfabetização encontramos, setecentos e dez (710) trabalhos, oitenta (80) de pós graduação em educação, dezenove (19) teses e trinta e três (33) dissertações; alfabetização, dois mil duzentos e cinquenta e nove (2259) trabalhos, cento e oitenta e nove (189) são de pós graduação em educação, trinta e sete (37) teses e sessenta e sete (67) dissertações e por último com PNAIC encontramos cento e cinquenta e sete (157) trabalhos, sendo dezoito (18) de pós-graduação em educação, duas (02) teses e onze (11) dissertações de acordo com o recorte temporal de 2013 a 2017.

Para a pesquisa, foram selecionados cento e setenta e cinco (175) dissertações e noventa e quatro (94) teses que estavam condizentes ao objeto da pesquisa, conforme consta no quadro a seguir.

**Quadro I - Teses e Dissertações**

<b>PALAVRA-CHAVE</b>	<b>TESES</b>	<b>DISSERTAÇÕES</b>	<b>TOTAL</b>
Alfabetização e fracasso escolar	01	01	02
Alfabetização e PNAIC	-	-	
Alfabetização e formação continuada	07	16	23
Alfabetização e formação de professores	14	25	39
Alfabetização e práticas pedagógicas	14	22	36

História da alfabetização	19	33	52
Alfabetização	37	67	104
PNAIC	02	11	13
TOTAL	94	175	269

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.<sup>2</sup>

Após o levantamento descrito anteriormente, foi feita a leitura a partir dos resumos e introduções das pesquisas que se associavam ao objeto de pesquisa, dos quais obtivemos um total de noventa e quatro (94) teses e cento e setenta e cinco (175) dissertações referentes às publicações nos últimos 5 anos, cuja lista se encontra no apêndice A. Ao realizar a leitura do resumo e introdução, chegamos a seis trabalhos, sendo cinco dissertações e uma tese, integralmente lidos para esta dissertação, cuja lista se encontra no apêndice A, conforme segue.

Boeing (2016), em sua dissertação “As Políticas de Combate ao Analfabetismo no Brasil”, teve como objetivo compreender as políticas de combate ao analfabetismo no Brasil, mapeando os programas contra o analfabetismo a partir da década de 1960, tendo em vista responder às questões ligadas às continuidades e descontinuidades dos programas, inclusive concepções de alfabetização de cada programa. Os teóricos utilizados nessa pesquisa foram: Freire (1983, 2015), Ferraro (2009), Ghiraldelli (2009), Paiva (1987), Fávero (2004) e Cunha e Góes (1999). Foi utilizada a metodologia qualitativa a partir de pesquisa documental.

A primeira etapa do estudo de Boeing consistiu do mapeamento dos documentos dos programas: Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Fundação Educar, Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), Programa de Formação de Professores (PROFA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A segunda etapa levou à organização de um quadro para uma análise geral de cada programa a partir do ano, público, proposta, concepção de alfabetização e taxas de analfabetismo no período de vigência do programa. Os resultados da pesquisadora apontam, com base nas análises, que não houve uma continuidade efetiva entre os programas, e o Brasil ainda sofre com altos índices de analfabetismo.

---

<sup>2</sup> Total de teses e dissertações relacionados por descritores de acordo com as palavras-chaves, para a busca.

Santos (2017), com seu estudo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico”, teve como objetivo principal analisar o PNAIC no que diz respeito ao campo político e acadêmico, buscando compreender as razões pelas quais fazem com que as políticas de alfabetização sejam trocadas por outras. O eixo de análise do processo de investigação foi a abordagem qualitativa, tendo como procedimentos de pesquisa a revisão bibliográfica e análise documental. Os temas abordados foram: o analfabetismo no Brasil, as Políticas Públicas Educacionais e as Políticas de alfabetização, incluindo análises dos documentos do PNAIC.

Ao longo de seu trabalho, Santos (2017) discorre sobre a proposta de substituição de uma política de formação de professores direcionada para a alfabetização por outra política, cujo foco seria o aperfeiçoamento das políticas anteriores a partir do ajuntamento de experiências nelas contidas em relação à organização da proposta, o alcance do público-alvo, mudanças curriculares, renovação das metas a serem alcançadas. A autora faz referência à parceria do MEC com as Universidades. Nesse sentido, foi escolhida a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que possui o Centro de Estudos em Educação e linguagem (CEEL), como responsável por organizar os materiais voltados à formação dos professores alfabetizadores direcionada à alfabetização com o foco no letramento. A autora destaca diferentes situações apresentadas no decorrer dos quatro anos de implementação do Pacto, dentre as quais o Projeto de Lei nº. 5609/2013, que tramitou no Congresso em alteração à Lei nº. 12.801/2013, que buscava modificar aspectos centrais do PNAIC, tal como a mudança da faixa etária para a alfabetização até os seis anos de idade, assim como a utilização de métodos fônicos baseados em instruções acerca da relação grafema (letra) e fonema (som). Esta proposta, no entanto, foi rejeitada (PL nº. 5609/2013). Outro ponto relevante foi a notável aproximação do PNAIC a um currículo multicultural. Ainda conforme a autora, o PNAIC não adota um modelo ou uma metodologia de alfabetização, assimilando diferentes propostas como as teóricas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que contribuíram com as ideias inovadoras retratadas em *Psicogênese da língua escrita*, e Magda Soares, que discorre sobre a importância de alfabetizar letrando sendo que este posicionamento adotado pelo PNAIC.

Alferes (2017), em sua tese de doutorado a qual tem como título “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da

política e dos processos de contextualização”, analisa a produção da política do PNAIC em nível de Governo Federal e como as ações do Programa foram recontextualizadas por orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras na formação continuada, e na sala de aula, por professoras alfabetizadoras. A pesquisa teve por parâmetro uma abordagem qualitativa com foco nos aspectos da formação continuada de orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras; nas práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR. Os procedimentos de coleta de dados foram: análise de documentos oficiais e legais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; a observação participante na formação continuada das orientadoras de estudo e das professoras alfabetizadoras em eventos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação do PNAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa; a observação participante de práticas pedagógicas de alfabetização no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) em salas de aulas de duas escolas no município de Ponta Grossa/PR; entrevistas com a coordenadora geral do PNAIC; coordenadora local do PNAIC; formadora do PNAIC; orientadora de estudo; direção e equipe pedagógica das duas escolas que fazem parte da rede de ensino municipal de Ponta Grossa, Paraná e professoras alfabetizadoras.

A pesquisa de Alferes revela as potencialidades, limites e desafios do PNAIC, um programa abrangente com ações e estratégias bem definidas. Conta com materiais específicos para alfabetização e aproveita os materiais já existentes na escola. Mas, apresenta, também limitações, sendo a principal delas a descontinuidade do PNAIC. Entre os desafios a serem enfrentados foram apontados: discussões sobre melhorias nas condições materiais e de trabalho dos professores; apoio pedagógico aos professores na escola, principalmente aos iniciantes; acompanhamento constante da aprendizagem dos alunos e revisão dos currículos dos cursos de formação de professores. O estudo de Alferes conclui que a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser considerada uma das condições para alcançar a qualidade da educação. Mesmo com a relevância do PNAIC, destaca que não é uma formação qualquer que será capaz de contribuir para a qualidade da educação e a alfabetização de todas as crianças. O PNAIC, enquanto política educacional, constituiu-se em condição necessária para melhoria da alfabetização, tanto em nível local como nacional.

A dissertação de Salomão (2014), cujo título é “A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC”, apresenta como objeto de estudo as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A dissertação analisa o processo de implantação e implementação das ações desenvolvidas pelo Governo Federal em relação às contribuições para a superação das dificuldades dos professores alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem. O estudo analisou o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cujo início se deu com a realização dos trabalhos de formação continuada com os professores da rede pública de ensino no município de Ponta Grossa no ano de 2013. Visando compreender as dimensões da formação continuada de professores, o pesquisador formulou um quadro teórico-metodológico sobre o contexto e determinantes da formação.

O eixo teórico-metodológico do estudo de Salomão (2014) foi amparado no materialismo histórico-dialético que percebe a realidade como parte da apreensão de suas contradições na sua totalidade. Os procedimentos metodológicos foram embasados na pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática. O levantamento bibliográfico foi usado para fundamentar o estudo da temática e teve como base, autores que discutem sobre a reforma do Estado e as políticas educacionais. A pesquisa documental utilizou fontes primárias (legislação) possibilitando ao pesquisador a compreensão do processo de consolidação do Programa Pró-Letramento no que diz respeito às políticas educacionais para a formação continuada de professores dos anos iniciais, assim como o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O autor conclui seus estudos que a formação continuada de professores tem oportunizado aos professores a formação e atualização de saberes que transformam a sociedade, ao mesmo tempo em que transforma sua própria realidade.

Santiago (2015), em sua dissertação “As Influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização”, desenvolveu seu estudo na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle. O centro de sua pesquisa foi mostrar as implicações das atividades de formação docente oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no contexto do processo de alfabetização, a partir das práticas pedagógicas de duas alfabetizadoras das turmas

do 1º ano do Ensino Fundamental. O trabalho apresenta as reflexões teóricas originárias da formação docente dessas professoras da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, participantes do PNAIC.

Em sua análise, a pesquisadora considera que o PNAIC é um programa de formação docente destinado ao desenvolvimento pessoal e profissional das alfabetizadoras. O percurso metodológico da pesquisa ampara-se em um modelo de investigação qualitativa. Nesta investigação, a pesquisadora buscou auxiliar o trabalho das alfabetizadoras no I ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental na acolhida e inclusão destas crianças de seis anos, na fase inicial do processo de alfabetização e letramento. A autora procurou evidenciar possíveis mudanças ocorridas no fazer educativo em direção a uma educação de qualidade resultantes da formação oportunizada pelo PNAIC. O estudo mostra que as falas dos sujeitos da pesquisa têm envolvimento real nas práticas, buscando uma educação de qualidade para as turmas de crianças de seis anos de idade. As contribuições para este estudo são relevantes, visto que a pesquisadora procura evidenciar as influências do Programa PNAIC nas práticas docentes dos professores, o que se assemelha com a proposta desta dissertação, que trata do impacto do Programa na formação continuada de professores.

Paim (2016), em sua dissertação “Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras”, teve como objetivo analisar as concepções teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras, correlacionando-as com suas narrativas sobre o seu próprio processo formativo. O referencial teórico constituiu de contribuições da Psicolinguística, Linguística Aplicada e Educação (Cagliari, 1998; Kato, 1999; Kleiman, 1995, 1999, 2001, 2005; Kramer, 1999, 2004, 2007; Libâneo, 2010, 2015; Nóvoa, 2010; Solé, 1998 entre outros). O trabalho da pesquisadora se configurou como uma pesquisa de campo, com nove (9) professoras alfabetizadoras (docentes das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental), em situação de trabalho, em duas escolas municipais da cidade de Criciúma, no ano de 2015. Os instrumentos para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista semiestruturada. Os resultados indicam, segundo a autora, que as descobertas da ciência da leitura não têm repercutido nas práticas de alfabetização e ensino de leitura.

A pesquisadora percebeu que das nove (9) professoras participantes da pesquisa, oito falam das práticas de alfabetização pautadas em métodos não

fônicos, práticas essas que partem somente do reconhecimento das letras do alfabeto, que não chamam a atenção do aluno para as associações entre as unidades fônicas. Os dados presentes no estudo mostram a necessidade de discutir sobre as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. As professoras, em geral, não se identificam como sujeitos do processo, em que as questões relativas ao ensino também precisariam ser problematizadas.

Como se pode observar, das seis pesquisas encontradas após a última filtragem, quatro abordaram tema muito semelhante a esta dissertação, apontando valiosas indicações para nossa análise dos dados.

## **1.2 As pesquisas: artigos**

A seleção dos artigos foi realizada segundo o mesmo procedimento para o levantamento das teses e dissertações, utilizando os mesmos descritores. A consulta ocorreu nos seguintes periódicos: Revista Educação em Questão (A2) Revista Educação e Pesquisa (A1), Revista Educação em Perspectiva (B2), Revista Educação & Realidade (B1), Revista Cadernos de Pesquisa (A2), Revista HISTEDBR Online (B1), Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (B2) e Práxis Educativa (A2). O critério de escolha desses 10 periódicos deve-se ao fato de eles se encontrarem entre os mais conceituados pelo sistema da Qualis<sup>3</sup> no Banco de dados e por disponibilizarem o texto completo. A relação dos artigos encontra-se no Apêndice B. Identificamos vinte e cinco (25) artigos, conforme o Quadro 2 relacionados com o nosso objeto de estudo, em relação aos quais foi feita a leitura dos resumos, e após, fizemos a leitura de cinco (05) textos completos lidos e identificados mais diretamente com os objetivos desta dissertação.

---

<sup>3</sup> O Qualis é um dos instrumentos utilizados na avaliação dos programas de pós-graduação, tendo sido introduzido fundamentalmente para qualificar a produção bibliográfica sob a forma de artigos dos mencionados programas. O Qualis, portanto, é uma das ferramentas utilizadas para a avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil. Sua função é auxiliar os comitês de avaliação no processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela Capes. Ao lado do sistema de classificação de capítulos e livros, o Qualis Periódicos é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo.

Quadro 2 - Total de artigos separados pelas palavras-chave selecionadas na busca

PALAVAS-CHAVE	REVISTA	QUALIS	Total
Alfabetização e fracasso escolar	Educação & Realidade	A1	2
Alfabetização e fracasso escolar	Educação em Questão	A2	1
Alfabetização e fracasso escolar	Cadernos de Pesquisa	A2	1
Alfabetização e formação continuada	Práxis Educativa	A2	1
Alfabetização e formação de professores	Educação e Pesquisa	A1	1
Alfabetização e formação de professores	Educação & Realidade	A1	1
Alfabetização e formação de professores	HISTEDBR on-line	B1	1
Alfabetização e formação de professores	Práxis Educativa	A2	1
Alfabetização e práticas pedagógicas	Educação & Realidade	A1	1
Alfabetização e práticas pedagógicas	Educação e Pesquisa	A1	1
Alfabetização e práticas pedagógicas	Cadernos de Pesquisa pensamento Educacional	B2	1
Alfabetização e práticas pedagógicas	Educação em questão	A2	2
Alfabetização	Educação em Perspectiva	B2	2
Alfabetização	Educação & Realidade	A1	1
Alfabetização	HISTEDBR on-line	B1	3
Alfabetização	Educação em questão	A2	1
Alfabetização	Cadernos de Pesquisa		1
Alfabetização e PNAIC	HISTEDBR on-line	B1	1
Alfabetização e PNAIC	Educação em Perspectiva	B2	1
Métodos de alfabetização	Educação e Realidade	B1	1

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A seguir, apresentamos o tratamento à temática dos artigos lidos integralmente.

Cardoso e Cardoso (2016), em seu artigo cujo título é “Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos”, abordam a importância de uma nova articulação entre as transformações nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, os princípios de formação e o objetivo de colaborar para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores. Nessa vertente, os autores iniciam a reflexão com uma frase de Libâneo (2011, p. 9) de uma de suas mais recentes publicações: “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar.” Atualmente o professor tem se tornado o pivô central quando o assunto é a qualidade de ensino,

mesmo que a responsabilidade pelos resultados escolares não seja reconhecida e monitorada, na mesma proporção, onde envolve melhoria de condições de vida, trabalho e salários dignos. Os autores afirmam que vários estudos comprovam a correlação positiva entre os anos de capacitação docente e a aprendizagem dos alunos.

O fracasso escolar tem sido um dos principais motivos para a implantação de programas de formação continuada de professores, visto que a alfabetização das crianças tem sido um dos principais desafios da atualidade. Nesse sentido, o estudo dos autores se assemelha à nossa pesquisa, no que se refere à relação entre o PNAIC e a formação de professores.

Os mesmos autores, em sua pesquisa, fazem uma retrospectiva dos Programas de formação continuada de três deles: o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e, por último, o mais recente, o PNAIC. Em sua análise do Programa PNAIC, fazem um estudo desde a sua implantação em 2012, passando pela sua estruturação quanto aos cursos ministrados pelos formadores e orientadores de estudos e pela análise, mediante uso de questionários, de como se deu a o trabalho dos formadores nas ações de formação continuada dos professores alfabetizadores no estado do Mato Grosso. Esta etapa se assemelha ao nosso estudo quando também procuramos saber sobre o impacto do Programa na formação dos professores do município em que foi realizada a presente pesquisa.

Diferentemente dos resultados de nossa pesquisa, como se verá, na pesquisa dos autores foi possível perceber os resultados positivos quanto à implantação e realização do Programa conforme alguns depoimentos citados na pesquisa:

O curso contribuiu para a formação, pois trouxe novas experiências, conhecimentos e teorias, reflexão e diferentes atividades sobre a alfabetização, aperfeiçoando a prática pedagógica trabalhada em sala de aula com os alunos.

Causou um grande impacto de maneira positiva, antes eu escolhia as atividades e em cima delas planejava, traçava os objetivos, hoje eu destaco os objetivos e depois atividades e caminhos para que eles sejam alcançados, o que faz com que a aula tenha grande diferença (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 101).

No entanto, a partir de análise de depoimentos, os autores ressaltam que, mesmo percebendo mudanças significativas na atuação docente dos professores, não é possível afirmar que tais mudanças assegurem o objetivo de alfabetizar todas as crianças.

Couto e Gonçalves (2016), em seu estudo intitulado “A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC”, têm por objetivo analisar o processo de formação de professores formadores (Orientadores de estudos - OE), os quais assumem a responsabilidade da formação dos professores alfabetizadores, e como esses formadores constroem o conhecimento a fim de contribuir na formação dos professores alfabetizadores.

No Brasil, com a finalidade de atender as demandas nacional, estadual e local, foram se efetivando vários programas cuja finalidade é a formação continuada e professores alfabetizadores, dentre os quais citam o PROFA, Pró-Letramento, GESTAR e por último o PNAIC.

Nessa perspectiva, o desafio das pesquisadoras é compreender que formadores são os profissionais que estão envolvidos nos processos de formação de aprendizagem da docência de outros profissionais, ou seja, um processo continuado de autoformação, que envolvem dimensões individuais, coletivas e organizacionais. Ressalta-se nessa vertente, que a aprendizagem, assim como a formação e a experiência, são conceitos inter-relacionados, porém não mutuamente determinados, ou seja, pode ocorrer a experiência sem que haja a aprendizagem. Ao se pensar a formação e a aprendizagem do adulto (no caso o professor), é preciso considerar a experiência direta do trabalho realizado com o adulto presente na formação.

O estudo das autoras se desenvolveu no estado da Bahia, na cidade de Ilhéus. Durante a realização dos cursos de formação, a partir da escuta aos professores, foi possível perceber que várias lutas relacionadas ao Programa têm sido travadas, pois mesmo que tenham feito a adesão ao PNAIC, eles não conseguem implementá-lo conforme a Portaria de criação do Programa. Os docentes têm dificuldades em criar nos municípios, a identidade do Programa no que diz respeito à definição do espaço físico para a realização das formações, do planejamento e dos estudos necessários.

O Programa no âmbito político pedagógico e segundo as narrativas dos professores, é visto somente como um Programa do Governo Federal e não como uma ação que envolve uma política local de redefinição das ações municipais.

O Programa evidencia, segundo Couto e Gonçalves (2016), que nesse processo de construção de uma base de conhecimentos na formação do professor alfabetizador, os OE estão construindo conhecimentos relacionados ao

aprofundamento teórico sobre leitura, psicogênese da língua escrita, oralidade, gêneros textuais, currículo critérios para a seleção de OE.

Estudos de Viédes e De Brito (2015) resultaram no trabalho intitulado “A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo?” cujo objetivo foi traçar uma trajetória dos programas governamentais brasileiros de formação continuada sobre alfabetização. O objeto de análise foi a alfabetização, pela sua relevância no cenário das políticas públicas no processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças, com foco nos três primeiros anos de escolarização.

Segundo os autores, Estado, ao se constituir como um conjunto de instituições que visam possibilitar e proporcionar ações voltadas à sociedade, tem o compromisso de zelar pela ordem pública, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento econômico, social, político e educacional, e é por meio dele que as políticas públicas se harmonizam quanto à elaboração, implantação e implementação. Nessa perspectiva, as políticas públicas intencionam materializar os direitos garantidos por lei, enfatizando as ações voltadas aos cidadãos que em sua maioria não desfrutam desses benefícios, mesmo em se tratando da política educacional.

As políticas educacionais são voltadas para a alfabetização têm o intuito de atender temporariamente as necessidades governamentais, elaboradas de acordo com a intenção de cada governo. Dessa forma, um conjunto de ações estratégicas de formação continuada articuladas, compõe a rede nacional com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica que, além de fortalecer os programas da área, possibilita maior articulação entre as demandas de estados e municípios pelas instituições parceiras permitindo melhor organização do seu atendimento pelas Instituições de Ensino Superior (IESs).

Por meio deste estudo, Viédes e De Brito (2015) analisam as especificidades dos programas PCN em Ação - Alfabetização, GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a Escrita, PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Alfabetização e Linguagem, PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa, Programa Além das Palavras e por último PNAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa. Por fim os programas de

governo à medida em que foram surgindo com nomenclaturas diferentes, porém, com formatos similares.

Os autores fazem uma alusão a palavra “pacto”, que relembra “acordo”, compromisso assumido entre duas partes, que envolve as esferas governamentais em âmbito federal, e estadual e municipal. Desse modo, consideram o ineditismo do PNAIC que se ocupa da alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, independentemente desse Programa ter suas raízes alicerçadas em outros programas.

A pesquisa de Korn e Koerner (2018), “O PNAIC e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética”, teve por objetivo compreender a contribuição do PNAIC aos professores alfabetizadores com relação ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e sobre como esse conhecimento interfere em suas ações didático-pedagógicas.

No campo das políticas públicas, a formação continuada de professores tem ocupado espaço como prioridade na educação, considerada uma das vias para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Segundo as autoras, constata-se que as crianças concluem a escolarização sem estarem alfabetizadas, ou seja, sem os domínios da leitura e escrita. Por esse motivo, o Governo Federal com o intuito de assegurar educação de qualidade e garantir a alfabetização integral a todas as crianças brasileiras do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, criou o Programa PNAIC. O PNAIC tornou-se objeto de estudos para a comunidade acadêmica no campo da alfabetização e letramento, assim como para o nosso estudo. Nessa perspectiva a pesquisa das autoras visa a:

Compreender as contribuições do PNAIC aos professores alfabetizadores sobre o SEA e, ainda, buscou verificar como esse conhecimento interfere nas ações didático-pedagógicas em prol da alfabetização. Pretende-se avançar nas discussões em relação à formação continuada do professor alfabetizador, mais especificamente nas repercussões que o PNAIC trouxe para o fazer pedagógico (KORN; KOERNER, 2018, p. 199).

Esta pesquisa tem relevância para o nosso estudo pelo fato de analisar o PNAIC sob vários aspectos, entre eles a alfabetização das crianças ao final do terceiro ano e a formação continuada de professores alfabetizadores.

O reconhecimento do desenvolvimento profissional para além da formação permite autonomia, emancipação, e fortalece a identidade docente. O professor

passa a ter noção sobre as características da sua profissão, sobre o seu fazer pedagógico, pela oportunidade de decidir sobre a sua ação.

Os autores afirmam que historicamente o MEC tem oferecido programas voltados para a formação continuada de professores, por esta razão o eixo central do Programa PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores. Nesse contexto, o Programa parece desenvolver nos professores a preocupação não apenas com o ato de ensinar, como também com o fazer aprender dos estudantes, propõe garantir o direito de aprendizagem da criança, especificamente no que se refere ao ensino da leitura e escrita. Por fim, as autoras afirmam a partir dos relatos dos professores alfabetizadores, sobre o PNAIC:

Propiciou uma formação continuada de forma a instrumentalizar o professor para a sua atuação profissional; contribuiu significativamente para um melhor planejamento e organização das atividades, estimulando a consciência fonológica para a apropriação do SEA; ajudou a compreender os estágios de escrita pelos quais a criança passa durante o processo de alfabetização e possibilitou repensar as formas de conduzir o ensino e a avaliação (Id., p. 211).

Trindade; Mello; Silva (2015) em seu artigo, originado de tese de doutorado, apresentam uma análise dos primeiros métodos de alfabetização até as propostas contemporâneas. A análise perpassa estudos referentes às cartilhas de alfabetização no período de 1890 a 1930, examina os discursos na área da alfabetização em relação aos “novos” livros de alfabetização e o livro didático de alfabetização do PNLD. Os autores analisam, também, a emergência da Provinha Brasil e discutem sua finalidade e seus possíveis efeitos enquanto prática interna e externa de avaliação escolar, as suas implicações nas políticas públicas educacionais neoliberais.

Os estudos realçam três cartilhas de alfabetização, criadas entre 1496 a 1896, as quais foram referência para a análise de atividades de produção didática contemporânea na área da alfabetização, representadas por uma lição de um livro de 2010 e algumas questões de testes usados em 2008 e 2010 em escolas públicas brasileiras.

Algumas provocações são sugeridas pelas autoras quanto ao posicionamento em que a Provinha Brasil tem relação ao reconhecimento de letras e sílabas no eixo apropriação do sistema da escrita e a leitura de palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas no eixo de leitura. Sendo o primeiro correspondente a

área de alfabetização e o segundo à área do letramento; o estudo da psicogênese da língua escrita, ao analisarem a leitura e escrita de palavras e frases, colocam os sujeitos em nível alfabético por apresentarem o domínio do princípio alfabético; e finalmente a alfabetização linguística associada ao letramento nas coleções aprovadas pelo PNLD 2010, o qual resignificou os métodos sintéticos assim como os analíticos, oferecendo nova ênfase aos estudos sobre consciência fonológica, associando-a à implantação do ensino fundamental de nove anos.

Conforme mencionado nos artigos supracitados, os autores apresentam sobre o PNAIC uma abordagem similar, quando se referem à alfabetização ao final dos oito anos de idade, ao enfatizarem a importância das avaliações internas e externas e a formação do professor alfabetizador.

Nessa perspectiva, nota-se no discurso dos autores, a preocupação com uma nova articulação entre a resignificação das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, na intenção de diminuir o fracasso escolar. Além disso é importante ressaltar a necessidade da valorização e reconhecimento da formação docente que permite autonomia, emancipação, fortalecendo a identidade do professor.

## **2 Os programas oficiais de alfabetização**

Este tópico visa apresentar os programas oficiais do Governo Federal para a alfabetização que antecederam ao PNAIC, lançados com a finalidade de melhoria das práticas de alfabetização das escolas em função da diminuição dos índices de analfabetismo, repetência e evasão no Brasil, principalmente na escolarização inicial.

Em seu estudo intitulado “As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil”, Boeing (2016), abordou as políticas implantadas no Brasil visando o combate ao analfabetismo, a partir de um mapeamento desde a década de 1960 até a atualidade, dando destaque aos fatores que levaram à continuidade e descontinuidade dos programas. A autora menciona em seu artigo os seguintes movimentos: Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em maio de 1960 e extinto em março de 1964, Centro Popular de Cultura (CPC) foi instituído em 1962 e extinto no ano de 1964, Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em 1961 e extinto em 1964, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1968, sendo implementado em 1971, a partir de 1985, com o fim do regime militar, a

Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), sendo esta, extinta em 1990<sup>4</sup>, Fundação Educar, Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1997 e encerrando suas atividades em 2002, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) criado em 1990 e finalizado em 1992, Programa de Formação de Professores (PROFA) criado em 2000 e finalizado em 2002 com o fim das parcerias com o Governo Federal, Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 com duração de oito anos, finalizando em 2011, Pró Letramento teve como período de duração entre 2005 e 2012, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) teve início em 2012 e encerrando as atividades no mês de abril de 2018.

Os três primeiros programas ocorreram entre o final da década de 1950 e início da de 1960. Em relação ao Movimento da Educação de Base, Boeing (2016) menciona seu início em 1961. Era ligado à Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), financiado pela União. Naquela época, o índice de analfabetismo era de 39,6%. Segundo a autora, era um movimento que pregava uma concepção tradicional e conservadora, que analisava a alfabetização como uma ação restrita à instrução e formação catequética. O programa não teve continuidade. Os movimentos seguintes se estenderam do período do regime militar (MOBRAL) até o Programa Alfabetização Solidária (PAS), no governo FHC.

Na sequência, analisaremos mais detalhadamente os programas que antecederam o PNAIC: Programa de Formação de Professores (PROFA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), e o Pró-Letramento. Finalizamos com a caracterização do PNAIC e os objetivos desta pesquisa.

## **2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA**

No contexto da implementação dos Parâmetros em Ação, que foram projetos de implantação dos Parâmetros Curriculares<sup>4</sup>, surgiu no âmbito do MEC o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), instituído e implementado no ano de 2001. Segundo estudos de Campos (2006), foi criado na gestão do

---

<sup>4</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de *orientar os educadores* por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

Presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo à época Paulo Renato como Ministro da Educação. Teve como objetivo aprimorar a atuação dos professores alfabetizadores que trabalhavam na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo central de criação do Programa era combater a repetência e a evasão escolar de crianças, jovens e adultos. Foi criado com o propósito de solucionar os problemas que vinham se arrastando pelas estatísticas quanto aos resultados nada promissores quanto a alfabetização no Brasil, buscando combater a prática conteudista desenvolvida na escola. A sua efetivação partiu de uma parceria entre Estado, Prefeituras, escolas, universidades públicas e privadas, assim como de demais instituições que apresentassem interesse em materializá-lo.

O material referente às atividades do Programa era apresentado em forma de unidades, cujo objetivo era ampliar a capacidade de conhecimentos dos professores quanto às teorias pertinentes à alfabetização, oriundos das reflexões sobre as práticas profissionais. O PROFA visava direcionar o trabalho do professor através dos fundamentos que partem da concepção teórica às propostas de alteração no ato de alfabetizar. O propósito do Programa era desenvolver atividades de formação distribuídas em momentos de estudos individuais, norteados pela leitura de textos e atividades pessoais e demais momentos de formação.

Campos (2006) menciona que a proposta de abordagem do PROFA era a alfabetização para o letramento, por acreditar na compreensão da dinâmica sociocultural da linguagem escrita e seu aprendizado. Os documentos que fundamentaram o Programa afirmavam o direito de aprender do aluno e, também, e principalmente, dos professores, cuja obrigatoriedade era com a ação e o direito do educador em aprender a ensinar seus educandos com propriedade.

Conforme estudos de Boeing, citados no documento Guia do Formador (BRASIL, 2001a), o PROFA se configurou como um curso direcionado aos professores e formadores, orientados pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais essenciais ao professor que ensina a ler e escrever. Apesar das medidas e mudanças ali propostas, o fracasso escolar ainda era um problema não solucionado, especificamente no quesito da leitura e da escrita. A cultura do fracasso e da repetência, da reprovação, continuava premente e como tal, passou a ser aceita como natural, mesmo que aproximadamente a metade das crianças não estivessem alfabetizadas ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda

conforme o documento “O Guia do Formador” (BRASIL, 2001a), a autora afirmava que entre as principais causas do fracasso escolar estava “a formação inadequada dos professores e seus formadores, assim como a falta de referências para o planejamento que atendessem aos objetivos de aprendizagem dos alunos (situações didáticas e materiais adequados).”

Boeing (2016) considera em seus estudos que o PROFA foi um Programa que contribuiu sobremaneira com a prática pedagógica do professor alfabetizador, visto que foi um curso direcionado às práticas pedagógicas em consonância com uma metodologia voltada para o conhecimento e análise dos saberes dos professores acerca dos conteúdos praticados quanto à prática pedagógica da sala de aula. Igualmente, contribuiu com o estudo dos referenciais teóricos para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem característicos da alfabetização, ao ato de planejar e desenvolver ações de ensino e de aprendizagem.

Esse programa introduziu de forma sistemática e regular, em várias regiões do país, uma nova concepção e metodologia da alfabetização. Um dos objetivos prioritários da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), além da questão do atendimento quantitativo, era criar e introduzir inovações nas políticas e estratégias de formação do professor. Sua implementação primava pela parceria entre estado, prefeituras, escolas, universidades públicas e privadas e quaisquer instituições que se interessassem por desenvolvê-lo (BRASIL, 2001).

A Secretaria de Educação Fundamental (SEF) procurou fornecer referenciais para os sistemas de ensino. Isso era considerado em todos seus programas e projetos: criar referenciais teóricos e práticos para a diversidade de problemas que os sistemas de ensino deveriam solucionar. O PROFA foi um exemplo dessa postura da SEF. Os dados obtidos em relação à implantação do Programa indicavam que estava correspondendo às necessidades do país.

Campos (2006) em seu estudo, afirma que, com base nas orientações oficiais provenientes dos PCNS, o PROFA trabalhava numa linha com foco nas diversas metodologias utilizadas na alfabetização, cujo propósito era a efetivação da leitura e escrita. A sua proposta para a formação de professores para a alfabetização desenvolvia aspectos cognitivos em consonância com o desenvolvimento emocional, interação social, habilidades linguísticas quanto a leitura e escrita, além dos fatores que envolvem a aprendizagem necessários à formação do sujeito.

A existência do Programa, à época, se deu realmente a partir da preocupação em melhorar os índices de reprovação, repetência e evasão, acreditando que a partir da formação de professores e reflexões sobre as práticas e teorias, a alfabetização se consolidaria, de fato, como um momento para a constituição da aprendizagem quanto aos domínios da leitura e escrita. A partir de então, a escola não mais se configuraria como campo de exclusão social, à medida que as políticas de inclusão se efetivassem na busca pela transformação da realidade que se apresentava.

O PROFA encerrou suas atividades no ano 2002, em virtude de terem finalizado as parcerias com o Governo Federal, dando início ao novo Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

## **2.2 Programa Brasil Alfabetizado - PBA**

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), foi criado em 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Tinha como proposta erradicar o analfabetismo no Brasil (BRASIL, 2005). Foi mais um programa do MEC visando desenvolver ações para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa se configurou como uma oportunidade de acesso à cidadania, com o intuito de despertar o interesse pela elevação da escolaridade. Representou, também, uma porta de entrada para a cidadania e pelo despertar do interesse em elevar o nível da escolaridade. Para isso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Resolução CD/FNDE N° 32 de 1º de julho de 2011 estabeleceu:

Orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa (BRASIL, 2011).

O Brasil Alfabetizado foi desenvolvido em todo o território nacional, priorizando o atendimento a municípios que apresentavam alto índice de analfabetismo, sendo que 90% destes localizavam-se na região Nordeste. Os municípios receberam apoio técnico na efetivação das ações do programa, cujo objetivo era garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podiam aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal.

A resolução CD/FNDE Nº 32 em seu artigo 2º, apresenta os objetivos do PBA:

I - contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, por meio da responsabilidade solidária entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios;

II - colaborar com a universalização do ensino fundamental, apoiando as ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios, seja por meio da transferência direta de recursos financeiros suplementares aos que aderirem ao Programa, seja pelo pagamento de bolsas a voluntários que nele atuam (id., 2011).

Segundo o documento, o PBA era direcionado para atender jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não conseguiram permanecer na educação básica. Visava, assim, atender à necessidade de ampliação das oportunidades educacionais, em razão do índice significativo das pessoas em fase de alfabetização inscritos em turmas do Programa Brasil Alfabetizado, cuja faixa etária compreende mais de 50 anos e que ainda apresentavam problemas de visão, uma característica bastante preocupante, visto que as diversidades regionais e culturais do país contribuem por flexibilizar procedimentos para o alcance das metas do Programa (BRASIL, 2005).

A formação continuada era a principal característica do PBA, podendo ser implementado o plano de formação inicial e continuada pelo ente executor (EEx) diretamente ou em parceria com uma instituição formadora.

Várias foram as mudanças no decorrer de seus oito anos de existência, o PBA passou por ajustes e mudanças, fundamentados em estudos e avaliações realizados durante sua trajetória, e ainda pela necessidade de evolução educacional do país de modo geral. Estudos de Boeing (2016) mostram que:

O Programa Brasil Alfabetizado está presente em quase todo o país, só não se encontrando conveniado com os estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. Segundo seus coordenadores nacionais, São Paulo pratica ações locais, o que diminuiria a demanda do estado pela parceria com o Governo Federal. O Espírito Santo também dispõe de programa próprio de alfabetização de jovens e adultos. Por sua vez, o Rio Grande do Sul teria tido, sempre, metas reduzidas de atendimento por meio do PBA, isso porque apresenta índices de analfabetismo significativamente inferiores à média nacional. A pequena meta de atendimento nesse estado pode ser uma das razões pelas quais ele não tenha proposto convênio ao MEC em 2010. (BOEING, 2016 P. 42)

O letramento foi a concepção de alfabetização desenvolvida, visto que o PBA reconhecia a educação como sendo um direito histórico-social e uma oportunidade para a etapa da escolarização no decorrer da vida humana (BRASIL, 2003).

### **2.3 Pró-Letramento**

No contexto das políticas públicas de implantação de programas que visam a melhoria da educação no Brasil, segundo estudos de Salomão (2014), o Pró-Letramento teve seu desenvolvimento nos municípios brasileiros que aderiram ao programa, cujo objeto de criação estava voltado à formação continuada de professores alfabetizadores, amparados pelos pressupostos teóricos de alfabetização e letramento.

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa de formação continuada de professores, implantado no ano de 2005 na gestão do ministro da educação Tarso Genro e foi reeditado em 2007, já na gestão do ministro Fernando Haddad. Visava a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura-escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa foi oferecido pelo MEC, em parceria com universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios. Todos os professores que estavam em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, poderiam participar, conforme análise de (SALOMÃO, 2014).

Considerando que o Pró-Letramento era um programa de formação continuada de professores alfabetizadores Paim (2016), em sua dissertação, discute os aspectos legais quanto à legislação atual acerca do Ensino Fundamental de nove anos, segundo orientações oficiais e outros autores que discutem a escola de ensino fundamental, justamente pela abordagem na alfabetização. A autora reflete sobre a questão da alteração no ciclo de alfabetização, que passou a ser constituído pelos três primeiros anos do ensino fundamental, em defesa do direito à todas as crianças serem alfabetizadas. A introdução do ciclo ocorreu para que o tempo de alfabetização da criança fosse suficiente para a sua efetivação, diminuindo a reprovação, respeitando o tempo de aprendizagem da criança. Para a pesquisadora, mesmo havendo uma descontinuidade dos programas educacionais do Governo

Federal, eles trabalhavam na mesma perspectiva, ou seja, erradicar de vez o problema da repetência e insucesso da criança em fase de alfabetização.

O Pró-Letramento acontecia na modalidade semipresencial. Eram utilizados material impresso e em vídeo, contando com atividades presenciais e a distância, que eram acompanhados por professores orientadores, denominados de tutores. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo Programa contavam com duração de 120 horas através de encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses (BRASIL, 2010). Conforme portal do MEC os objetivos do programa Pró-Letramento eram:

1. oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
2. propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
3. desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
4. contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
5. desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento><sup>5</sup>

Para o funcionamento do Programa, havia uma estrutura organizacional que atuava de maneira integrada, que contava com parceiros como o Ministério da Educação, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino. Cada um dos parceiros desempenhava funções específicas de acordo com suas competências. No caso do Ministério da Educação (MEC), através do Sistema de Educação Brasileira (SEB), ele figurava como coordenador do programa, cuja função era elaborar as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos e a proposta de implementação. Ademais, garantia os recursos financeiros necessários para a elaboração e a reprodução dos materiais, além da formação dos orientadores (BRASIL, 2010).

A parceria das universidades era formalizada através de convênios. As universidades que compunham a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática eram responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais utilizados nos cursos, pela formação e

---

<sup>5</sup> Informações que estão disponíveis no site referenciado <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>.

orientação do professor orientador, além da coordenação dos seminários programados e certificação dos professores participantes. Para tanto era necessária a parceria com os municípios, formalizada com assinatura de um termo de adesão, sendo que as secretarias tinham a função de coordenar, acompanhar e executar as atividades propostas no programa (BRASIL, 2010).

O Programa tinha como proposta, segundo estudos de Salomão (2014), elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática, com a proposta de situações para a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo na formação dos professores. Os professores orientadores recebiam um curso de formação com o cumprimento de uma carga horária de 180 horas, organizadas em Seminário Inicial do Programa (SIP), com participação obrigatória dos orientadores de estudo. A carga horária inicial acontecia em cinco dias de encontro, com total de 40 horas. Após a formação inicial através do SIP, os orientadores de estudo estavam aptos a iniciar os trabalhos em seus respectivos municípios, com a participação em dois seminários na Universidade Formadora, cujo objetivo era acompanhar o trabalho dos orientadores pelas universidades e ainda esclarecer dúvidas relacionadas com os cursos ministrados.

Os estudos eram organizados através de oito fascículos na área de alfabetização e linguagem, os quais foram organizados a partir de situações cotidianas do universo da sala de aula, conduzindo o professor a realizar intervenções em suas práticas docentes, a partir de suas narrativas.

Salomão (2014), em sua dissertação, ressalta que o programa tinha como objetivo desenvolver conhecimentos que possibilitassem a compreensão nas áreas da linguagem e da matemática, assim como seu processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada nas escolas a fim de instituir ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

## **2.4 PNAIC**

A educação brasileira na última década passou por transformações significativas, principalmente no que se refere à entrada da criança de seis anos na

Educação Básica o que, de certa forma, desafiou os professores a repensar as perspectivas da escola nos anos iniciais de escolarização. No entanto, dados de pesquisa e a observação da realidade das escolas mostram um número expressivo de crianças que, mesmo concluindo o período de escolarização, ainda não podem ser consideradas como plenamente alfabetizadas. Dessa forma, é realçada a necessidade de buscar melhorar esse cenário. O Programa PNAIC em sua proposta anunciou a possibilidade de garantir a meninas e meninos o direito de serem alfabetizadas até o final do primeiro ciclo de alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o Programa de formação continuada de professores mais recente, criado pelo governo federal, o qual tem por objetivo capacitar os professores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I de acordo com os princípios e às reflexões teórico-metodológicos relacionados à alfabetização e letramento, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

O programa foi instituído e aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no mês de julho de 2012 na gestão da presidente Dilma Rousseff sob forma de Medida Provisória nº 586 (BRASIL, 2012b), posterior Portaria de Nº 867, e após transformado na Lei 12.801 em 24 de abril de 2013. A referida Lei 12.801, dispõe sobre o “[...] apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2013b, p. 1). Quanto ao apoio técnico, em seu Artigo 1º, o texto apresenta que o programa visa “[...] apoiar todos os professores que trabalham no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 15). No teor desse mesmo artigo, o termo “todos os professores” aparece, e ressalva que, dentro desses “todos”, “[...] inclusive aqueles que trabalham em turmas multisseriadas e multietapas [...]”, terão apoio no planejamento e utilização dos recursos materiais e referenciais curriculares e pedagógicos.

A proposta do PNAIC, segundo Santos (2017), cujo estudo apresenta como título o “Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico”, começou a ser delineada desde o ano de 2008, a partir de uma renovação curricular, na qual se destacava a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que alterou a estrutura da Educação Básica, basicamente em relação ao ciclo inicial de alfabetização.

Esta proposta está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011 a 2020, de acordo com a meta 5 que determina “alfabetizar todas as crianças, no

máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.<sup>6</sup> Prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ou ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Santos (2017) menciona em seus estudos que para atingir esta meta, foram estabelecidas como estratégias fomentar a organização do ciclo alfabetização com duração de três anos, com aplicação de exames com o objetivo de verificar em que grau de alfabetização se encontram os alunos e assim diversificar os métodos e propostas pedagógicas, apoiando a alfabetização de crianças indígenas, onde houver, e fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se configura como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios com o intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Participam do programa do Ministério da Educação (MEC) os 27 estados brasileiros e 5421 municípios. Esta política de formação continuada de professores alfabetizadores é firmada pela inter-relação das variadas políticas do MEC que compreendem o PNLD, FNDE, PAR, dentre outras.

Santiago (2015), em sua pesquisa, afirma que o PNAIC teve início com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC, em 2001, cuja proposta era orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando sequência, posteriormente, com o Pró-Letramento, iniciado em 2005. Os estudos de Santiago mencionam tratar de um programa de formação continuada, a estrutura é composta por formadores alinhados diretamente com os objetos de estudo e com a sala de aula, no contexto da escola. Inicialmente o primeiro, o professor formador, desempenhava a função de realizar a formação dos orientadores de estudo, estando este vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizava a formação dos professores que atuavam nas escolas nos três primeiros anos, segundo os princípios formativos do PNAIC. Para que ação de formação acontecesse, esses três profissionais da educação (formadores da formação dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores) deveriam estar em

---

<sup>6</sup> Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>.

sintonia para que pudesse mobilizar os diferentes saberes, os quais, culminariam nas práticas escolares.

O curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do Seminário de encerramento de 08 horas. Os professores alfabetizadores, participantes do PNAIC serão atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 serão realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são somadas às 80 horas relativas às unidades trabalhadas: 08 horas de seminário final e 32 horas de estudos e atividades extra sala, totalizando 120 horas (BRASIL, 2012a, p. 30).

Em função da criação do PNAIC no final do ano de 2012, várias universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Este foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores.

O ano de 2013 foi, de fato, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: sendo o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Em sua fase inicial, a ênfase do programa foi na área de português e, somente no ano de 2014, foi introduzido o componente curricular Matemática, com a preocupação de não se abandonar o trabalho desenvolvido anteriormente com a Língua Portuguesa. Segundo o programa, as crianças até aos oito anos de idade necessitam compreender o funcionamento do sistema da escrita, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

Para o autor, o Programa PNAIC é uma “colcha de retalhos entrelaçada por diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores, assim como o Pró-Letramento” (SANTIAGO, 2015, p. 47). Teve como principal fonte de inspiração um programa do governo do Ceará, no município de Sobral.

O autor, com base no que consta nos documentos orientadores do Programa, destaca que o foco é a formação do professor, a partir da reflexão sobre o trabalho docente, no sentido de melhorar a própria prática. Nesse pensar, o PNAIC muito se assemelha aos programas anteriores como o PROFA e o Pró-Letramento, que também tinham como objetivo a formação de professores para sanar o grande problema do Brasil que é o analfabetismo. O programa também se assemelha ao Pró-letramento devido ao direcionamento para os três primeiros anos do Ensino

Fundamental, visto que o PNAIC tinha como propósito o final da etapa da alfabetização, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (alunos cuja faixa etária estivessem com 6, 7 e 8 anos).

Segundo o pesquisador, a preparação e o formato do processo exigiram constante articulação entre as universidades públicas parceiras e o MEC, resultando na possibilidade de manutenção das equipes de formadores de Linguagem, realizando um trabalho conjunto com uma nova equipe de formadores de Matemática, inaugurando um modelo de formação inovador, que permitiu a continuidade dos trabalhos com as duas áreas, o que acarretou um grande aprendizado a todos os envolvidos. Os Cadernos de 2013 como os de 2014, cada material à sua maneira, mantiveram a tônica da interdisciplinaridade sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Decorridas as reuniões entre as universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a essência do trabalho de formação em 2015 e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas (SANTIAGO, 2015).

O novo PNAIC (2017), segundo Portaria de criação (BRASIL, 2017) continua a atender a alfabetização em língua portuguesa e em matemática, cujas avaliações terão foco na alfabetização e serão realizadas pelo INEP, com apoio para a implementação aos entes que aderiram ao novo PNAIC.

As ações do PNAIC (2017) têm como objetivo a garantia de que os estudantes das redes públicas de ensino possam estar alfabetizados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano. No entanto, as ações do Pacto neste novo modelo incluem os alunos da pré-escola e ensino fundamental, atribuindo aos professores, coordenadores pedagógicos e demais gestores, ações de responsabilidade compartilhada com o objetivo de efetivação do direito da criança em escrever, ler fluentemente, além dos domínios na área da Matemática, conforme a idade da criança.

Segundo o documento, a proposta de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos preveem a contribuição para a alfabetização e o letramento. A garantia pelos direitos de aprendizagem é aferida através de avaliações externas. O PNAIC (2017) em seu artigo 5º normatiza a garantia de aprendizagem, com objetivo na redução da distorção idade-série, através da

melhoria do índice do IDEB, além do aperfeiçoamento da formação de professores, o que estava previsto também no PNAIC (2012).

Art. 5º As ações de formação do PNAIC e do PNME têm por objetivos:  
I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3o ano do ensino fundamental;  
II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;  
III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e  
IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (BRASIL, 2017).

Foi apresentada uma visão geral do PNAIC criado em 2012 e do novo PNAIC surgido em 2017. No entanto, esta versão nova não será objeto de análise nesta pesquisa. Ela tem por objetivo investigar as ações propostas pelo Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu impacto na formação continuada de professores alfabetizadores, referente ao período 2012-2017.

Em síntese, pode-se constatar que os programas mencionados anteriormente e que fazem parte de uma política de formação continuada de professores, ganharam nomes diferentes, porém com formatos muito semelhantes. Todos apresentam a figura do formador e do formador pelas universidades, o formador que trata com os cursistas. A linha de trabalho do PNAIC segue à distância com alguns encontros presenciais, utilizam materiais de formação similares, se organizando quase da mesma forma de um programa para outro.

O presente estudo se insere na problemática relacionada à formação de professores alfabetizadores, na perspectiva do PNAIC. A análise dos documentos do Programa nos permitirá conhecer a sua configuração como um programa de formação de professores no processo de alfabetização, podendo observar como se deu a preparação do trabalho pedagógico para o processo de alfabetização da criança, dos seis aos oito anos de idade.

O capítulo a seguir apresenta as orientações do Programa PNAIC relacionadas com as ações de formação continuada de modo a assegurar as práticas a serem efetivadas no contexto da sala de aula pelos professores alfabetizadores. Os documentos do PNAIC foram a base para que pudéssemos compreender a sua estrutura e por consequência realizar a análise dos dados de observação e entrevista, podendo perceber a sua efetividade enquanto um programa de formação continuada de professores.

## **CAPITULO II**

# **ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) PARA AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Este capítulo tem por finalidade trazer as orientações do PNAIC dirigidas aos professores formadores em relação às práticas a serem efetivadas na sala de aula que, por sua vez, serão trabalhadas com os professores que atuam na sala de aula. As orientações aqui mencionadas foram extraídas dos documentos do PNAIC. Com base nessas orientações, realizaremos a análise dos dados de observação e das entrevistas, visando fazer um paralelo entre o que o PNAIC estabeleceu como orientação para o trabalho das professoras e o que foi observado na sala de aula.

### **1 Caracterização geral do PNAIC**

A Portaria 867/12 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo que seu artigo 1º apresenta como serão aferidas a alfabetização segundo exames periódicos (avaliações) conforme segue:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012a).

Conforme Caderno 1, Ano 2, a Provinha Brasil se configura como uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização, das escolas públicas brasileiras, elaborada pelo INEP e distribuída para as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva o planejamento de cursos de formação continuada para os professores, com investimento em medidas que garantissem melhor aprendizado visa a melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.

A Provinha Brasil, portanto, pode ser utilizada com o objetivo de se analisar os conhecimentos dos estudantes e definir prioridades e estratégias didáticas para garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados (Ibid., p. 23).

O artigo 2º ressalta, na Portaria 867/2012, que as ações do Pacto em parceria com o MEC e as universidades, dispensarão apoio aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na área da alfabetização e letramento dos educandos brasileiros até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, originários de escolas rurais e urbanas.

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;  
II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;  
III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.  
Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto (BRASIL, 2012a).

Para garantir a efetividade dos objetivos propostos, as ações apoiam-se nos eixos de atuação, tem como principal a formação continuada de professores a partir de material de apoio específico, conforme segue:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

Os objetivos, assim como as ações do Programa, estão ligados aos quatro princípios centrais que visam o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor alfabetizador:

6. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
7. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros

discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;  
 8. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;  
 9. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012f, p. 27).

O Art. 7º refere-se ao eixo formação continuada de professores alfabetizadores, cujo foco central do Programa caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;  
 II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.  
 Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Os Cadernos de Formação do PNAIC foram organizados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) para subsidiar a formação continuada de professores. Foram disponibilizados no site do Pnaic conforme temas: Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013), Cadernos de Alfabetização Matemática (2014) e Cadernos de Alfabetização 2015.

Para consulta nesta pesquisa, foram utilizados os Cadernos destinados aos professores do ciclo de alfabetização a saber:

Caderno de Apresentação; Caderno de Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização; Caderno 1 – Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; Caderno 2 – A criança no Ciclo de Alfabetização; Caderno 3 – Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização; Caderno 4 – A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Caderno 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização; Caderno 6 – A arte no Ciclo de Alfabetização; Caderno 7 – Alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Caderno 8 – Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização ; Caderno 9 – Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização ; Caderno 10 – Integrando saberes.

A seguir apresentamos a proposta de cada caderno.

O Caderno de Apresentação propõe uma reflexão sobre o contexto de criação do programa e sua trajetória para a implementação de uma política de formação

continuada de professores alfabetizadores. Em seguida define o papel de cada ente no processo e apresenta os materiais utilizados na formação de professores.

O Caderno de Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização apresenta um modelo similar aos outros materiais para orientadores e cursistas, cujos textos são direcionados aos professores alfabetizadores, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas das Secretarias de Educação.

O Caderno 1–Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização, propõe refletir os modos como ocorrem a organização escolar sob a ótica das orientações legais, assim como o movimento cotidiano escolar quanto aos saberes e habilidades necessários para o convívio em sociedade.

No Caderno 2 – A criança no Ciclo de Alfabetização, tem como princípio provocar a partir de reflexões e relatos de experiência, uma discussão acerca da necessidade de desenvolver, no espaço escolar, uma ação pedagógica que viabilize aos educandos a garantia de seus direitos, especificamente a ser criança, preservando suas identidades sociais, assim como a necessidade da aprendizagem de maneira lúdica e contextualizada.

A interdisciplinaridade presente no Ciclo de Alfabetização do Caderno 3 considera o todo das áreas de conhecimento sem buscar a fragmentação, ao mesmo tempo em que aprofunda o conhecimento e suas particularidades. Na articulação das áreas de ensino, o professor é levado a sair da zona de conforto o que não representa tarefa fácil de executar. A necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar favorece o processo de alfabetizar letrando, conduzindo a criança a se apropriar do sistema de escrita alfabética e da utilização da escrita por meio da leitura e produção de textos.

A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização foco do Caderno 4, requer compreensão e articulação de variados aspectos, dentre os quais é necessário refletir e aprofundar conhecimentos essenciais à prática educativa. Destaca a reflexão sobre a organização dos ambientes escolares considerando as práticas alfabetizadoras que se constituem a partir da articulação das diferentes formas de utilização da leitura e produção oral e escrita de textos produzidos na sociedade através da alfabetização, inserindo as crianças no mundo da escrita, ao mesmo tempo em que exercem a própria cidadania.

O Caderno 5 – A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização faz uma abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, a qual propõe favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de maneira a articular simultaneamente às aprendizagens relacionadas ao uso social da escrita e da oralidade.

O Caderno 6 – A arte no Ciclo de Alfabetização apresenta a proposta de discutir a Arte nas suas diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Refletir sobre essas questões destacando algumas respostas na direção das possibilidades do trabalho escolar de maneira contextualizada e interdisciplinar, cujo foco está nas especificidades que cada linguagem artística possui. Os textos articulam-se em diferentes modos de organização do Ensino da Arte no ciclo de alfabetização, enfatizando os aspectos conceituais, históricos e metodológicos. Entretanto, possibilita o conhecimento das linguagens artísticas no contexto escolar, nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização, como uma necessidade para a formação intelectual e humanizada das crianças.

A Alfabetização matemática na perspectiva do letramento conforme o Caderno 7 tem como centro a retomada dos conceitos fundamentais discutidos nos Cadernos de Formação nos anos de 2013 e 2014. A Matemática, propicia a compreensão da realidade, como base para o desenvolvimento de alguns aspectos dos conhecimentos em outras áreas do saber, encaminhando ações didáticas que abrangem as diferentes áreas de conhecimento por meio do ensino de conceitos matemáticos. Na perspectiva de protagonizar o processo formativo, o professor poderá utilizar textos que inicia no primeiro ciclo de alfabetização. Esses textos propõem uma discussão de como se organiza/fundamenta o processo de formação do PNAIC, tornando o trabalho com a Matemática um momento de descobertas e possibilidades.

A ciência e as tecnologias estão fortemente presentes no cotidiano das pessoas e, muitas vezes, são consideradas indispensáveis. Nesse sentido o Caderno 8–Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização apresenta amplo cenário de contextos e atividades do dia a dia. Para uma parcela da população é possível acordar com o despertar do celular, fazer uso de meios de transporte, realizar compras pela internet, conectarem-se com o mundo por e-mails ou redes sociais. Este Caderno propicia discussões teóricas, sugestões de práticas e relatos de experiências, cujo objetivo é oferecer aos professores possibilidades de trabalhar

conteúdos ligados às Ciências da Natureza, nos diferentes contextos da Alfabetização Científica. Nesse trabalho é primordial manter o uso de atividades contextualizadas à realidade dos alunos, na perspectiva do lúdico, através de recursos tecnológicos, assim como à discussão sobre diferentes linguagens que emergem de elementos do mundo das Ciências para o contexto escolar.

O Caderno 9 – Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização, apresenta a área das Ciências Humanas como um campo de conhecimentos formado pela abrangência das várias ciências que têm como objeto de estudo as relações entre os seres humanos e destes com a natureza, em determinado tempo e espaço, cujos aspectos estão relacionados ao ser humano como ser social. As Ciências Humanas estão representadas pelo ensino da História e da Geografia no Ciclo de Alfabetização que, propõe o diálogo entre os conceitos de outras ciências, ampliando a compreensão das crianças sobre o mundo social. Nesse sentido, é necessário que na História o ensino seja norteado pela constituição das identidades do sujeito e do pensar historicamente e na Geografia pela compreensão do espaço social construído e sua relação com a natureza e as culturas. Desta forma a ação pedagógica tem como finalidade auxiliar na constituição da identidade individual e social da criança, no entendimento da sua historicidade, para que se compreenda como um ser histórico atuante no mundo em determinado tempo e espaço.

Falar em integração é pensar na constituição de um todo pela junção e/ou combinação de partes. Assim o Caderno 10 – Integrando saberes, busca refletir sobre a integração de saberes como uma oportunidade de pensar sobre os “todos” que estão sendo trabalhados no decorrer do processo de formação vivenciado no PNAIC. Representando o último caderno de formação, vem apresentar uma visão em perspectiva do percurso, ao mesmo tempo em que sugere a necessidade de dar continuidade aos estudos e esforços para o alcance do objetivo de ter como resultado do trabalho o letramento de todas as crianças nos três primeiros anos de escolaridade. A proposta desse caderno é sistematizar o que foi realizado, assim como apontar novos horizontes. Visando atingir esses dois objetivos, é preciso refletir sobre a integração dos saberes nos processos de alfabetização das crianças e a difícil tarefa de avaliar de acordo com essa perspectiva.

Para tanto é relevante que o último caderno de formação seja o de “integração de saberes” exigindo disposição, planejamento e abertura dos sujeitos

para aprender a trabalhar com conteúdos os quais não se domina tão bem quanto outros, deixando abertas as portas para novas propostas.

Para esta pesquisa, foi bastante utilizado o Caderno 2, cujo tema foi “A criança no Ciclo de Alfabetização”. O Caderno traz elementos teóricos e relatos de experiência em torno da garantia dos direitos da criança, principalmente no tocante à consideração de suas identidades sociais, às características de seu desenvolvimento e à contextualização das aprendizagens. Os principais objetivos explicitados para a elaboração deste caderno foram:

- a) refletir sobre os conceitos de “criança” e “infância” enquanto produtos das relações socioculturais;
- b) compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil;
- c) analisar o processo de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a transição dela da Educação Infantil para essa segunda etapa da Educação Básica;
- d) compreender a escrita e a infância como construções sociais e como conceitos complementares e inter-relacionados;
- e) reconhecer a importância da afetividade na sala de aula e na escola.

## **2 As orientações do PNAIC em relação às ações de formação continuada**

Conforme já mencionado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) teve início a partir da estruturação da sua base legal, dando sequência à trajetória do programa desde 2012. No ano de 2013, a Linguagem ficou definida como seu ponto inicial, o que culminou na reflexão minuciosa acerca do processo de alfabetização com base no letramento, com o objetivo de oportunizar melhores condições de utilização dos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC e da elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor na sala de aula.

O processo de formação, tal como apresentado no Caderno de apresentação, foi pensado e implementado de maneira a contribuir com o professor alfabetizador no desenvolvimento de estratégias de trabalho que visam atender diretamente as necessidades de sua sala e de cada aluno em especial, cuja função é o desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos durante o ano letivo (BRASIL, 2015).

Os parâmetros norteadores das ações do PNAIC, enquanto princípios da formação continuada mencionados nos Cadernos de Linguagem e retomados nos Cadernos de Matemática, são apresentados a seguir:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (Ibid., 2015, p. 27-28).

Dada à complexidade da tarefa proposta, no documento Caderno de Apresentação-Formação do Professor Alfabetizador, foi recomendada a constituição de equipes de trabalho direcionadas especificamente para planejar, monitorar e realizar as ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na Secretaria de Educação, ligada ao grupo de gestão central; equipes nas escolas (BRASIL, 2012).

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. Como tarefa dessa equipe ligada à gestão central da rede, foi definido como ponto de partida do seu trabalho planejar ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes articuladas à prática de ensino. Deste modo, o planejamento da formação continuada, prevê um conjunto de ações didáticas, as quais os professores deverão seguir no sentido de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na efetivação da alfabetização dos alunos. Foi assim que o PNAIC caracterizou o estabelecimento de uma política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência.

A seguir elencamos algumas sugestões de ações didáticas previstas pela equipe de formação continuada:

1. A definição da organização de espaços, materiais e tempos na escola, a qual deve ser concebida como um espaço social em que pessoas que assumem diferentes papéis interagem no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.
2. A reflexão e condução de ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem-sucedidas.
3. A promoção ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares. Isto é, essa equipe precisa planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário.
4. As ações de avaliação da rede precisam ser planejadas com intenções de verificar se as ações previstas no plano de ação da equipe estão sendo atendidas (Ibid., 2012, p. 09).

Ainda como sugestão da equipe formadora e sem a intenção de esgotar o leque de responsabilidades dessa equipe central, pode-se ressaltar segundo o PNAIC “a relevância da elaboração de subsídios para a organização dos tempos e espaços pedagógicos, enfatizando a necessidade de sistematização e diversificação das atividades” (Ibid., 2012).

O PNAIC, portanto, foi constituído por um conjunto de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas, concedidas pelo MEC, tendo como eixo central a formação continuada de professores alfabetizadores.

O primeiro ano de implantação do PNAIC trouxe como eixo de formação continuada a Língua Portuguesa, foco principal da nossa pesquisa. A partir desse momento, os professores participaram de cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do município, coordenados pela equipe de formadores.

Os professores serão atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 serão realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são computadas as 80 horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extra-sala, totalizando 120 horas (BRASIL, 2012).

O processo de formação oportuniza um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e a equipe pedagógica da escola, garantia dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, na busca pela melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

Nessa etapa cada professor alfabetizador recebeu um kit de formação contendo: caderno de apresentação, caderno para gestores e equipe pedagógica, cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades. Este conjunto de cadernos nortearam o trabalho que foi desenvolvido com os professores alfabetizadores, cuja tarefa era ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar.

O segundo ano de execução do Programa deu ênfase na formação do professor na área da Matemática, porém, mantendo a preocupação de não desviar o foco do trabalho desenvolvido com a Língua Portuguesa. Visto que, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem, é necessário também o domínio de outras disciplinas, como a matemática, na qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola.

Na terceira e última etapa do Programa houve a continuidade e discussão, dos aspectos essenciais da alfabetização nas diferentes áreas, com aprofundamento nos conceitos da linguagem e da matemática. Conceitos centrais da área educacional também foram discutidos, tais como interdisciplinaridade, ciclo de alfabetização, diversidade, dentre outros.

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo PNAIC ocorreu, por meio de um curso, com estrutura e funcionamento articulados pelas universidades, secretarias de educação e escolas, visando o processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas, nas salas de aula.

Essa estrutura segundo os autores inicialmente é composta:

Por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do programa. O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em

práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças (ROLKOUSKI; LEAL *apud* BRASIL, 2015, p. 28).

As estratégias de formação de professores do Programa, foram implementadas segundo à história de formação continuada, às pesquisas acadêmicas e a todo um conjunto de saberes práticos e teóricos.

O início das atividades de formação foi definido pelo planejamento, discussão de objetivos e princípios, através de reflexões sobre currículo, ciclo, avaliação, educação inclusiva e diversidade linguística.

Nessa perspectiva o Programa apresenta objetivos norteadores para a fundamentação teórico-prática:

- aprofundar a compreensão sobre os princípios e os fundamentos da organização escolar em ciclos, bem como fazer uma reflexão acerca dos Direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização;
- aprofundar a concepção de avaliação defendida neste programa de formação continuada, bem como compreender a importância das práticas avaliativas inclusivas no currículo;
- ampliar os conhecimentos sobre a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turmas do Ciclo de Alfabetização;
- compreender a importância da diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização, as implicações dessa diversidade para o currículo e seus desafios na melhoria da Educação Básica.

A alfabetização da criança tem como foco principal promover um debate sobre a necessidade de desenvolver no ambiente escolar, uma ação pedagógica que possibilite às crianças a garantia de seus direitos, e suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância, de serem alfabetizadas, preservando suas identidades sociais, além das necessidades de aprender de forma lúdica e contextualizada.

Entende-se que alfabetizar não é somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, como também as capacidades de leitura e produção de textos de diversos gêneros textuais, relacionados aos diferentes componentes curriculares com autonomia (BRASIL, 2015).

Nesse sentido um dos objetivos centrais do ciclo de alfabetização segundo o Programa, é possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

### **3 As competências esperadas em relação ao aluno alfabetizado no 3º ano**

Para atender ao objetivo de alfabetizar a criança até os oito anos de idade e para a sua efetivação, algumas competências são esperadas que a criança desenvolva e seja capaz de realizar ao final do período denominado alfabetização.

A escola, nas últimas décadas, teve sua função ampliada à medida que o direito da criança à educação se consolidou, considerando-se as individualidades e subjetividades, na perspectiva de formar sujeitos comprometidos eticamente com a justiça, a solidariedade, a paz. No entanto, considerar essas aprendizagens relativas aos valores éticos não significa desconsiderar os conteúdos escolares (BRASIL, 2012).

A concepção de educação como um direito nos conduz a refletir a inclusão como princípio de organização do currículo. Assim, é necessário considerar os direitos de aprendizagem como um compromisso social, de maneira a garantir que até o 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados. Nessa perspectiva, Cruz (2012) afirma:

A educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas (Id. 2012b, p. 06).

Considerando os direitos de aprendizagem da criança desde o 1º ano, as competências esperadas para o aluno alfabetizado no 3º ano em Língua Portuguesa são:

Em relação à leitura e à produção de textos, propõe-se que os alunos vivenciem atividades envolvendo diferentes gêneros desde o 1º ano, e que no final do 3º ano possam ler e produzir textos diversos com autonomia. Em relação à apropriação da escrita alfabética, espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação das correspondências som-grafia por meio de diversas situações

significativas e contextualizadas de escrita de palavras e textos (Caderno Unidade 1, Ano 2; BRASIL,2012b, p. 15).

O processo de alfabetização é permeado pela complexidade que envolve fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. A concepção de aprender a ler e a escrever não significa apenas a aquisição de um instrumento que possibilite obter conhecimentos, é preciso pensar que a escrita também é instrumento de poder. Portanto, na alfabetização é possível promover o envolvimento das crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas que instiguem a compreensão e a produção de textos de vários gêneros textuais.

No contexto da organização curricular proposta pelo Programa, a escola precisa estar preparada para ampliar as possibilidades dos estudantes ao acesso a diferentes saberes. Os motivos que conduziram a ampliação do período de alfabetização para três anos, sem retenção, se fundamentam na possibilidade de o ensino propiciar a produção e a apropriação da escrita e da leitura com base num processo contínuo.

Ainda, na perspectiva das competências com relação à produção textual, espera-se que a criança tenha consolidada a capacidade de refletir, com crescente autonomia, quanto à produção de textos, o planejamento da escrita para atender a diferentes finalidades bem sobre a organização do conteúdo textual, a estruturação dos períodos e o uso dos recursos coesivos. Quanto à capacidade de leitura, espera-se que a criança desenvolva uma leitura fluente e compreenda os textos lidos com autonomia. No terceiro ano, continuidade ao processo é necessária, consolidando o que foi aprendido e promovendo-se novas aprendizagens.

Em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (Id. 2012b, p. 29).

Pode-se constatar, com base nessas competências esperadas, são formuladas expectativas em relação à leitura e à produção de textos, à apropriação da escrita alfabética e consolidação das correspondências som-grafia por meio de escrita de palavras e textos, sempre contextualizados.

#### **4 A sequência de procedimentos na sala de aula a ser desenvolvida pelos professores**

Os documentos do PNAIC que orientam a alfabetização na perspectiva do letramento, quanto a organização do processo de ensino e de aprendizagem, estabelecem que a aula seja planejada em articulação com dos objetivos da alfabetização, dos conceitos e da definição das ações, procedimentos e técnicas. Nesse sentido “a organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012b, p. 16).

A organização das atividades pedagógicas deve assegurar que, em cada eixo de ensino, o professor reflita sobre o que ensina, qual motivo pelo qual ensina e em qual tempo precisa ensinar o que se pretende (etapa, duração). Por esta razão, o planejamento é importante, visto que através dele pode-se refletir acerca das decisões, levando em conta as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Na organização dos procedimentos, pode-se direcionar melhor a aula prevendo as dificuldades e/ou avanços dos alunos, definindo o tempo de forma sistemática, o que possibilita flexibilizar as estratégias de ensino, a partir da avaliação dos resultados alcançados (Ibid., 2012).

Para o planejamento, é importante definir acordos baseados com objetivos partilhados, tomando como parâmetros a organização espacial e temporal para as tarefas pedagógicas, conforme é sugerido nestas perguntas:

1. Quais objetivos da atividade?
2. O que o aluno já sabe e o que pode aprender com a atividade?
3. Como deve ser a organização da sala ou do grupo?
4. Para que nível de escrita é mais produtiva a atividade?
5. Como posso intervir durante/após a atividade?
6. Como será a sequência/regularidade da atividade? (Ibid., 2012, p. 18).

O aluno deve ser compreendido como sujeito do processo de planejamento, assim o professor poderá monitorar seu tempo e atividade, sobre o que será trabalhado, avaliado e o que será necessário ser retomado. Assim, para organizar as atividades de sala de aula no sentido de atender à diversidade, vale considerar:

1. Como podemos organizar as atividades necessárias para cada turma dentro da rotina diária e semanal?
2. Os alunos se alfabetizam só pela leitura de textos?

3. É preciso reservar tempo na rotina para ensinar linguagem oral?
4. Que unidades linguísticas devemos/podemos explorar em sala de aula?
5. Como podemos fazer essa sistematização? Com que regularidade?
6. Para desenvolver a compreensão da leitura e da produção textual, precisamos refletir sobre os gêneros textuais ou basta promover situações de leitura e de produção de textos? (Ibid., 2012c, p. 19).

Refletir acerca dos questionamentos para organizar a rotina da aula, significa diversificar as atividades. Segundo Cruz, Manzoni e Silva (2012), existe um ensino sistematizado do oral, na rotina escolar, onde os alunos conseguem aprender aspectos importantes de Língua Portuguesa. As atividades, quando utilizadas em uma rotina pedagógica, exercem um papel essencial ao possibilitar às crianças o acesso regular a atividades que envolvem o alfabetizar letrando. Como atividades da rotina em sala de aula, citamos:

1. A roda de leitura;
2. Explorar os nomes dos alunos no momento da chamada;
3. Marcação do calendário;
4. Leitura do quadro dos ajudantes do dia;
5. Jogos como recursos em vários momentos atrelados à atividade pedagógica, o brincar com a língua, como o jogo da forca, adedonha, palavras cruzadas, os quais poderão ser utilizados ao final da aula, após a realização das atividades regulares (Ibid., 2012c, p. 21-22).

A rotina da sala de aula é uma importante estratégia que o professor poderá utilizar para desenvolver as habilidades da leitura e escrita pelas crianças.

A proposta de integrar saberes e experiências define como deve ser o trabalho do professor no contexto da sala de aula, está presente no texto de Lima; Teles; Leal:

É por meio do planejamento que o professor busca melhor organizar sua prática. Ao planejar, o docente reflete sobre os objetivos que quer alcançar, exerce sua ação didática segundo suas intenções. [...] é preciso ter clareza de que a flexibilidade é um princípio necessário nos momentos de planejamento (BRASIL, 2012g, p. 6).

A flexibilização do planejamento não minimiza a sua importância. A atividade de planejar a aula é mais produtiva quando o professor tem clareza do que pretende ensinar e quando tem materiais adequados disponíveis. Neste caso, é preciso estabelecer as rotinas que contemplam diferentes tipos de atividades e organização do tempo pedagógico, com a utilização de diferentes componentes curriculares contemplados na rotina. O professor através do planejamento tem a possibilidade de organizar a sua prática.

A sequência didática garante a articulação dos diferentes componentes curriculares como as Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens, os quais devem ser contemplados e articulados, porém não de maneira fragmentada, havendo divisão do tempo escolar, porém de forma integrada, sem perder de vista o contexto de cada área (LIMA; TELES; LEAL *apud* BRASIL, 2012g, p. 07).

No entanto, para planejar a ação didática é necessário que o professor avalie o que as crianças já sabem e sobre como pensam os temas das aulas. Os professores precisam também ter informações concretas acerca dos objetivos visados pelo ensino e sobre as práticas de linguagem, para propiciar um ensino e aprendizagem mais sistematizada a cada ciclo ou série. Para que essas ações aconteçam, “mudanças no modo de organizar o espaço escolar e as interações entre seus profissionais são, portanto, necessárias” (BRASIL, 2012, p. 8).

A articulação entre as diferentes áreas do conhecimento pode ser feita por meio de sequências didáticas<sup>7</sup> e projetos didáticos. Nas sequências ou projetos, recursos didáticos diversificados podem ser usados, desde os recursos multimídia (computadores, televisão) aos recursos materiais como os jornais, as revistas, os livros. Dentre os materiais distribuídos pelo MEC destaca-se o conjunto de livros literários que compõem os acervos das obras complementares. Nessa perspectiva os livros literários que compõem o acervo enviado pelo MEC às escolas se apresentam como um recurso didático importante e que possibilita ao aluno acesso a diferentes conhecimentos em uma única obra, além de contemplar o processo de alfabetização, através da reflexão quanto a estrutura do sistema da escrita, formando um leitor autônomo.

Para que ocorra a aprendizagem, só o ingresso na escola não assegura às crianças o acesso a um contexto de ensino que promoverá aprendizagens significativas. (SILVA; MENDES *apud* BRASIL, 2012, p. 34). Conforme depoimento de uma professora:

É possível alfabetizar em um contexto lúdico, que respeite as necessidades da criança aos seis, sete ou oito anos de idade, além de se atentar para o que dizem as crianças, e a partir destas escutas, reorganizar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala, com o intuito de que as crianças, de fato, apropriem-se dos conhecimentos sistematizados na escola (Id., p. 34).

Compreende-se que as diferentes necessidades e elementos essenciais que compõem a organização do ensino na alfabetização, planejando e organizando

---

<sup>7</sup> Anexo C: Figura 1 - Modelo Sequencia didática segundo PNAIC (BRASIL, Unidade 6 Ano 2, p. 37).

jogos didáticos existentes nas escolas (acervo enviado pelo MEC). Neste contexto, o caderno de alfabetização apresenta às crianças do mundo atual uma aprendizagem, onde a proposta da escuta pedagógica, oferece uma percepção de mundo que ganha forma a partir das experiências dos envolvidos, no caso, as pessoas que compartilham sua vivência, ganhando cada vez mais reconhecimento na esfera social, como sujeitos de direito, deveres e atores sociais, com suas identidades e atuações.

Os conteúdos curriculares tratados no Programa PNAIC, os jogos e materiais que compõem o acervo escolar não privilegia somente o desenvolvimento das habilidades alfabéticas, como também auxiliam na aprendizagem de conteúdos diversos. O lúdico é, portanto, sem dúvida um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar.

No capítulo a seguir, abordaremos os principais métodos utilizados no processo de escolarização em alfabetização no Brasil, em especial os que foram incorporados pelo PNAIC, possibilitando a compreensão da proposta estudada.

### **CAPÍTULO III**

## **PANORAMA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. A PROPOSTA DO PNAIC**

Neste capítulo, serão apresentadas as principais metodologias de alfabetização utilizadas em escolas brasileiras, buscando compreender a proposta do PNAIC e suas orientações pedagógicas.

### **1 Um panorama dos métodos de alfabetização no Brasil e seus suportes teóricos**

Em publicação de Mortatti (2000), identificava quatro momentos na história da alfabetização no Brasil. O primeiro se dá entre 1880-1890, com o chamado “método João de Deus”, identificado com o método da palavração, que surgiu como contraponto aos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação). O segundo momento refere-se à disputa entre os dois métodos vigentes até então, ou seja, entre os métodos analíticos e os sintéticos. O terceiro momento, por volta de 1920, corresponde a uma conciliação entre os dois tipos básicos de métodos (sintéticos e analíticos), surgindo os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou sintético-analítico). O quarto momento corresponde à introdução do construtivismo na linha piagetiana, diretamente ligado às pesquisas sobre psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e colaboradores sem, no entanto, desaparecerem os defensores dos métodos sintéticos. Surgem, também, as primeiras manifestações de estudos sobre alfabetização baseados em Vygotsky.

Em artigo posterior, Mortatti (2006) modifica a sequência dos momentos históricos. O 1º momento denominou “metodização do ensino da leitura” em que indica os métodos sintético (da soletração/alfabético, fônico e silabação) e analítico, também chamado “da palavração” ou “método de João de Deus”. O 2º momento (1890-1920) denominado “institucionalização do método analítico” ocorre já no final do século XIX e início do XX inicialmente em escolas paulistas, expandindo-se depois para o país. Esse método tinha como referência o respeito às características próprias do desenvolvimento infantil. O ensino da leitura se iniciava pelo todo (palavra, sentença ou historieta) que, em seguida, era decomposto em partes. No entanto, manteve-se acirrada disputa entre esse método e os partidários dos

tradicionais métodos sintéticos. O método da escrita continuava sendo entendido como questão de caligrafia e de tipo de letra a utilizar (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), por meio de exercícios de cópia e ditado. Segundo a autora, “é também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita” (2006, p. 8). O ensino da leitura e escrita, nesse 2º momento passa a ser tratado como questão didática com a definição de objetivos, conteúdos, métodos.

O 3º momento, denominado “alfabetização sob medida” (1920-1980) surge, segundo a pesquisadora, com as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico e com tentativas dos órgãos públicos da educação em conciliar os métodos sintéticos e analíticos. Para tanto passam a ser utilizados os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A par de ir se relativizando a importância do método, ganha destaque o método global (de contos), fato que coincide com a institucionalização das bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho e destinado a medir nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (prontidão).

Conforme Mortatti (2006):

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida” e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (Id., p. 9).

A escrita continuou sendo vista como habilidade caligráfica e ortográfica, ensinada simultaneamente à habilidade de leitura.

O 4º momento, “Alfabetização: construtivismo e desmetodização” (1980) corresponde às circunstâncias políticas e sociais da época em que se denuncia o fracasso da escola na alfabetização de crianças. A solução apontada foi a introdução do construtivismo piagetiano, identificado com a proposta de Emília Ferreira a partir de seus estudos sobre psicogênese da língua escrita. Esta concepção desloca, explicitamente, a ênfase nos métodos de ensino para ênfase no processo de aprendizagem da criança.

Para Mortatti (2006):

O construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma 'revolução conceitual', demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Mantem-se, ainda que pouco explicitada a disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), incluindo as cartilhas e o diagnóstico de prontidão. A pesquisadora ressalta que, nesse momento, “tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista”. Essa mesma orientação foi consolidada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes. A chamada “desmetodização da alfabetização”, própria deste momento, significa secundarização de questões de ordem didática e, ao mesmo tempo, fortalecimento da aprendizagem com base nos interesses da criança e no seu próprio percurso de aprendizagem.

Na década de 1980 surge o pensamento “interacionista”, inspirado em Vygotsky. Inicialmente ocorreu certa disputa entre esta orientação e o construtivismo, mas, segundo a autora, há uma acomodação nas posições. O interacionismo<sup>8</sup> baseia-se “em uma concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se o texto como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever” (Ibid., p.11). É neste momento que surgem, também, as discussões e propostas em torno do letramento, entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si.

Outros autores contribuíram para formar o panorama dos métodos de alfabetização no Brasil. Na visão de Chraim e Maria (2016), no construtivismo a língua é tomada como objeto de conhecimento a ser apreendido por um sujeito que

---

<sup>8</sup> Desde o início da difusão do pensamento de Vygotsky no Brasil, na década de 1980, os termos *socioconstrutivismo* e *sociointeracionismo* vinham sendo utilizados para identificar a teoria formulada por esse autor e distingui-la da corrente teórica de Jean Piaget, conhecida como *construtivismo* e *interacionismo*. Presentemente, com a difusão de outros estudos de Vygotsky e seus seguidores, acesso a pesquisas internacionais e aprofundamento de estudos epistemológicos acerca da obra desse autor, os especialistas vem preferindo a utilização do termo *teoria histórico-cultural* ou *psicologia histórico-cultural*.

procura ativamente conhecer o mundo que o rodeia e responder aos seus desafios. Não se presume a existência de alguém que possui um conhecimento a ser transmitido; o aluno é sujeito que aprende pela sua própria ação em relação aos objetos do mundo construindo suas próprias categorias e pensamento para organizar seu mundo. Segundo as autoras, na perspectiva piagetiana, professor “representa um papel secundarizado no processo de desenvolvimento dos alunos” (Ibid., p. 122). Já na perspectiva histórico-cultural, o professor surge como o outro mais experiente, figura imprescindível para a orientação do processo de ensino-aprendizagem. Elas escrevem:

Em convergência com essa atenção à singularidade dos sujeitos e às dimensões sociais dos usos da escrita, temos presente que, a partir do final do século XX, principalmente com os estudos da psicologia da linguagem propostos por Lev Vigotski, novos horizontes surgiram no campo da educação, com especial atenção sobre a alfabetização (CHRIAİM; MARIA, 2016, p. 123).

A partir dessa visão de conjunto propiciada por Mortatti, podemos fazer um detalhamento dos métodos de leitura e escrita, a partir de sua divisão entre sintéticos e analíticos.

### **1.1 Os métodos sintéticos**

Os métodos sintéticos partem da unidade menor para a maior, ou seja, estudam a letra, após unir uma letra à outra, para obter a sílaba que, unindo-se a outras sílabas, formam as palavras; ao juntar as palavras culmina-se na sentença que sucessivamente formam os textos. Parte-se, portanto, da letra (unidade menor) para o texto (unidade maior) (MENDONÇA, 2011). Estudos de Frade (2007) afirmam que na história dos métodos sintéticos acontece a eleição de princípios organizativos diferentes que privilegiam o sistema de decorar os sinais gráficos e as correspondências fonográficas. O método alfabético ressalta essa tendência a qual compreende como unidade a letra; já o método fônico toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico de pronúncia mais fácil, que é a sílaba.

Os métodos sintéticos, no que se refere à metodização do ensino da leitura, se concretizam pela soletração, pela silabação e pelo fônico. O método da

Soletração (ou alfabético) é considerado um dos mais antigos. Na análise de diversos materiais e de depoimentos de crianças em fase de aprendizagem, pode-se perceber, na aplicação desse método, que a criança começa a decorar oralmente as letras do alfabeto, identifica posteriormente as pequenas sequências do alfabeto e, por último, as letras isoladas até conseguir ler pequenas sentença (FRADE, 2007). Ainda segundo esse autor, esse procedimento, conduz a criança a decodificar a palavra, como no exemplo: p, a, pa, t, a, ta, pata. Nesse tipo de método, pode ser utilizada a cartilha. Várias críticas são dirigidas a esse tipo de método, devido à repetição das atividades, podendo desmotivar a criança, visto que não considera o conhecimento prévio trazido pelo aluno, antes de entrarem na escola. Esse método não é recomendado pelos Parâmetros Curriculares, no entanto, é bastante aplicado nos estados do norte do Brasil, por ser mais simples de ser aplicado e devido à pouca qualificação profissional dos professores.

No método silábico, o acesso à sílaba e não ao fonema pode possibilitar a concretização da relação dos segmentos da fala com a escrita. Nesse processo, a unidade principal que o aluno deve analisar é a sílaba. Para a efetivação do método, é escolhida uma ordem a ser apresentada, partindo da ideia do mais fácil para o mais difícil, das sílabas simples para as complexas. Conforme Frade (2007), nas várias cartilhas que trabalham o método silábico, são apresentadas palavras-chaves utilizadas na apresentação das sílabas, com destaque das palavras estudadas de maneira sistemática em forma das famílias silábicas, formando posteriormente novas palavras e frases segundo as sílabas trabalhadas com a criança. O autor observa que nem sempre é seguida a mesma regra:

No entanto, há variações e a Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo, por exemplo, vai apresentar, na mesma página, três tipos de estrutura: a primeira apresenta a letra e suas famílias silábicas que são mostradas em diferentes ordens a cada linha: ba, be, bi, bo, bu na primeira, bu, be, bo, ba, bi na segunda e assim por diante; a segunda apresenta palavras com sílabas separadas por hifens e a terceira, denominada “Exercícios”, é formada por um conjunto de pequenas frases ou textos, cujas palavras também são separadas em sílabas por hifens (FRADE, 2007 p. 25).

Para formar as palavras, no processo silábico, a criança é levada a fazer a análise das sílabas, a partir da proposição das palavras-chaves, cuja finalidade é apresentar as sílabas para, em seguida, formar as frases (DE RANGEL, *et all.*, 2016).

Para Braslavsky e Araújo (*apud* FRADE, 2007), o método fônico surgiu como uma forma de rebater as críticas ao método de soletração, ressaltando a relação da fala com a escrita com base no sistema alfabético de representação. O ensino pelo método fônico acontece através da forma e o som das vogais, em seguida dá-se o ensino das consoantes, criando entre elas situações mais complexas. A letra (grafema) é ensinada e aprendida pelo som (fonema), que juntada a outro fonema, dá origem as sílabas e palavras. Uma sequência lógica deve ser respeitada para o ensino dos sons, iniciando pelos sons mais fáceis e depois os mais difíceis. O objetivo principal na organização da ação de ensinar é a ênfase na relação som e letra (FRADE, 2007). Os livros que utilizam o método fônico apresentam palavras ou textos pequenos, sendo que as orientações para o professor estão nos manuais, que trazem quando e como serão ensinadas as letras a partir de histórias.

## **1.2 Os métodos analíticos**

Em seus estudos, Mortatti (2006) afirma que o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, tinha seus princípios didáticos derivados de uma nova concepção de criança, de caráter biopsicofisiológico, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. Segundo a autora, “a despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança” (Id., p. 7).

A leitura, ao ser ensinada, deveria partir do todo para a análise das partes que compõem o texto. Contudo, várias formas de proceder foram surgindo, cada defensor a seu modo, ora considerando o todo, ou a sentença ou a pequena história.

Os métodos analíticos vão do todo para as partes, buscando desenvolver o processo de decifrar, quando procuram compreender a dinâmica do fenômeno da língua segundo os processos de percepção da criança. A palavra, a frase e o texto passam a ser a unidade de análise, amparando-se na percepção global, esperando que a criança possa compreender e, através da análise de unidades, de acordo com o método, seja ele palavração, sentencição ou global, consigam ir do texto à frase, da frase à palavra e da palavra à sílaba.

Mendonça (2011) afirma em seus estudos que os métodos da palavração, sentencição ou os textuais são de origem analítica, vistos a partir de uma unidade

significante para, em seguida, fazer sua análise em unidades menores. Como no exemplo: a partir da palavra (BOLA), passa-se a analisá-la em sílabas (BO-LA), cria-se a família silábica referente à primeira sílaba que a compõe (BA-BE-BI-BO-BU) e, omitindo a segunda família (LA-LE-LI-LO-LU), chega-se às letras (B-O-L-A).

Os métodos analíticos se dividem em palavração, sentencição, histórias e global.

O método da palavração no Brasil se configura como uma resposta à modernidade existente nos discursos acerca do método analítico. Nesse sentido, Frade (2007, p. 26) afirma que “uma concretização deste método se encontra no Livro Primeira Leitura, de Arthur Joviano, produzido em Minas Gerais, em 1907, como resposta às críticas empreendidas aos silabários.”

Nessa concepção a autora fala que:

Geralmente, na *palavração*, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. Os defensores dessa memorização pelo perfil gráfico acreditavam ser essa estratégia cognitiva algo ‘natural’ no ser humano (FRADE, 2007, p. 26).

No primeiro momento de sua aplicação, as figuras acompanham as palavras, garantindo a sua memorização. Concomitante à ação, ocorre o incentivo às estratégias inteligentes de leitura, direcionando à percepção do aluno a às singularidades da palavra, tais como as letras, as sílabas e os sons. A associação das duas estratégias garantiria o desenvolvimento de novas habilidades para enfrentar novos textos. Cartões com palavras de um lado e figuras do outro lado, e exercícios cinestésicos eram utilizados como estratégias para o desenvolvimento das atividades, com o objetivo de desenvolver o movimento da escrita das palavras (FRADE, 2007).

No método de sentencição, ainda segundo Frade, a unidade estudada é a sentença (a frase) e, depois de identificada de forma global e compreendida, passa pela decomposição em palavras e, por fim, em sílabas. A história desse método abordada em seu contexto é a forma de comparar as palavras, isolando os elementos semelhantes nelas para, em seguida, ler e escrever novas palavras. Conforme De Rangel e outros (2016), ao utilizar o método da sentencição, o alfabetizador faz comparações das palavras, isolando os elementos conhecidos

dela, ampliando, portanto, o vocabulário. Nesse sentido, novas palavras surgirão, seguidas de novas leituras.

O método que utiliza histórias começa com histórias completas para, em seguida, passar para a sentencição, as palavras, as sílabas e letras.

O método global se caracteriza pelo reconhecimento imediato de palavras ou sentenças inteiras tendo, portanto, semelhanças com os métodos analíticos anteriores. Segundo Mendonça (2011), o método global surgiu com a intenção de que estivesse mais próximo da realidade da criança, visto que a letra e a sílaba quando isoladas de uma situação, tornam a percepção mais difícil, devido a ter elementos abstratos, desconexos, para a percepção da criança. Desse modo, os princípios teóricos do método global são fundamentados em Claparède. Frade (2007), em seus estudos, afirma que o método global apresenta variações sobre os contos e historietas, cuja ação parte do reconhecimento geral de um texto, o qual é lido por um determinado período e memorizado, estabelecendo o reconhecimento das sentenças e expressões que dão sentido ao texto, às palavras e, por último, às sílabas. No caso da pesquisa realizada por esse autor, tinha-se como o sentido. Nesse caso, o professor fazia o encaminhamento da atividade por um determinado período, com textos completos de várias lições seguidas. Só após maior contato com o texto, é que haveria a decomposição, tomando os devidos cuidados na fragmentação do texto em estudo, em partes maiores, sendo inicialmente a sentença e depois a palavra.

Assim, se um livro constava de 10 lições, recomendava-se que só após a 4ª lição, por exemplo, é que se fizesse a fragmentação em sentenças da primeira lição aprendida. Quando se estava na 6ª lição é que se fazia a palavração da 1ª lição e assim por diante. Esse movimento mostra que havia um cuidado em não se chegar, de forma abrupta, a unidades menores e, portanto, sem sentido (FRADE, 2007 p. 28).

## **2 A visão de alfabetização na teoria histórico cultural**

A abordagem da alfabetização na teoria histórico-cultural é apresentada em tópico específico pelo fato de ser a referência teórica desta pesquisa. Desenvolvida por Vygotsky, esta teoria tem em sua base principal a compreensão da formação humana no percurso da história, isto é, do desenvolvimento psíquico enquanto constituído social e historicamente. Faz-se, em seguida, breve menção as premissas da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental.

O foco central dos estudos de Vygotsky eram os processos de transformação do desenvolvimento humano, sempre articulados com o contexto histórico-social. No período de 1917 a 1923, teve seu interesse despertado para questões ligadas à pedagogia, dando origem, entre outros, a um estudo sobre métodos de ensino da literatura nas escolas de ensino secundário. Conforme Rego (2014), a preocupação principal de Vygotsky não era a de produzir uma teoria do desenvolvimento infantil. Utilizava-se do estudo da infância para justificar que a criança é o centro da pré-história do desenvolvimento cultural, devido ao aparecimento da utilização de instrumentos e da fala humana. Essa autora escreve que “Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. [...]. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância” (Id., p. 56).

Com efeito, a infância é considerada a fase determinante em que ocorre o processo de alfabetização quando a criança chega ao espaço escolar de acordo com a sua faixa etária, uma vez que o desenvolvimento da criança depende dos fatores socioculturais, fundamentais para o processo da maturação. Nos seus estudos, Vygotsky pretendia construir uma nova psicologia, partindo de bases teóricas completamente diferentes da tradição de estudos nessa área, contando com a colaboração de talentosos pesquisadores como Luria e Leontiev. O objetivo desses estudiosos era criar um novo modo, mais amplo, de estudar os processos psicológicos superiores.

A necessidade de estudar o comportamento humano enquanto fenômeno histórico e socialmente determinado fez com que Vygotsky se dedicasse na elaboração de estudos voltados ao pensamento adulto, culturalmente mediado, sendo a linguagem o instrumento dessa mediação. O objetivo era compreender os variados aspectos do comportamento humano, partindo da tentativa de conseguir informações de situações diferentes, uma vez que percebeu a necessidade do estudo do comportamento humano enquanto sujeito histórico e socialmente determinado. Inspirado nos princípios do materialismo dialético, Vygotsky compreende o desenvolvimento humano como um processo de apropriação da experiência histórica e cultural pelo homem. Desse modo, o ser humano se constitui a partir de suas relações e interações sociais, ao mesmo tempo em que transforma, é também transformado de acordo com as relações produzidas.

Várias teses foram elaboradas acerca do papel da educação na criação das condições necessárias para o momento da consciência do homem, no processo de

formação do pensamento e da linguagem, como forma de desenvolvimento histórico-social do ser, bem como para a apropriação da experiência histórico-social (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

No processo da constituição humana, segundo Vygotsky, é possível definir duas linhas qualitativamente distintas de desenvolvimento, diferentes quanto à sua origem: quando aos os processos considerados elementares (de origem biológica) e as funções psicológicas superiores (de origem sociocultural), estabelecendo que a história do comportamento da criança é proveniente da junção dessas duas linhas (REGO, 2014).

Para Vygotsky, a maturação biológica do ser humano representa um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento, sendo estas dependentes da interação da criança e sua cultura. Os fatores biológicos segundo Vygotsky, têm influência sobre os sociais somente no começo da vida da criança. Gradativamente, o processo de interação com o meio social e objetos de sua cultura começam a direcionar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Dessa forma, a escola representa um papel fundamental dada a sua função de promover mudanças na personalidade dos estudantes por meio da constituição de novas formações psicológicas e desenvolvimento do pensamento teórico. Sendo assim, na educação das crianças, trata-se de introduzi-las na vida social criando as condições para a apropriação da leitura e da escrita.

Considerando, que o desenvolvimento do ser humano está relacionado ao contexto sociocultural no qual se insere e com o qual interage de forma dinâmica, compreende-se que a língua é componente integrante desse contexto. A língua é social e integra a prática social, razão pela qual os alunos precisam fazer uso da escrita em situações de interação social nas quais ocorre o encontro entre o eu e o outro, para interagir com o outro.

Vasily Vasilyevich Davydov formulou a teoria do ensino desenvolvimental a partir do pensamento de Vygotsky. Pertencente à terceira geração de psicólogos russos, nasceu em 1930 e veio a falecer em 1988. Na base do pensamento de Davydov, segundo Libâneo (2006), está a ideia-central de Vigotsky de que a aprendizagem e o ensino estão associados como formas universais de desenvolvimento mental. A apropriação da cultura e desenvolvimento do pensamento pode ocorrer a partir destes dois processos articulados entre si. Para Libâneo e Freitas (2017), o cerne do ensino desenvolvimental é a teoria da atividade

de estudo e seu objetivo, a ser colocado em ação desde os anos iniciais de escolarização, é a formação do pensamento teórico implicando, para isso, a criação de necessidade de aprendizagem nas crianças e sua atividade pensante frente ao objeto de estudo. Segundo Davydov:

A criança pode apropriar-se de conhecimentos e habilidades sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade interna e motivação para tal apropriação. Ademais, a atividade de estudo está relacionada com uma transformação do material a ser apropriado, o que implica obtenção de algum novo produto mental, ou seja, conhecimento. Sem isto não há uma plena atividade humana. As necessidades e os motivos de estudo direcionam as crianças para a apropriação de conhecimentos como resultado de transformações de um dado material (DAVYDOV, 1999, p. 2).

A teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental compreendem que ensino e aprendizagem se inter-relacionam dialeticamente, permitindo compreender como ocorre o processo de apropriação do conhecimento pela criança, ao mesmo tempo em que definem as relações que medeiam os conhecimentos escolares e o desenvolvimento singular do aluno (ROSA; SYLVIO, 2016). Por sua vez, refletir sobre o papel primordial que a educação escolar significa reportar à relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

As concepções relacionadas ao desenvolvimento e aprendizado em crianças, para Vygotsky (1987), se amparam em três correntes, a primeira considera o aprendizado um processo externo que não se relaciona diretamente no desenvolvimento, já que o domínio lógico do pensamento acontece independente do aprendizado escolar. A segunda posição teórica acredita que a aprendizagem é desenvolvimento, já que o desenvolvimento é considerado como o domínio dos reflexos condicionados, independentes da ação realizada, ou seja, ler, escrever ou a as noções de aritmética. Para o autor, o processo de aprendizado está imbricado com o processo de desenvolvimento. A terceira posição teórica acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento busca superar os extremos apresentados pelas anteriores, partindo da combinação entre elas. O autor ampara-se na teoria de Koffka para afirmar que se trata de dois processos diferentes embora relacionados entre si. Um sofre influência do outro, visto que a maturação depende do desenvolvimento do sistema nervoso e o aprendizado se configura como um processo de desenvolvimento. Desse modo, Vygotsky chega à seguinte conclusão: “[...] o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do

desenvolvimento, servindo-lhe de guia. Deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas, principalmente, para as funções em amadurecimento” (Ibid., p. 89).

As três posições se amparam em três aspectos, onde o primeiro é a combinação de dois pontos em que são interagentes e mutuamente dependentes e o terceiro e mais importante aspecto dessa teoria, trata-se do papel que atribui ao aprendizado intelectual no desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva esse processo de desenvolvimento auxilia na aprendizagem das crianças, principalmente quando são colocadas em situação de assimilação e compreensão dos conteúdos durante a aula, fazendo uso deles.

Davydov (1988, p. 46), em sua teoria, afirma que “[...] um dos principais problemas da psicologia geral, evolutiva e educacional, é identificar as conexões entre o desenvolvimento mental da criança e o ensino e a educação que lhe são dadas”. Assim, para que o ensino escolar aconteça para o desenvolvimento das capacidades mentais, os conteúdos e atividades devem ser aplicados de acordo com os domínios de apreensão correspondentes ao estágio de desenvolvimento do aluno.

Na teoria histórico-cultural, a educação escolar tem a incumbência de ofertar as condições para o ser humano se apropriar da cultura social e historicamente constituída, processo no qual ele é sujeito, em comunidade com outros sujeitos, da constituição de sua consciência, já que não se nasce humano. A educação tem a responsabilidade em criar condições para o desenvolvimento biossocial, através de ações e ideias, conceitos, valorações, simbologias, hábitos e atitudes necessárias para se apropriar da realidade e assim transformá-la. Desse modo, a educação é a ferramenta social por meio da qual o ser humano é inserido na sua cultura. A escola pode contribuir para o desenvolvimento humano, já que é a instituição criada como espaço para a constituição de vida psíquica por meio de novas formações ligadas aos processos psíquicos superiores (linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico e outros).

## **2.1 A alfabetização em pesquisas fundamentadas na teoria histórico-cultural**

A pesquisa de Coelho (2011) discute aspectos da alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-social soviética, denominada Escola de Vigotski.

As descobertas de Vigotski (1991) acrescentaram a esses estudos a ênfase nos processos mentais superiores, que possibilitam ao ser humano a sua introdução no mundo dos símbolos, mediados pelas influências socioculturais e regidos pelas leis da internalização. Por meio desta concepção, os atos humanos adquirem uma característica que evidencia sua superioridade no reino animal. A atividade que inicialmente se desenvolve em nível interpessoal ou intersíquico passa a ocorrer em um esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas. Para que ocorra este fenômeno é preciso que a criança tenha uma relação de consciência com sua prática educativa escolar, passe a desenvolver controle sobre seus processos de aprendizagem e os internalize (COELHO, 2011, p. 58-59).

Em outras palavras, a criança ao produzir rabiscos ou marcas que, em sua maioria, têm sentido somente para ela, fazem parte das suas experiências e cultura. A leitura por sua vez, não é apenas decodificação nem apreensão de um único sentido pré-estabelecido. As experiências iniciais de leitura vivenciadas pela criança, certamente não atingem, nem se limitam, às convenções do sistema alfabético. Ela não lê o que escreveu, mas o que acredita estar escrito.

Conforme Baquero (1998), uma criança ou adulto que participa de um ambiente desprovido de situações de letramento, com predomínio de atividades rudimentares, as suas atitudes são condizentes às situações desse ambiente que os tornam diferenciados dos demais indivíduos formalmente educados. Escreve o autor:

A língua escrita e os conceitos científicos constituem casos paradigmáticos de constituição de Processos Psicológicos Superiores 'avançados'. Quer dizer, trata-se de processos psicológicos formados em cenários sociais específicos, que exigiram como base a existência de processos superiores 'rudimentares' e, inclusive, de processos elementares, mas que sua aquisição não deve se reduzir a uma simples prolongação do desenvolvimento destes processos prévios (BAQUERO, 1998, p. 84).

A linguagem escrita e linguagem falada são componentes essenciais para a efetivação da alfabetização, uma vez que na escrita o pensamento é expresso pelo significado formal da palavra que depende da linguagem oral. Nesse pensar, “a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa”. Para expressar a mesma ideia, (a escrita) requer muito mais palavras do que a linguagem oral (BAQUERO, 1998, p. 84).

Detalhando mais a compreensão de Vygotsky sobre a linguagem escrita, Baquero escreve que esta requer, em relação à linguagem oral, um trabalho mais elaborado. A linguagem oral precede a linguagem interior, enquanto que a

linguagem escrita pressupõe, ao contrário, a existência prévia de uma linguagem interior. Isso explica porque o domínio da escrita implica mais trabalho intelectual envolvendo, portanto, dificuldades em sua aquisição. Essas dificuldades, no entanto, não levam a diminuir a importância da aquisição da língua escrita, pois, ainda conforme Baquero, essa aquisição fornece “a chave para a compreensão da lógica dos processos de aquisição do conjunto de matérias ligadas à instrução” (Ibid., p. 86). Sobre o fato da linguagem escrita pressupor a linguagem interior, esse autor destaca, ainda, que o ensino da escrita por parte do professor implica o envolvimento do aluno em relação ao seu sentido cultural e à necessidade de sua aquisição. A escrita, portanto, não pode ser reduzida a seu aspecto motor externo. O objetivo da prática pedagógica é, então, “desenvolver no sujeito a necessidade da aquisição da língua escrita e do desenvolvimento de estratégias voluntárias e deliberadas de trabalho” (Ibid., p. 86).

Retomando Coelho (2011), também interpretando Vygotsky, ela escreve que o código escrito é demasiado importante e deve ser trabalhado com a criança de forma intensa e técnica, para que ela possa, de fato, apreender e efetivar a escrita a partir dele. Uma vez internalizado, a criança será capaz de realizar as tarefas mais independentes, mas sempre com a mediação do professor. Assim, o segredo da linguagem escrita está na organização adequada para que a transição aconteça de forma mais tranquila possível, uma vez que, quando o objetivo é atingido, a criança passa a ter domínio do método, aperfeiçoando-o ainda mais.

Estudos de Dangió e Martins (2015), na perspectiva da teoria histórico-cultural, abordam a importância do método a ser utilizado para se alfabetizar a criança, como ensinar a escrita considerando a sua complexidade, e quais tarefas criam a necessidade da escrita e quais motivos para aprendê-la, questão já tratada por Vygotsky. Para as autoras, o desenvolvimento integral dos alunos implica o domínio da escrita, dentre outras habilidades, como instrumento de transformação e constituição dos seus processos psíquicos e a efetiva inserção social. Dentro da compreensão da natureza histórico-cultural da escrita, a criança, desde o seu nascimento, se depara com instrumentos materiais e psicológicos, de acordo com seu ambiente social, estando, pois, diante de um universo repleto de experiências que vão além do que é ofertado pela natureza.

A relação da humanidade com a escrita teve sua evolução bastando analisar as formas comunicacionais na pré-história e as formas atuais. Assim como a

compreensão desse desenvolvimento, a relação histórica que se estabelece entre a fala e pensamento, e o desenvolvimento da linguagem, ocorreram devido à necessidade de comunicação entre os homens, fato originário das ações dos seres sociais que se inter-relacionam mutuamente. Nesse sentido, as autoras destacam:

A importância da alfabetização de todos e de cada um dos alunos, elevamos a importância do ensino ao status de condição *sine qua non* para que o homem do povo se aproprie da palavra para além de seu aspecto fonético. Em sua origem social, a fala humana encontra-se carregada de significados que contém em si generalizações expressas nas palavras, do que resulta a afirmação da mesma em sua dupla face: a fonética e a semântica, faces essas que se complementam no entendimento da mensagem comunicativa (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 214).

Galuch e Sforzi (2009) abordam as situações que envolvem o contexto de reprovação e problemas de aprendizagem das crianças nos primeiros oito anos de escolarização. Os dados sobre o “mau” desempenho dos alunos brasileiros em língua portuguesa, mais precisamente na avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2000, mostram que mesmo a escola garantindo a muitas crianças o direito de serem alfabetizadas na Educação Infantil e/ou no primeiro ano do Ensino Fundamental, dificilmente foi-lhes garantida a apropriação do conhecimento da linguagem escrita. Nesse sentido, indícios mostram que a escola está resistente às mudanças quanto às práticas alfabetizadoras e o ensino da língua escrita, utilizados nas últimas décadas nas escolas brasileiras de Educação Básica.

Conforme reflexões das referidas autoras, as atividades de “prontidão”, cartilhas e exercícios de caligrafia foram abolidas e as atividades que envolvem a ortografia passaram para segundo plano nas tarefas das salas de aula. Portanto, o incentivo às produções e usos de variados textos foram inseridos sem a preocupação quanto à grafia das palavras, enfatizando a capacidade de produção textual do aluno e, assim, o tempo destinado à alfabetização se estendeu para as séries subsequentes. Desse modo, o professor não mais sentiu a responsabilidade de que os alunos chegassem a segunda série dominando a leitura e escrita. Uma nova forma de concepção do processo de aquisição da leitura e da escrita foi surgindo dada a democratização do ensino.

Recorrendo à expressão utilizada por Saviani (2000) em um de seus livros, as mencionadas autoras entendem que ocorreu nas práticas de alfabetização o fenômeno da “curvatura da vara”. Nesse sentido considera-se que:

Aprender a escrever não se restringe à compreensão do sistema da escrita, uma vez que envolve também o domínio de aspectos discursivos, derivou-se uma prática que privilegia a função social da escrita. A partir de então, passou-se a defender que os aspectos gramaticais e ortográficos somente poderiam ser trabalhados em textos produzidos pelos alunos. Como geralmente, os alunos se encontram em níveis diferentes no processo de aquisição dos conteúdos da língua escrita, cada texto apresenta aspectos específicos em relação ao código e à significação. Nesse sentido, torna-se praticamente impossível prever quando e como cada conteúdo será ensinado, ou seja, passa-se a não ter como organizar antecipadamente momentos ou etapas para o ensino dos aspectos notacionais, que muitas vezes deixam de ser abordados (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 114).

Com isso, ocorreu a “curvatura da vara”, ou seja, originou-se uma prática que supervaloriza a função social da escrita, deixando em segundo plano as questões operacionais da escrita. Nessa mesma linha de análise, as autoras realçam, com apoio em Vygotsky, que os conceitos científicos e os cotidianos estão relacionados entre si, mas são de natureza distinta. Não há como aprender os conceitos científicos da mesma maneira que os conceitos cotidianos, aqueles têm como peculiaridade o fato de serem formados por meio de abstrações.

Nesse sentido, as autoras argumentam com base em Vygotsky (2001):

Além de afirmar que não se aprendem conceitos científicos da mesma forma que conceitos cotidianos, apesar de haver um estreito vínculo entre eles, esclarece que o desenvolvimento da linguagem escrita não repete a mesma história do desenvolvimento da língua falada (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 120).

Finalmente enfatizam que:

A mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado ao ser inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores, letrados ou científicos. A com o objeto de conhecimento é importante, mas não suficiente. Interação (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 123).

Conforme o estudo das autoras nota-se que existe uma semelhança quanto à proposta apresentada pelo Programa PNAIC, cuja ênfase recai no letramento. Visto que segundo o Programa, a criança só poderá ser aprovada ao final do primeiro ciclo, ou seja, no terceiro ano do Ensino Fundamental, quando acredita-se ter havido a apreensão dos domínios da leitura e escrita totalmente consolidados. No entanto, nesse mesmo olhar, Sforni (2016) afirma:

A partir da década de 90, a palavra letramento passou a fazer parte do discurso educacional brasileiro. Considerou-se que o ensino da linguagem

escrita deveria contemplar tanto a alfabetização, isto é, o sistema alfabético-ortográfico, quanto o letramento, entendido como os usos da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (SFORNI, 2016, p. 8).

Nesse sentido, as autoras consideram que “o conteúdo da alfabetização deveria ser o sistema da escrita alfabética e suas convenções, o que envolve a consciência fonológica e a compreensão das relações letra-som. Já o letramento teria como conteúdo os diferentes gêneros textuais” (SFORNI, 2016, p. 8).

Segundo Sforni (2016 *apud* SOARES, 1998, p. 47): “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados.”

Além disso, é necessário ter claro o ponto de chegada da aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, formar leitores e escritores de todos os gêneros textuais. Assim como o ato de ensinar a música à criança, provoca o envolvimento deste com o objeto, propiciando-lhe situações que promovam a sua aprendizagem, outros conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades, oferecem uma nova qualidade de inserção social no sujeito que aprende. Cabe, porém, refletir, segundo a autora:

O processo de aprendizagem só faz sentido para o aprendiz quando guiado por sua finalidade social, o que, no caso dos exemplos citados, significa realmente jogar, tocar ou dirigir em situações reais. Isso implica passar por um processo de aquisição de conhecimentos e habilidades, os quais, ao mesmo tempo em que parecem se distanciar da finalidade são o meio para alcançá-la (SFORNI, 2016, p. 11).

No entanto, é preciso também reconhecer que, para chegar a esse ponto, há um percurso a ser trilhado. Assim, ao iniciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita:

A criança faz uso da estrutura gramatical e da composição fonética das palavras, o que lhe permite comunicar-se adequadamente com as pessoas que a cercam, mas sem ter consciência desse conhecimento. Se pedirmos a uma criança que pronuncie uma determinada combinação dos sons que compõem uma palavra que ela usa, certamente, encontrará dificuldade (SFORNI, 2016, p. 11).

Especificamente, na linguagem escrita, observa-se que a busca recorrente por situações inovadoras e lúdicas que coloquem o estudante em situação de escrita, mas, do ponto de vista das propriedades do sistema de escrita, pouca atenção é dada ao que se escreve.

Por fim, é importante segundo a autora:

Ter claro que a finalidade de um ensino pode produzir o motivo e o sentido da aprendizagem para o estudante e também que as atividades de letramento têm muito a contribuir para a formação de leitores e escritores. No entanto, é preciso distinguir os diferentes papéis que as ações de letramento e de alfabetização desempenham nessa formação (SFORNI, 2016, p. 11).

Gontijo e Leite (2002), em seu trabalho, se propuseram a investigar como as crianças escrevem e se relacionam com a linguagem escrita, ao serem impelidas a usá-la como ferramenta que auxilie na memorização de símbolos, quando partem do princípio de que a escrita é um sistema de signos que auxilia no desenvolvimento das funções intelectuais, no caso, a memória. Conforme as autoras em sua pesquisa, as crianças foram colocadas em diversas situações cujo objetivo era conduzi-las ao desenvolvimento da escrita. As crianças, quando iniciam a alfabetização, começam a tomar consciência dos fonemas, a compreender como acontece a linguagem oral, dando origem ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades, particularmente denominadas de consciência fonológica. As relações estabelecidas foram observadas a partir do momento em que a linguagem se converteu em meio de pensamento para as crianças atuando como ferramenta que ajudava a lembrar letras que deveriam ser escritas, estando a serviço da atividade proposta.

Para as autoras segundo as hipóteses de Vygotsky, “a linguagem egocêntrica surge no curso de um processo social, quando as formas sociais de comportamento, as formas de cooperação coletiva se deslocam para a esfera das funções individuais da criança” (Ibid., p. 158). Enfatizam ainda, de acordo com a teoria histórico-cultural, a escrita é um sistema de signos que apoia as funções intelectuais ao utilizarem os registros de textos, a função de memorização da escrita. Desse modo, a linguagem escrita considerada como ação produtiva humana, é um objeto de apropriação cultural e, sendo assim, passa a ter significado para a criança, do ponto de vista pedagógico e social, como produção humana ao realizar funções sociais e individuais.

## 2.2 Alguns conceitos da THC necessários às práticas de alfabetização

A partir das considerações anteriores, podem-se extrair alguns elementos básicos indicados pela teoria histórico-cultural para o ensino da leitura e escrita, em termos operacionais como referência para análise dos dados desta pesquisa. A formulação central da THC se refere aos Processos Psicológicos Superiores (PPS), como eles se originam na vida social em atividades compartilhadas com outros sujeitos, busca compreender como se dá o processo de desenvolvimento, já que este é um processo culturalmente organizado (BAQUERO, 1998). Para o pesquisador:

Na distinção que pode se realizar, então, no domínio ontogenético, que quer dizer, no desenvolvimento da criança, a linha natural de desenvolvimento se assemelha aos processos de maturação e crescimento, enquanto que a 'linha cultural' trata com os processos de apropriação e domínio dos recursos e instrumentos que a cultura dispõe. [...] Segundo o próprio Vygotsky: 'O desenvolvimento cultural da criança se caracteriza, em primeiro lugar, pelo fato de que transcorre sob condições de mudanças dinâmicas no organismo. O desenvolvimento cultural se acha sobreposto aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança. [...]. Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se confundem entre si. As duas linhas de mudança penetram uma na outra formando basicamente uma única linha de formação sócio-biológica da personalidade da criança (BAQUERO, 1998, p. 29).

Baquero (1998, p. 36) afirma que “os instrumentos de mediação, ou melhor, a apropriação ou domínio destes são, por um lado, uma fonte de desenvolvimento”. O desenvolvimento a partir desta perspectiva, fundamentalmente quando se refere à constituição dos PPS, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio.

A mediação é um conceito nuclear considerando a compreensão das concepções de Vygotsky sobre o funcionamento psicológico do humano. A mediação é, portanto, definida como o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26). Isso significa que a relação entre o homem e o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada. Segundo a autora, Vygotsky distinguiu duas formas de elementos mediadores, os quais são os instrumentos e os signos.

Na fase inicial da infância, origina-se o desenvolvimento dos processos que resultarão na formação de conceitos, no entanto, as funções intelectuais, uma vez

voltadas a uma combinação adequada, dão origem à base psicológica do processo de formação de conceitos, amadurece, se apresenta e se desenvolve na puberdade. Desta forma, segundo Vygotsky (2008, p. 72) “a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. O processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes”. Para o autor, todas as ações são indispensáveis, no entanto, são parcas sem o uso do signo, ou palavra, forma esta, pela qual, conduzimos as nossas operações mentais. Assim, o uso da palavra, bem como a sua necessidade como um meio necessário para a formação de conceitos, na verdade é a razão psicológica da transformação radical, na qual ocorre o processo intelectual no prelúdio da adolescência.

Quando o indivíduo aprende a direcionar os próprios processos mentais, por intermédio de palavras ou signos, se configura como uma parte fundamental do processo da formação de conceitos.

O desenvolvimento dos conceitos, o significado das palavras, postula toda uma gama de funções dentre as quais citamos a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, visto que os processos psicológicos especificamente complexos, não podem ser simplesmente memorizados e /ou assimilados.

A compreensão da relação entre significação e sentido na formação da consciência dos sujeitos alfabetizador e alfabetizado, conduz à reflexão sobre as concepções da Teoria Histórico-cultural.

A organização da etapa da alfabetização no trabalho pedagógico, foco essencial na ação da efetivação da leitura e escrita, na constituição do sujeito, “a criança alfabetizada”, faz-nos repensar como os professores entendem a própria prática pedagógica, no exercício da docência. Os elementos de significação e sentido na formação da consciência tornam-se essenciais ao educador à medida em que seu trabalho é trabalho de educação das consciências que devem ter como meta a garantia da apropriação das conquistas dos gêneros (PIOTTO *et al.*, 2017, p. 101).

Fino (2018) considera, para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, segundo Vygotsky, a participação do outro social no desenvolvimento da criança, visto que as relações de comunicação mediadas pelo professor no ambiente da sala de aula, contribui para a aquisição do conhecimento escolar. A atividade humana

durante a aula é mediada pela utilização de ferramentas intelectuais que se inserem no universo cultural e são fundamentais para a evolução biológica do ser.

A função da ferramenta é servir como condutor da influência humana no objeto da atividade, sendo externamente orientada e devendo levar a mudança nesse objeto. Como Vygotsky enfatiza, a ferramenta é um meio através do qual a atividade externa humana se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza. O signo, pelo seu lado, não provoca nenhuma alteração no objeto da operação psicológica (FINO, 2018, p. 4).

O desenvolvimento humano consiste na aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, para isso, a atividade de ensinar pressupõe a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>9</sup>. Trata-se de importante conceito na THC. A partir do estabelecimento de relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky formulou a noção de ZDP, a qual implica a noção de organização do ensino como atividade de cooperação, atividade conjunta.

Vygotsky (1998) define a ZDP como:

A distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Nesse sentido, a ZDP refere-se a funções que ainda estão em fase de maturação, enquanto que o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental já amadurecido de situações ocorridas no processo de desenvolvimento da aprendizagem pela criança.

A criança, quando reproduz ações de um adulto, não necessariamente está imitando o adulto, mas estabelecendo ações, nesse caso pode estar se estabelecendo, já que só é possível a imitação de ações que estão dentro da ZDP do sujeito (OLIVEIRA, 1993).

A aprendizagem acontece a partir da interação social, visto ser a aprendizagem um processo social e o conhecimento é algo construído socialmente. Na interação entre professor e aluno, este último se envolve numa relação de interação social mais elevada devido a mediação do professor. A interiorização dos conteúdos propostos acontecerá a partir dos processos que envolvem o conhecimento e valores a serem internalizados na aprendizagem.

---

<sup>9</sup> O termo Zona de desenvolvimento proximal, será apresentado no texto com a sigla "ZDP".

A esse processo, Vygotsky, de acordo com Fino (2018), define como auto regulação a qual é precedida por uma regulação exterior. A aprendizagem de conhecimentos e habilidades acontece no contexto social tanto da criança como no adulto, quando os mais capacitados conduzem a atividade daquele menos capaz. Nesse sentido, a criança, ao assumir a condição de controle das operações à medida que aprende, vai assimilando os procedimentos e os conhecimentos envolvidos. A relevância na interação possibilita a formação de processos sociais e psicológicos humanos. Como foi possível observar, os conhecimentos relacionados à THC nos propiciam bases para a interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa de campo.

### **3 Os métodos de alfabetização no PNAIC**

Conforme abordado neste capítulo, a partir da trajetória histórica da alfabetização no Brasil formulada por Mortatti (2006), o quarto momento dessa trajetória corresponde à introdução do construtivismo piagetiano, seguindo de perto pelas orientações teóricas baseadas em Vygotsky. Apoiando-nos, agora, em Santos (2017), as teorias que aparecem hoje na prática escolar e em documentos e orientações oficiais como o construtivismo, o interacionismo e o letramento. A autora aponta que os documentos do PNAIC conciliam essas três orientações, sendo que é acrescido no construtivismo a consciência fonológica, ainda que tais conceitos estejam fundamentados “em diferentes teorias, formuladas por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades sociais e políticas” (Ibid., p. 23).

Santos (2017) indica que no construtivismo, a aprendizagem consiste na construção do conhecimento sobre a leitura e escrita pela criança, de acordo com certas etapas, “considerando as estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem intervenção do ensino e de condições culturais (Ibid., p. 24). Acrescenta que, a partir dessa base teórica, são introduzidos pressupostos da consciência fonológica (não apenas fonêmica).

Na visão interacionista, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita consiste numa atividade discursiva, implicando “relações de ensino”. Assim, a alfabetização está ligada a ler e produzir textos escritos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem a práticas sociais de leitura e escrita. Quanto ao letramento, ainda segundo a pesquisadora, trata-se de um conceito

diretamente associado ao domínio da escrita e seus usos e funções sociais. Alfabetizar, então, é algo mais do que desenvolver habilidades ou técnicas de leitura e escrita, devendo convergir para práticas sociais de leitura e escrita.

Em síntese, segundo Santos (2017), a opção didático-pedagógica trazida nos cadernos formativos do PNAIC é assim sintetizada:

[...] no processo de alfabetização escolar devem-se respeitar as fases e hipóteses de construção, pela criança, do conhecimento sobre a língua escrita, sem abandonar, contudo, as atividades de reflexão sobre o sistema notacional que contribuam para a aquisição da consciência quanto à relação fonema-grafema, mediante um trabalho com textos que sejam significativos e desafiadores ao considerar elementos culturais para se alcançar o objetivo de letrar [...] ensinar a ler e escrever em termos do PNAIC seria, então, ensinar a ler e produzir textos (orais e escritos) que permitam ao sujeito se constituir como tal no âmbito de uma sociedade letrada (Ibid., 2017, p. 26).

Já conforme o Caderno de Apresentação, a proposta do Programa não prevê um método único:

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2015, p. 21).

A alfabetização e letramento se configuram como proposta de alfabetização recomendada nos documentos do PNAIC, conforme “Caderno-Currículo na alfabetização: concepções e princípios”.

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Nesta perspectiva Soares afirma:

Para ‘reinventar a alfabetização’, mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um ‘código’ para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento (BRASIL, 2012k, p. 19 apud SOARES, 2004, p. 19).

O Caderno “Os diferentes textos em salas de alfabetização”, tem como foco “a importância do trabalho com diferentes textos na sala de aula em uma perspectiva de integração entre os componentes curriculares” (Ibid., 2012j, p. 06).

O trabalho efetivo do professor alfabetizador em sala de aula implica a realização de atividades diversificadas, segundo o eixo de Língua Portuguesa, os quais compreendem oralidade, leitura, produção textual e análise linguística (BRASIL, 2012).

Para tanto o Programa enfatiza junto aos professores alfabetizadores:

A importância de propiciar o contato dos alunos com textos diversificados, para que, possam não só conforme distinção de Soares (1998), se alfabetizarem – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também tornarem-se ‘letrados’, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia d escrita em situações reais de leitura e produção de textos (Ibid., 2012j, p. 08).

Os professores alfabetizadores, de modo geral, devem articular as diferentes áreas do conhecimento através de sequências didáticas e projetos didáticos. Nessas ações, diversos recursos (multimídia) e físicos (jornais, livros, revistas e outros) poderão ser utilizados, além dos materiais distribuídos pelo MEC, podendo citar o conjunto de livros literários que compõem o acervo das obras complementares nas escolas.

Os cadernos formativos do Programa enfatizam a tarefa de subsidiar as reflexões pertinentes à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, quanto a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, a partir de um planejamento interdisciplinar, segundo os princípios de gestão e organização dos ciclos de alfabetização.

O quarto e último capítulo deste estudo apresentam informações referentes à pesquisa de campo, cuja atividade possibilitou conhecer como andam as práticas dos professores alfabetizadores segundo a teoria apresentada pelo PNAIC. As observações e as entrevistas foram fundamentais para perceber qual a influência dos programas de formação continuada na formação do professor alfabetizador, bem como para captar obstáculos e limites para a implantação do Programa.

## **CAPÍTULO IV**

### **INFLUXOS DO PNAIC NA FORMAÇÃO CONTINUADA: AS PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Apresentamos neste capítulo o delineamento da pesquisa de campo, incluindo os procedimentos de pesquisa e a descrição e análise dos dados obtidos por meio de observação de aulas e depoimento dos professores, coordenadores, diretores e formadores realizados em entrevistas.

#### **1 Delineamento e descrição da pesquisa**

Conforme anunciado na Introdução, a pesquisa consistiu em investigar as ações propostas pelo Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seu impacto na formação continuada de professores alfabetizadores. Desse modo, num primeiro momento, foram buscadas, nos documentos do Programa, as ações previstas para serem realizadas nas escolas pelos professores. A pesquisa de campo consistiu da observação de aulas de três professoras alfabetizadoras, atuando em turmas do 3º ano da primeira fase do Ensino Fundamental. A escolha do 3º ano se deu em razão de ser esta série o final do ciclo de alfabetização, quando necessariamente os alunos deverão ter concluído o processo de aprendizagem da leitura e escrita conforme preconiza o Programa. O objetivo da observação foi acompanhar as aulas, tendo em vista apreender as práticas de alfabetização e sua correspondência com as ações previstas no Programa em relação às práticas pedagógicas. Foram também realizadas entrevistas com as três professoras participantes da pesquisa, os três diretores e três coordenadoras pedagógicas das escolas onde se realizou a pesquisa e as quatro formadoras envolvidas com a formação continuada.

Os dados obtidos pela observação e pelas entrevistas foram analisados por meio dos eixos de análise, tendo em vista dois focos: a) a repercussão das ações de formação continuada realizadas pelo PNAIC no aprimoramento profissional das professoras, ou seja, se as orientações dadas na formação continuada foram efetivadas pelos professores; b) análise do processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC na visão das professoras e dos formadores (Município).

A pesquisa de campo teve início a partir do momento em que, em reunião com o Secretário da Municipal de Educação, foi solicitada autorização para que pudesse adentrar os espaços escolares de três unidades a fim de realizar minha pesquisa de campo. Em seguida, tive acesso à relação de salas de aulas de 3º ano do Ensino Fundamental das escolas existentes na rede municipal de ensino. Após análise das turmas e de seus respectivos professores, verifiquei a localização de todas as escolas e, a partir desta análise, foram selecionadas três turmas. O critério de escolha inicial das turmas era que fossem localizadas em regiões periféricas e centrais, e que os professores tivessem participado da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e que me aceitassem como pesquisadora na sala de aula. Desse modo, foram escolhidas três escolas, sendo uma localizada na região central da cidade e as outras duas em bairros considerados periféricos. Ao adentrar na escola, me apresentei como aluna regular do curso de Mestrado em Educação da PUC Goiás e solicitei ao diretor (a), uma autorização para que pudesse observar uma sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental.

No momento da observação os alunos, de modo geral, nas três salas observadas, ficaram curiosos para saber quem era eu, o que fazia ali na sala de aula e ficaram surpresos ao descobrirem que eu era estudante assim como eles. Surpresos por entenderem como eu, sendo adulta, ainda estudava. Apresentei-me, então, falei dos meus objetivos em estar ali na sala de aula e que a etapa do meu estudo era diferente da qual eles se encontravam.

### **1.1 Observação das aulas**

A observação das aulas teve como objetivo analisar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e como eles colocam (ou se não colocam) em prática as orientações recebidas nos cursos de formação continuada do Programa. A observação foi de tipo não participante, com base em itens previamente definidos conforme objetivos da pesquisa.

As observações aconteceram em três salas de aulas, durante duas semanas de aulas em cada sala, durante o período de 14 de maio a 14 de novembro de 2018, em consonância com o horário de aula definido previamente pela professora no início do ano letivo. Foram 14 dias de observações assim distribuídas: na sala de

aula do professor P1<sup>10</sup>, no período de seis dias, compreendidos entre 14 de maio a 11 de junho de 2018; na sala de aula da professora P2, observamos durante oito dias, pelo período de 24 de maio a 31 de outubro. Ressalta-se que o período foi um pouco mais prolongado devido à disciplina de Língua Portuguesa, no horário de aula da professora, estar distribuída em mais dias da semana; na sala de aula da professora P3, observamos durante seis dias, pelo período de 30 de outubro a 21 de novembro de 2018.

As observações aconteceram sob o aspecto da sala de aula, através de uma sondagem com os professores quanto à organização do tempo destinado para as disciplinas conforme o planejamento dos conteúdos, as atividades de rotina como o momento do lanche e do recreio, a assistência pedagógica aos professores, espaço físico da sala de aula (disposição da sala, as carteiras, a mesa da professora, cartazes informativos e instrucionais) e material pedagógico disponível.

## **1.2 Entrevistas**

As entrevistas foram realizadas após o término das observações das aulas, com três diretores, três coordenadores pedagógicos, três professores e quatro formadores do Programa PNAIC, perfazendo um total de 13 pessoas. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, conforme documento em anexo. As entrevistas foram gravadas com aparelho celular, exceto um professor que preferiu levar as perguntas para responder em casa alegando ter necessidade de maior reflexão nas respostas e as enviaria por e-mail. Posteriormente os dados referentes aos áudios foram transcritos na íntegra para um documento do Word.

## **2 Caracterização das escolas e professores**

### **2.1 As escolas<sup>11</sup>**

A escola “A” foi a primeira da etapa das observações realizadas. Ela está situada em um setor residencial periférico, fica a aproximadamente 3 km de distância do centro urbano do município. Possui uma área física organizada com 06

---

<sup>10</sup> Os professores serão identificados no decorrer do texto como P1, P2 e P3.

<sup>11</sup> Utilizamos o indicativo de letras A, B e C para identificar cada escola envolvida na pesquisa.

salas de aula, uma sala para professores, uma sala para secretaria, uma sala para a direção e coordenação, uma sala usada para laboratório de informática (no momento sem uso), uma cantina, um pátio coberto que é utilizado para o recreio e atividades pedagógicas (palestras, apresentações teatrais e outros). Existe, também, uma quadra de esportes (à época da pesquisa estava desativada, aguardando procedimentos legais para concluir a reforma). Com relação aos alunos, são carentes financeiramente e acredito que, por esse motivo, a maioria não usava uniforme por não terem condições de adquiri-lo.

A escola “B” foi a segunda da sequência das observações realizadas. Situada no setor central da cidade, cuja vizinhança é composta por alguns estabelecimentos comerciais e a grande maioria, residências. Fica a aproximadamente 1 km de distância do centro propriamente dito. Possui uma área física organizada com 08 salas de aula, uma sala para professores, uma sala para secretaria, uma sala para a direção, duas salas para a coordenação pedagógica, um auditório, uma biblioteca, uma sala usada para laboratório de informática (no momento sem uso), uma cantina, um pátio coberto que é utilizado para o recreio e atividades pedagógicas (palestras, apresentações teatrais e outros) e uma quadra de esportes coberta. A situação econômica dos alunos varia entre baixa renda e classe média baixa. Nesta escola, a maioria dos alunos faz uso do uniforme escolar cotidianamente.

A escola “C” foi a terceira da sequência das observações realizadas. Situada em um setor periférico, fica a aproximadamente 3 km distância do centro da cidade. Possui uma área física organizada com 06 salas de aula, uma sala para professores, uma sala para secretaria, uma sala para a direção, uma sala para a coordenação pedagógica, uma sala usada para laboratório de informática (no momento sem uso), uma cantina, um pátio coberto que é utilizado para o recreio e atividades pedagógicas (palestras, apresentações teatrais e outros), não possui quadra de esportes (existe uma área arborizada onde os alunos brincam e realizam atividades). Nesta escola, os alunos também são carentes financeiramente e, dessa forma, a maioria não usa uniforme cotidianamente.

## **2.2 Os professores**

Conforme mencionado, os professores sujeitos da pesquisa foram selecionados pelo motivo de lecionarem no terceiro ano do Ensino Fundamental, além de terem aceitado fazer parte deste estudo.

O P1 é do sexo masculino, 44 anos de idade, formado em Pedagogia e com pós-graduação *lato sensu* em Meio Ambiente, com 20 anos de docência. A P2 é do sexo feminino, 47 anos de idade, formada em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar e Psicopedagogia, com 15 anos de docência. A P3 é do sexo feminino, 62 anos de idade, formada em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Administração Escolar e Psicopedagogia, com 29 anos de docência.

Conforme se pode verificar, entre os professores alfabetizadores participantes da pesquisa, dois docentes são do sexo feminino e um docente do sexo masculino. Os três professores têm mais de 40 anos de idade. Possuem qualificação profissional bastante satisfatória, pois, além de terem formação em Pedagogia têm também cursos de especialização, dois deles em áreas específicas do campo da educação. Dois deles trabalham em dois turnos e somente uma trabalha em um turno. Dois deles têm mais de 20 anos de docência e uma tem 15 anos de docência, todos na rede municipal de ensino. Todos cursaram Ensino Médio e graduação em instituições públicas.

Vários são os elementos que caracterizariam o professor alfabetizador no ciclo de alfabetização, dentre os quais:

Consideração da alfabetização na perspectiva do letramento; garantia de progressão e continuidade do ensino, aprendizagem e escolarização das crianças nos três anos do ensino Fundamental; respeito às diferenças e atendimento à diversidade, considerando a heterogeneidade de aprendizagens e percursos diferenciados das crianças; necessidade de diversificação de atividades, procedimentos e agrupamentos; desenvolvimento de postura avaliativa em uma perspectiva formativa e acompanhamento das aprendizagens de forma qualitativa; dentre outras reflexões (BRASIL, 2012i, p. 19).

Além de todos os elementos mencionados, e que segundo os dados das observações e entrevistas os professores alfabetizadores participantes do Programa, de alguma forma se preocupavam com os resultados de seu trabalho junto aos alunos, como também buscavam se enquadrar e atender alguns requisitos básicos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012a, p. 12).

### **2.3 Diretores, coordenadoras pedagógicas e professoras-formadoras**

Os três diretores das escolas pesquisadas se dispuseram a participar das entrevistas como sujeitos da pesquisa. A D1 tem 48 anos de idade, licenciada em Pedagogia e Biologia, com 20 anos de magistério. O D2 tem 37 anos, licenciado em Educação Física, com 15 anos de magistério. O D3 tem 67 anos, licenciado em Pedagogia e História, com 28 anos de magistério.

Dois dos diretores entrevistados são do sexo masculino e uma do sexo feminino. Os três têm entre 37 a 67 anos de idade. A formação acadêmica dos diretores é: Pedagogia e Biologia (D1); Educação Física (D2); Pedagogia e História (D3). A jornada de trabalho dos diretores é composta por uma carga horária de 40 horas semanais. O tempo de docência dos três diretores compreende entre 15 a 28 anos na rede municipal de ensino. Todos cursaram Ensino Médio e graduação na rede pública.

Em relação às coordenadoras pedagógicas, todas as três pertencentes à escola pesquisada se prontificaram a ser entrevistada. A C1 tem 49 anos de idade, formada em Pedagogia e História, e 20 anos de docência. A C2 tem 56 anos, formada em Pedagogia, com 25 anos de docência. A C3 tem 47, formada em Pedagogia, Educação Física e Ciências, com 23 anos de docência.

Verifica-se que todas são do sexo feminino. As três têm mais de 40 anos de idade, com formação em Pedagogia. Duas coordenadoras perfazem uma carga horária de 30 horas e uma tem carga horária de 60 horas. Todas com mais de 20 anos de docência, na rede municipal de ensino. Todas cursaram Ensino Médio e graduação em instituições públicas. Trata-se de profissionais com larga experiência profissional no campo da educação.

Em relação aos professores formadores, foram entrevistadas quatro professoras. A F1 tem 52 anos de idade, licenciada em Pedagogia, com 23 anos de magistério. A F2 tem 37 anos de idade, licenciada em Pedagogia, com 14 anos de magistério. A F3 tem 54 anos de idade licenciada em Pedagogia, com 22 anos de magistério. A F4 tem 34 anos de idade, licenciada em Pedagogia, com 13 anos de magistério.

Todas são do sexo feminino. Duas têm mais de 30 anos e duas têm mais de 50 anos de idade. Todas as formadoras têm formação em Pedagogia. Duas formadoras perfazem uma carga horária de 30 horas e duas de 40 horas. O tempo

de docência das formadoras compreende entre 13 a 23 anos na rede municipal de ensino. Todos cursaram Ensino Médio e graduação na rede pública.

As professoras-formadoras trabalham para a Secretaria Municipal de Educação e foram designadas para fazer a formação continuada das professoras especificamente em relação às atividades do PNAIC.

Conforme informação obtida durante as entrevistas, as professoras-formadoras não fizeram o processo seletivo porque receberam convite por parte da Secretaria de Educação municipal para participarem do curso de formação, visto que pertencem ao quadro efetivo, com formação em Pedagogia e experiência na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se, portanto, que as professoras formadoras não foram selecionadas segundo os preceitos do Programa no Caderno de Apresentação (BRASIL, 2015, p. 44):

Os orientadores de estudos serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente, livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, sendo selecionados entre os profissionais que atendam aos seguintes requisitos cumulativos: I- ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II- ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do PNAIC nos anos anteriores; III- ter disponibilidade para dedicar-se aos cursos e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

O trabalho de formação continuada foi realizado à medida que ocorriam o encontro de formação, sendo que a cada módulo eram produzidos relatórios acerca das experiências vivenciadas pelos professores alfabetizadores participantes do curso. O controle da participação dos docentes era realizado via lista de presença.

O trabalho de formação se baseou em oferecer o curso de formação e os materiais teóricos e práticos ofertados pelo MEC, dentre os quais (caixa de leitura e jogos), seu objetivo era contribuir para ampliar os conhecimentos e as práticas relacionadas à alfabetização e o letramento. Foi possível repensar os métodos, a didática, assim como a organização curricular na busca de novas práticas pedagógicas para a melhoria na qualidade do ensino, ressignificando a prática docente.

O papel das formadoras nesse momento foi apresentar, de forma dinâmica e criativa, o conteúdo dos cursos, no sentido de motivar cada professor com as sugestões metodológicas que foram desenvolvidas.

### **3 Apresentação e análise dos dados**

Para a análise dos dados, tendo como base os registros de observação e os depoimentos de entrevistas, foram organizados três eixos de análise:

Eixo 1 - O processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC na visão dos professores alfabetizadores, diretores e das professoras formadoras do Município.

Neste eixo precedeu-se a uma análise do processo de implantação e desenvolvimento do Programa, incluindo aspectos positivos e negativos desse processo, na visão dos professores envolvidos.

Eixo 2 - As ações de formação continuada realizadas pelo PNAIC e repercussões no aprimoramento profissional dos professores

Neste eixo, foram consideradas as ações realizadas pelas professoras-formadoras, os aspectos observados em sala de aula e repercussão no aprimoramento dos professores alfabetizadores.

Eixo 3 - As práticas de alfabetização realizadas na sala de aula e comparação com o que está previsto no PNAIC em relação a essas práticas.

3A. O planejamento e o plano de ensino em relação à orientação do PNAIC)

3B. Organização e desenvolvimento da aula; interação com os alunos

3C. Formas de avaliação.

Os três eixos de análise foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa, passando por readequação à medida que ia sendo feito o tratamento dos dados.

#### **Eixo 1 - O processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC na visão dos professores alfabetizadores, diretores e das professoras formadoras do Município**

O processo de implantação do PNAIC no município pesquisado aconteceu no ano de 2013, quando a Secretaria da Educação e Cultura (SEMEC) convidou duas professoras para participarem de um curso de formação na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Após o curso, as informações trazidas foram transmitidas aos orientadores de estudos e professores em formação, segundo relato das professoras formadoras.

Participaram do curso de formação 55 professores do município, dentre os quais, 51 eram professores alfabetizadores e 4 são formadores, estes entrevistados para este estudo.

Os materiais de apoio a serem utilizados nos cursos não chegaram em tempo hábil para o início da formação, sendo que somente o coordenador local e os orientadores de estudos receberam o material a tempo para as capacitações. Conforme pode-se observar:

Questão 2- O material de apoio chegou em tempo hábil e como foi a aceitação dos professores em formação, quanto ao Programa?

Não. Os materiais oferecidos pelo MEC aos professores alfabetizadores chegavam em nosso município com atraso. Somente o CL (coordenador local) e os OE (orientadores de estudos) recebiam o material à tempo nas capacitações que eram oferecidas e assim planejadas as formações; (F1)

O primeiro ciclo do PNAIC foi muito bom, tivemos material didático com cadernos, acervo literário e jogos de alfabetização. No 2º ciclo de matemática deixou a desejar (material). Já no 3º ciclo recebemos uma formação precária, e os cadernos foram entregues em mídia. Coube a nós produzir as cópias apenas dos textos que seriam trabalhados em sala de aula (F2).

Sim, o material foi disponibilizado no tempo hábil. A aceitação dos professores foi um pouco receosa em alguns pontos como: não reprovar no 1º e 2º ano, exigir pesquisa para um planejamento multidisciplinar com habilidades e competências. (F3/F4) (Entrevista com os formadores do PNAIC em 2019/01).

O fato dos materiais destinados à formação não terem chegado em tempo hábil para os professores alfabetizadores representa uma fragilidade na efetivação das ações de formação continuada do Programa no município.

Pelas respostas dos professores formadores, nota-se uma coerência quanto ao receio dos professores sobre: a não retenção dos alunos ao final dos primeiros anos do primeiro ciclo em função da ampliação do período da alfabetização para três anos; o planejamento das aulas de forma interdisciplinar; e a exigência de mais pesquisa por parte dos professores. Quanto ao material de apoio, houve algumas inconsistências nas respostas da formadora (F1) com as demais, visto que ela já fazia parte da equipe pedagógica da SEMEC desde à época de implantação do Programa e, portanto, foi possível ter conhecimento dos problemas quanto ao envio do material aos participantes.

Cabe entender que formadores são os profissionais que estão envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de outros professores.

O formador é um sujeito da aprendizagem contínua, um mediador de conhecimentos teórico e prático, mostrando coerência entre o discurso e a

prática, assumindo os valores que pretende assumir, vivendo o compromisso profissão da mesma maneira que espera que os professores que estão sendo formados o assumam quando estiverem no lugar de formadores em seus diferentes níveis: Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de jovens e adultos e o Ensino Superior (COUTO; GONÇALVES, 2016, p. 156).

Sobre a melhora no rendimento escolar dos alunos, com relação ao índice de reprovação em 2012, as formadoras disseram o seguinte:

Questão 4- Após o início do Pacto em 2013, ano este em que teve a formação de professores em língua portuguesa, houve melhora no rendimento escolar com relação ao índice de reprovação em 2012?

Sim, os professores alfabetizadores que adequaram a nova prática do PNAIC à realidade da sua turma, tiveram avanços significativos no Letramento e Alfabetização e Matemática através das novas temáticas adequando a prática que já era desenvolvida em nosso município de atender individualmente os alunos com baixo rendimento escolar, atividade que é desenvolvida pela SEMEC (F1).

Sim. Muitos educadores valorizaram cada momento de estudo e ressignificaram sua prática pedagógica, colocando em prática o que aprenderam nas formações. Se bem executado, o PNAIC contribuiu para reduzir o número de alunos em distorção idade-ano escolar e, conseqüentemente, a evasão escolar. O PNAIC deu condições para que os professores desenvolvessem suas aulas de forma lúdica e dinâmica, potencializando a alfabetização (F2).

O Programa foi encerrado sem nos oferecer esses dados a nível estadual, quanto a nível municipal, na minha perspectiva houve uma melhora. (F3/F4) (Entrevista com os formadores do PNAIC em 2019/01).

Segundo a análise dos formadores, o Programa PNAIC contribuiu de alguma forma para a melhoria do ensino dos alunos em fase de alfabetização. Em relação às formas diferenciadas de planejar as aulas, percebe-se que, conforme se observa na entrevista citada anteriormente com a professora P3 e o depoimento do formador (F2), a proposta de aulas mais lúdicas se apresentou como ponto positivo para o planejamento das aulas e, também, para a aprendizagem dos alunos. No entanto, no caso da professora P2, ela considera que antes do PNAIC, seus alunos apresentavam melhor desempenho, quanto aos conteúdos básicos como ler, escrever e realizar cálculos matemáticos. Com a implementação do PNAIC, os alunos chegavam ao terceiro ano sem os requisitos básicos de apropriação da leitura e escrita e cálculos matemáticos.

A pesquisa procurou saber das professoras formadoras e gestores e as professoras alfabetizadoras, em relação ao processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC, como se deu o acompanhamento do trabalho das professoras alfabetizadoras, se foram providas as condições materiais e didáticas,

ou seja, qual foi o impacto das ações de formação continuada no trabalho das professoras.

Conforme claramente explicitado nos documentos do PNAIC, no Caderno de Apresentação, a formação continuada é o principal eixo norteador das ações do Programa. Nessa perspectiva:

Alertamos para a importância do estabelecimento de uma política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência. A formação continuada diversificada, com ações de diferentes tipos (cursos de especialização e aperfeiçoamento, ações de estudo e planejamento coletivo nas próprias escolas, estímulo aos estudos individuais, participação em eventos da área de Educação), atende às demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência. Obviamente, é necessário definir as políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central de atenção. A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas (BRASIL, 2012, p. 13).

Trata-se, assim, de saber o que dizem os professores formadores e os alfabetizadores acerca da implantação e implementação do PNAIC, quais foram os fatores que determinaram a qualidade ou não na execução das atividades desenvolvidas no âmbito da formação continuada.

Nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, foi possível observar que vários são os fatores impeditivos para que uma educação de qualidade aconteça, desde a precariedade ou ausência de materiais didático-pedagógicos e de apoio até à estrutura física inadequada ou insuficiente das escolas, incluindo os recursos humanos existentes necessários para a efetivação do trabalho docente.

Ao serem questionados, em entrevista, se as condições de trabalho na escola que atuam são satisfatórias (físicas, materiais e equipamentos), os professores P2 e P3 responderam o seguinte:

Infelizmente tivemos muitos problemas em relação a isso. Faltou material suficiente, aconteceram alguns imprevistos, a escola foi roubada, e levaram todo o equipamento multimídia. Até o momento não houve reposição conforme deveria. Não se sabe quanto à preocupação de quem está à frente da escola, mas eu acredito que material didático e pedagógico deveria ser prioridade. Infelizmente ficou muito a desejar. Sempre que precisava de um aparelho de som, não havia na escola, eu tinha que improvisar, levando de casa. Enfim, chegou ao ponto de que até pincel para quadro, não havia na escola. Então, eu penso que teria que ser a primeira coisa a ser pensada é providenciar o material básico para o professor. Na escola eram priorizados jogos para aluno na hora do recreio. Houve investimento em excesso no lazer do aluno e enquanto profissional, a condição de trabalho ficou muito a desejar (P2).

Nossa escola sinceramente deixa muito a desejar. Nem o corpo físico atende às necessidades do trabalho docente. Na maioria das vezes o espaço físico não é adequado e muito espaço é reaproveitado no sentido de tentar suprir as necessidades pedagógicas. Nossa sala de informática foi desativada para montar uma sala de aula. Portanto a escola é muito carente de espaço físico e mão de obra humana (P3).

Observa-se segundo excertos do P2 as condições de realização do trabalho docente eram bastante precárias, faltavam materiais pedagógicos básicos e, nesse sentido pode-se considerar a sua persistência contínua mediante aos entraves, acreditando no próprio trabalho docente.

Em análise aos excertos do P3 os entraves maiores à prática pedagógica relacionam-se ao espaço físico precário e inadequado da escola, que dificultam a realização de atividades extra-sala, além da ausência de material humano qualificado.

Em alguns casos, o distanciamento da gestão escolar em relação ao corpo docente representa um dos pontos negativos para a realização do trabalho do professor, ou seja, não basta somente que o professor se qualifique, que participe de cursos de formação continuada, é necessário que a equipe escolar esteja, de fato, alinhada no propósito de oferecer um ensino de qualidade, que possibilite aos alunos aprender os conteúdos básicos de sustentação para a sua vida acadêmica de forma efetiva.

Os formadores têm uma visão positiva sobre a formação continuada, conforme se pode depreender dos depoimentos:

É necessário que os professores se conscientizem da necessidade de novas práticas pedagógicas para a melhoria na qualidade do ensino em colocando nossa responsabilidade como educador à frente das dificuldades encontradas no dia-a-dia (F1).

O encantamento da descoberta, do saber e da identidade profissional nos cria expectativas desafiantes e instigantes em relação ao PNAIC, que nos possibilitou o exercício reflexivo em conjunto, integrado com a teoria e prática. A ludicidade, tão esquecida nos anos iniciais, floresceu em cada caderno de estudo, trazendo para a sala de aula a liberdade de tempo, de espaço e criação do aluno, levando-o a conectar com sua essência e espontaneidade. A avaliação processual não se limita ao julgamento sobre recursos e fracassos dos alunos, mas pelo contrário, acompanha seu processo de aprendizagem de forma contínua para que superem suas dificuldades (F2).

Apresentar os conteúdos de forma dinâmica e criativa para motivar os professores com as sugestões metodológicas que foram desenvolvidas. (F3).

Motivar os professores para as sugestões metodológicas que foram desenvolvidas durante as formações (F4).

Shimazaki e Menegassi (2016) falam em seu artigo sobre a importância dos formadores, que:

O PNAIC busca levar os professores a refletirem e apropriarem-se, para efetivar-se processos de alfabetização e letramento mais consistentes com as necessidades atuais dos alunos da escola pública brasileira. [...] Todas as informações sobre esses processos são efetivadas pelo professor formador. Assim, para cumprir a sua função, é necessário que, além dos conhecimentos linguísticos, esse profissional realize uma boa mediação com os orientadores de ensino e também com os professores que colocam em práticas na sala de aula os princípios da alfabetização e do letramento. Por fim, o professor formador não é apenas um repassador de informações, mas sim um mediador – papel fundamental em todo esse processo (Id., 2016, p. 204-205).

Desse modo, as formadoras apontaram algumas potencialidades durante a realização do Programa, dentre os quais:

- O educador que participou das formações colocou em prática a orientação, adequando-a a realidade da sua turma, houve rendimento positivo tanto nas práticas pedagógicas quanto ao rendimento escolar;
- Houve rendimento positivo e satisfatório com a realização de atividades inovadoras;
- Modificação positiva e maior interesse nos momentos de socialização durante a formação;
- Momento enriquecedor, durante a socialização das experiências vivenciadas em sala.

Por sua vez, a partir dos depoimentos das professoras em formação, pudemos elencar aspectos considerados como potencialidades bem como algumas fragilidades apontadas, num olhar mais crítico. Quanto às potencialidades as professoras apontaram:

- Obtenção de sugestões para a melhoria da prática docente que poderiam dar certo, como as orientações e as teorias;
- A troca de experiências nos momentos de formação continuada;
- Oportunidade de reflexão sobre a prática.

Já em relação às fragilidades, foram apontados:

- A progressão automática dos alunos nos 1º e 2º anos, de modo que somente possam ser reprovados somente no 3º ano;
- Condições inadequadas do espaço físico e falta de material disponível na escola;
- Ausência de tempo para pesquisas;

Os diretores das escolas mencionaram vários fatores que se configuraram como possíveis entraves na realização das atividades propostas, as quais

dificultavam as ações da escola e dos professores, em relação ao ensino-aprendizagem e a efetivação das ações do Programa, segundo depoimentos abaixo:

As famílias não têm condições cognitivas na assistência a seus filhos quanto a aprendizagem em casa. A alfabetização deixa muito a desejar. Exige-se uma inovação a qual a escola ainda não se adaptou. Nós não temos internet para todas as salas, os equipamentos para os professores, são insuficientes. A parte teórica não condiz com a prática. Os livros didáticos eram insuficientes. Até o ano de 2017 não chegavam livros para todos os alunos de todas as disciplinas, era só Português e Matemática. Esse ano de 2018, vieram livros didáticos de todas as disciplinas. Mesmo assim o professor ainda tem que buscar muitos outros recursos. O ensino está muito aquém do necessário, prova disto é que os alunos estão passando a cada ano (sendo aprovados) cada vez mais sabendo menos. Desta forma, poucas foram as condições oferecidas para que o Programa de fato acontecesse de forma positiva (D1).

A minha área de atuação sempre foi com Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e considerando que eu tenho pouca experiência com a etapa da alfabetização, acredito que um dos fatores que interferem na aprendizagem dos alunos são as salas de aulas muito numerosas. Na maioria das vezes quando os alunos têm muita dificuldade de aprendizagem, nem sempre é possível ajudá-los a fim de que estejam completamente alfabetizados. Os coordenadores realizam o trabalho de apoio junto aos professores, com atividades de reforço a partir do diagnóstico realizado para identificar as dificuldades, e assim auxiliam para a aprendizagem dos alunos, evitando assim a repetência. O Programa PNAIC, na minha opinião não se encaixa na realidade educacional do Brasil de forma geral, a questão da aprovação dos alunos para as séries subsequentes sem a devida apropriação dos conhecimentos necessários, faziam com que eles chegassem no 3º ano sem os conhecimentos necessários para a próxima série, podendo ser reprovados somente ao final do 3º ano. Outro fator considerado como negativo para a escola é a falta de apoio familiar, o aluno não tem respaldo familiar, e de certa eles eram “empurrados com a barriga”, ou seja, aprovados de qualquer jeito, mesmo que a escola fizesse um esforço conjunto para que a criança aprendesse, usando como parâmetro avaliação diagnóstica, que possibilita identificar os problemas de aprendizagem da criança. As políticas públicas infelizmente não visam a qualidade do ensino, na verdade o objetivo é a quantidade de alunos matriculados e aprovados, as verbas públicas são poucas, o que inviabiliza maiores investimentos. A escola de modo geral tenta apoiar da melhor forma as ações educacionais, auxiliando na execução de projetos extraclasse. A produção do conhecimento fica a desejar (D2).

Compreendo que as políticas públicas contribuem bastante para a melhoria do trabalho da escola. As mudanças são necessárias e as novas políticas públicas propiciam esta mudança para facilitar o nosso trabalho. Como fatores externos, nós apontamos a falta de apoio familiar junto aos alunos. A falta de uma educação de qualidade, que vem desde o berço. Na maioria dos casos as famílias não têm condições de ajudar, seja na aprendizagem em que os pais são analfabetos, seja nas questões financeiras. Os fatores internos podemos citar, a falta de espaço físico adequado que precisa melhorar bastante, assim como faltam equipamentos e materiais pedagógicos, assim prejudicam a realização do trabalho do professor. Por esta razão as condições de funcionamento do PNAIC não foram suficientes, e a improvisação nem sempre funciona (D3).

Mediante informações obtidas através da voz dos gestores das escolas foi possível perceber que as condições em que devem acontecer as atividades

escolares, em sua maioria, são insuficientes e inadequadas. As políticas públicas preveem ações de investimentos na área da educação, no entanto, existe uma distância entre o ideal e o real e a expectativa por efetivar a qualidade no ensino.

A ausência de integração entre a família e a escola se apresenta como um dos principais dificultores para a efetivação do processo ensino-aprendizagem. As famílias precisariam ser ajudadas pela escola a tomar consciência das razões pelas quais é importante ter o filho estudando, das funções da escola em relação ao conhecimento escolar, do papel dos pais no desenvolvimento de motivos e competências dos filhos. Nesta perspectiva, mediante pesquisas futuras avançaremos na discussão acerca da relação família-escola, visto não ser objeto de estudo desta pesquisa.

Verificou-se, também, que a formação acadêmica/profissional do gestor e a falta de experiência quanto à etapa do Ensino Fundamental I, resultam em fragilidades para a efetivação das atividades de gestão pedagógica, impossibilita que trabalhos docentes efetivos se materializem no contexto escolar. Várias ações são implementadas pela equipe pedagógica no ambiente da escola em apoio ao trabalho do professor na sala de aula, no entanto falta diálogo direto entre gestão-professor.

Nessa perspectiva Ferreira (BRASIL, 2015, p. 18) afirma que:

Dentro das escolas não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que é permitido ou não e o que pode ou não ser uma sala de aula. Mas identificamos, mediante muitas ações e palavras, elementos múltiplos que convergem para que se possa dizer que existe uma prática sobre as regras do fazer pedagógico das pessoas que trabalham na escola.

Vários são os aportes teóricos de pesquisadores que contribuem para a nossa reflexão, como Viédes e De Brito (2015) ao considerarem, em sua pesquisa que o Estado, com o seu papel de interventor e regulador através de fundos de investimentos na educação, precisa repensar suas competências quanto a possibilitar e proporcionar ações voltadas à sociedade, favorecendo o desenvolvimento social, econômico, político e educacional. Nessa perspectiva, é por meio dele que as políticas públicas se estabelecem.

As políticas educacionais voltadas para a alfabetização historicamente foram pensadas para atender momentaneamente as necessidades governamentais e traduzindo em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, diferenciando-se de um projeto forte que

é pensado a longo prazo. Assim, diferente do que temos visto, almejamos um planejamento de estratégias e financiamento para a alfabetização da criança que atenda à demanda de um país que ultrapasse períodos de governo e sua validade, ou seja, uma política de Estado (VIÉDES; DE BRITO, 2015, p. 149).

A análise realizada por Korn e Koerner (2018) aponta para a realidade de que a formação continuada de professores tem ocupado um espaço cada vez mais significativo no que se refere às políticas públicas. No entanto, as autoras chamam a atenção para os seguintes fatores:

O ato de alfabetizar requer do professor uma reflexão minuciosa sobre o processo de alfabetização e que sua prática necessita de embasamento teórico, que lhe assegure as condições didático-pedagógicas que promovem a reflexão plena. Os professores alfabetizadores, em sua maioria, são experientes pelo seu tempo de serviço, porém iniciantes no ciclo de alfabetização (KORN; KOERNER, 2018, p. 198 [...] 211).

Nesse sentido, é possível perceber as razões pelas quais a alfabetização não se concretiza no espaço da escola, visto que as condições dadas para funcionamento e implementação são mínimas. As dificuldades perpassam desde as condições precárias de trabalho do professor às políticas de apoio e assistência à permanência do aluno na escola.

Para realizar o trabalho, faltam condições e subsídios básicos para que ele aconteça. Desse modo, por mais que possam ser encontradas potencialidades na execução do Programa PNAIC nas escolas, como a possibilidade de socialização das experiências durante os momentos de formação, as orientações teóricas, o material pedagógico recebido nas escolas (livros literários, jogos pedagógicos), em boa parte, as razões que explicam suas limitações residem na ausência de condições básicas, muito bem apontadas por diretores e coordenadores pedagógicos, tais como:

- Os equipamentos para os professores, são insuficientes.
- A parte teórica não condiz com a prática.
- Os livros didáticos eram insuficientes para os alunos.
- As salas de aulas muito numerosas;
- O PNAIC não se encaixa na realidade educacional do Brasil de modo geral
- A aprovação dos alunos para as séries subsequentes sem a devida apropriação dos conhecimentos necessários;
- Falta de apoio familiar junto aos alunos;
- Alunos aprovados de qualquer jeito, sem apropriação da leitura e escrita;
- O objetivo das políticas de gestão é a quantidade de alunos matriculados e aprovados (política de resultados);
- As verbas públicas são insuficientes;

- A falta de espaço físico adequado;
- Faltam equipamentos e materiais pedagógicos;
- As condições de funcionamento do PNAIC não foram suficientes.

## **Eixo 2 - As ações de formação continuada realizadas pelo PNAIC e repercussões no aprimoramento profissional dos professores**

O objetivo deste eixo é verificar o que foi estabelecido pelo PNAIC em relação à formação continuada (conforme capítulo III), sendo efetivamente realizado pelos professores que fizeram parte da pesquisa e as repercussões dessas ações de formação continuada no aprimoramento profissional desses professores.

Desta forma o Programa PNAIC se configura como:

Um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3.o ano do ensino fundamental, nesse sentido, o professor alfabetizador é um dos grandes agentes para atingirmos a meta (BRASIL, 2015, p. 19).

A alfabetização se apresenta como uma das prioridades nacionais na atualidade, visto que o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação do sujeito para o exercício da cidadania. Para exercer essa função de forma plena, compete ao professor ter clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização a prática está implícita.

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (Ibid., 2015, p. 21).

A formação continuada de professores é entendida como uma das vias principais de condução à melhoria da qualidade do ensino ao se referir a uma mudança processual; neste sentido os impactos na formação serão processuais.

O processo de formação foi organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos no decorrer do ano letivo. (Ibid., 2015, p. 23).

No que se refere às ações de formação continuada realizadas pelo PNAIC enfatizamos a necessidade de:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, realizar avaliações anuais universais aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3.o ano do ensino fundamental e, no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do PNAIC para sua efetiva implementação (Ibid., 2015, p. 22).

A evidência na articulação do uso de diversos recursos associada à formação do professor, através da disponibilidade de materiais didáticos e tecnológicos, avaliações, planejamento, conhecimentos teóricos, gestão e organização das ações são fatores que poderão interferir e subsidiar a prática docente na busca de melhorar a qualidade do ensino alfabetizador.

Desta maneira, a entrevista com as professoras formadoras nos possibilitou, perceber como as ações foram efetivamente estabelecidas e cumpridas pelo PNAIC, conforme relatamos:

A atividade de formação conseguiu cumprir com o objetivo previsto, pois contribuiu para a conscientização dos professores quanto a alfabetização e letramento (F1).

No terceiro ciclo do PNAIC, tivemos a visão da necessidade de repensar os métodos, a didática e, também, a organização curricular que nos proporciona sair da zona de conforto e priorizar conceitos e conteúdos reais que realmente contribuam para uma aprendizagem compartilhada e significativa para os alunos (F2).

O recebimento de bolsas como incentivo para os professores e o material de apoio (livros literários, caixa de jogos) contribuíram para a efetivação da formação (F3).

Foi possível realizar o curso de formação, usando os materiais teóricos e práticos oferecidos pelo Programa (F 4).

A partir dos relatos das formadoras, constata-se que o PNAIC ofereceu um material de apoio para que a formação acontecesse. Conforme relatos:

Oferta de materiais didáticos pelo MEC, referenciais curriculares e pedagógicos que contribuíram para a alfabetização e letramento, tendo como eixo principal a formação continuada (F1).

Oferecimento de bolsa como incentivo para os professores, material de apoio: caixas de jogos e livros literários para as escolas (F3).

Oferecer o curso e os materiais teóricos e práticos (caixas de leitura e jogos) (F4).

O acompanhamento das professoras em sala de aula, conforme analisado no Eixo 1, permitiu ver alguma forma de atuação das professoras em relação ao material didático. Embora não seja possível afirmar, a partir dos depoimentos e

observações, que as ações de formação continuada tenham alterado substantivamente as práticas de alfabetização dos professores, numa visão de conjunto alguma mudança de atitude ocorreu no que refere à qualificação profissional.

Conforme apontam Korn e Koerner (2016, p. 211) essa dinâmica de políticas de formação continuada, “contribuiu para a qualificação profissional do professor em exercício diante de uma sociedade em constante mudança e dos (des) caminhos que a alfabetização tem percorrido nas últimas décadas”. Desse modo, podem ser consideradas válidas e relevantes as ações específicas de formação continuada definidas pelas equipes de professores formadores uma vez que seu foco é a qualificação profissional dos professores alfabetizadores tendo em vista a melhoria da qualidade da escola pública.

## **2A - As ações que foram efetivamente realizadas (com os formadores)**

Conforme recomendações do PNAIC em seu Caderno de Apresentação-Formação do professor Alfabetizador (BRASIL, 2012, p. 27), “[...] a formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. ” O Programa do Ministério da Educação se desenvolveu em parceria com as universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Cada um desses entes tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do Programa. (BRASIL, 2012, p. 27). Um levantamento feito junto à Secretaria da Educação e Cultura (SEMEC) do município mostrou que, em relação às professoras desta pesquisa, foram realizadas as seguintes ações de formação continuada: a). Encontros periódicos de formação dos professores com apresentações e socializações de práticas pedagógicas; b) Encontros bimestrais que contemplaram ações de estudo e planejamento coletivo nas próprias escolas, que culminaram em registros das experiências docentes, as quais serviram para rever conceitos e aprofundar os conhecimentos; c) Acompanhamento por parte da Equipe da SEMEC junto aos professores alfabetizadores em todas as escolas, oferecendo sugestões como respaldo à formação docente.

As informações coletadas em entrevista realizada com quatro formadoras do PNAIC no município pesquisado, possibilitaram verificar, através das respostas,

como se deu o início das atividades do Programa PNAIC e a formação da equipe de formadores do município. Conforme os depoimentos:

Formador 1: As atividades do PNAIC tiveram início no ano de 2013 e termino em 2017/2018;

Formador 2: As atividades do PNAIC tiveram início no ano de 2013 em nosso município [...]. Eu enquanto orientadora de estudo iniciei os encontros em 10/12/2016 com as turmas de 1º, 2º e 3º ano e no ano de 2017 Educação Infantil (2º bimestre);

Formador 3: A SEMEC fez o convite a dois formadores para fazer a formação em Goiânia que seria ministrada pela Universidade Federal de Goiás (UFG) com o intuito de fazer o repasse aos professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do município;

Formador 4: Primeiramente a SEMEC fez um convite a dois professores para participarem de uma formação em Goiânia ministrado pela UFG. E, após os professores faziam o repasse para os professores alfabetizadores (1º ao 3º ano) do município.

As formadoras confirmam a sistemática de formação continuada estabelecida no PNAIC, ou seja, as orientações do documento discutem e reforçam a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada dos professores para, através da ação, propor reflexões a respeito da construção do conhecimento como forma contínua da formação docente.

No entanto, é preciso refletir acerca do processo para a efetivação da ação do professor formador segundo afirma os pesquisadores em seu artigo:

Para cumprir sua função, é necessário que além dos conhecimentos linguísticos, esse profissional realize uma boa mediação com os orientadores de ensino e também com os professores que colocam em práticas na sala de aula os princípios da alfabetização e do letramento. Por fim, o professor formador não é apenas um repassador de informações, mas sim um mediador – papel fundamental em todo processo (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016, p. 205).

## **2B - O previsto no PNAIC e o cumprido na prática: o que ficou/ou que não ficou no trabalho dos professores**

Conforme apresentado no Capítulo II, o PNAIC estabeleceu um conjunto de ações de formação continuada dos professores do município vinculados ao Programa, visando orientar os professores alfabetizadores em seu trabalho na sala de aula. No Eixo I, já foi possível analisar, em boa parte, em que medida as orientações pedagógicas do PNAIC foram postas em prática. Neste Eixo 2, será feita análise mais específica sobre a repercussão das ações de formação continuada no aprimoramento profissional dos professores.

Do que foi possível extrair das observações, podemos delinear alguns aspectos positivos e outros negativos em relação a duas questões: os professores adotaram, na prática pedagógica, as orientações metodológicas sobre alfabetização do PNAIC? As ações de formação continuada levadas a efeito pelos professores-formadores contribuíram para o aprimoramento profissional dos professores alfabetizadores?

Observa-se que os professores não adotavam integralmente as orientações metodológicas sobre alfabetização do PNAIC porque em várias situações de ensino-aprendizagem ocorridas nas salas de aulas, as suas práticas pedagógicas não apresentavam indícios das orientações do Programa. Desse modo, as ações de formação continuada oferecidas e efetivadas pelas professoras-formadoras não contribuíram integralmente para o aprimoramento profissional no exercício da prática docente.

A seguir citamos algumas potencialidades e fragilidades que comprovam ausência de repercussão significativa nas práticas alfabetizadoras dos sujeitos pesquisados.

O planejamento conforme percebe-se é um documento norteador do trabalho do professor em sala de aula. Segundo afirma Libâneo (2013, p. 245):

O planejamento do ensino e a avaliação são atividades que supõe o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que codeterminam a sua efetivação. O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Dentre as potencialidades durante as observações das aulas, foi possível notar que somente uma professora realizou o planejamento periodicamente (quinzenal) com pequenas alterações que contemplavam as orientações definidas condizentes às atividades propostas de acordo com a rotina da sala de aula.

Quanto ao estabelecimento de rotina segundo o Programa, a professora P3 estabeleceu uma rotina de desenvolvimento das aulas que vem ao encontro das orientações do Programa. A organização de rotinas possibilita melhor condução das aulas, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma sistemática e flexibilizando as estratégias de ensino possibilitando avaliar os resultados obtidos.

Na sala de aula da P3, os alunos que não tinham dificuldades de aprendizagem se assentavam junto a outro aluno com dificuldade de aprendizagem, realizando uma espécie de monitoria. No contexto da sala de aula da P3 várias informações dispostas em cartazes afixados nas paredes com conceitos diversos, gêneros textuais e outros. Todas as informações contidas no ambiente da sala eram sugestivas para a aprendizagem dos alunos.

Durante as aulas do P3 percebiam-se interações dos alunos na exposição dos conteúdos, observando como a professora escrevia no quadro, propiciando um ambiente alfabetizador. Verificou-se durante as aulas da P3 que havia a prática de leitura, explorando vários gêneros textuais (músicas, poemas e outros) em textos fotocopiados ou no próprio livro didático, eram bastante atrativas, possibilitando a interação e o envolvimento por parte dos alunos, na perspectiva do letramento.

Dentre as fragilidades observadas, foi possível perceber, que dois dos três professores não faziam o planejamento sistematizado conforme orientações, realizavam apenas um roteiro para as aulas. Nesse sentido, o professor que não desenvolve o seu planejamento, provavelmente não conseguirá atender as necessidades de aprendizagem do aluno. Logo a rotina escolar poderá ficar comprometida, devido a ausência de fatores que influenciam na aprendizagem, como momentos de interação professor-aluno, aluno-aluno, a partir de situações que emergem do cotidiano escolar, uma vez que não haverá escolhas assertivas quanto às decisões didáticas e pedagógicas sobre o como agir no desenvolvimento dos conteúdos. Quanto à organização das aulas, estas eram sempre organizadas de maneiras parecidas, com pouca preocupação com a organização do espaço físico da sala de aula. Em todas as salas observadas as carteiras estavam sempre dispostas em filas. A sala de aula da P2 não apresentava características que estimulassem a aprendizagem das crianças, devido à ausência de informações básicas e necessárias à aprendizagem dos alunos (alfabeto, números, calendários, cantinho de leitura).

As rotinas de aulas dos professores P1 e P2 seguem um mesmo padrão, em que os alunos acabam por não se aperceberem como sujeitos da própria aprendizagem, à que não são levados à participar de maneira expressiva e reflexiva das atividades promovidas no decurso da aula. Verificou-se, por exemplo, que durante as aulas destes professores, havia a prática de leitura, porém pouco atrativas, sem envolvimento por parte dos alunos.

As aulas do P1, na maioria das vezes, eram ministradas de maneira dissociada entre gramática e leitura, não trabalhava de maneira articulada e interdisciplinar, sem seguir os preceitos do Programa. Pela observação da aula da P2, usava como recurso metodológico somente o livro didático. Observa-se que as metodologias orientadas pelo PNAIC não eram desenvolvidas pelos professores.

Com base nas entrevistas, pudemos apreender o que os professores alfabetizadores pensam e dizem acerca das ações previstas no Programa PNAIC, relacionadas às práticas de ensinar a ler e escrever.

Eis algumas reflexões sobre como pensam os professores, em relação ao PNAIC e seus anseios.

01- Qual sua percepção enquanto professor, quanto a refletir junto a coordenação e direção sobre o “olhar e o repensar” os resultados do PNAIC?

P1- Os resultados certamente só serão percebidos a longo prazo, mas ainda hoje podemos deslumbrar resultados advindos com os primeiros encontros de formação PNAIC, como a elaboração do material didático, a melhoria na qualidade da capacitação do professor alfabetizador em que possa dar ao aluno a capacidade do seu desenvolvimento crítico e reflexivo.

P2- Participei muito pouco dos cursos que o PNAIC ofereceu, porque eu já cheguei e já estava em andamento quando eu entrei na escola, mas, a minha percepção enquanto professora, alguns pontos eu questioneei, pelo que eu vi, pela minha prática, a questão da evasão, a questão da repetência. [...] muitos alunos que chegaram a mim, no 3º ano do Ensino Fundamental, eles chegaram muito despreparados, sem ler, sem escrever, sem fazer cálculos, coisas que são básicas para o aluno do 3º ano já chegar sabendo... É lógico que o Programa está complementando, que faz parte da alfabetização, mas, antes do PNAIC, eu tive alunos com desempenhos melhores.

P3- O Programa contribuiu muito para as minhas práticas pedagógicas, com certeza. No planejamento das aulas, houve mudanças nas práticas de ensino, resultantes na composição de modelos de aulas que possibilitaram maiores aprendizagens.

Percebe-se que os três professores apresentaram ideias diferentes e expectativas divergentes, visto que o primeiro falou dos resultados positivos a longo prazo; a segunda professora afirmou que, em outros tempos, quando não havia o Programa, os alunos conseguiam obter resultados melhores de aprendizagem. Percebe-se que esta professora, mesmo quando não havia uma proposta efetiva de formação continuada, usava de sua percepção enquanto educadora para incentivar os alunos à aprendizagem significativa apoiada em sua trajetória profissional e pessoal. Já a terceira falou sobre pontos positivos na execução do Programa, tais como; os saberes relativos à experiência que vão se consolidando no exercício da

docência, dando a entender que o Programa contribuiu para mudanças em suas práticas de ensino.

Acredita-se que os objetivos dos cursos de formação continuada não foram prontamente esclarecidos para os professores. Como se pode observar, as respostas são genéricas, dificultando saber quais mudanças foram efetivamente atingidas na melhoria do desempenho profissional.

03- Como você percebe o PNAIC na sua prática pedagógica? O programa contribuiu de alguma forma na efetivação das suas práticas?

P1- Durante os encontros do PNAIC, a troca de ideias entre professores e orientadores foi de suma importância para que pudesse melhorar a minha prática pedagógica, uma vez que a didática do curso nos dá um suporte para podermos modernizar as aulas, conseguindo assim uma maior interatividade entre docente e discente.

P2- De alguma forma, trouxe aprendizado e reflexão sobre a nossa prática pedagógica, a possibilidade de rever os conceitos relacionados à melhoria do processo formativo, didático e pedagógico.

P3- No princípio, quando iniciou o PNAIC, a gente teve muito entusiasmo, foi bem envolvente. O Programa trouxe bastante ajuda, porque possibilitou abertura para o trabalho pedagógico, ao propor uma atividade. A formação nos permitiu assim, repensar as práticas docentes em uma perspectiva formativa e organizativa.

O professor como protagonista do seu fazer pedagógico possui saberes plurais, homogêneos, sociais e culturais que propicia o desenvolvimento de uma formação crítica, reflexiva e auto formativa para a garantia da efetivação da aprendizagem. O conhecimento didático é importante nesse processo formativo, visto que, na prática, representa um alicerce de conhecimento como fator central no trabalho dos professores, garantindo a condição de produção de conhecimentos.

### **Eixo 3 - As práticas de alfabetização realizadas na sala de aula e comparação com o que está previsto no PNAIC em relação a essas práticas**

#### **3A - O planejamento e o plano de ensino em relação à orientação do PNAIC**

O Caderno 2 do PNAIC estabelece orientações para o planejamento de aulas e a rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento conforme se apresenta:

O documento tem como foco reflexões, planejamento, delimitação de objetivos e estratégias para o ensino de Língua Portuguesa, abordando as

rotinas de alfabetização, assim como a organização do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012c, p. 5).

As reflexões acerca do currículo fazem parte do processo de aprendizagem e avaliação no ciclo de avaliação, presentes nos encontros promovidos pela equipe de formação continuada, preservando os direitos de aprendizagem do aluno.

Desse modo, na proposta de formação continuada, são previstas as seguintes competências dos professores: “1. planejar as aulas; 2. selecionar e produzir recursos didáticos; 3. planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades” (Ibid., p.10).

Em relação a esse item, foi possível perceber que somente a P3 elaborava o plano de ensino, e este era com periodicidade quinzenal. Os demais utilizavam-se de roteiros onde constavam os conteúdos a serem aplicados durante as aulas. A estrutura do plano da P3 continha os seguintes itens: nome da escola, o período o qual se referia as aulas (quinzenalmente), as disciplinas, os conteúdos, os objetivos e expectativas de ensino e aprendizagem, as atividades propostas e a forma de avaliação. Mesmo assim, esse plano não estava totalmente condizente com as orientações do PNAIC. Foi possível perceber que a estrutura do planejamento era a mesma utilizada anteriormente à proposta do PNAIC, somente com algumas estratégias de ensino diferenciadas. Os outros dois professores - P1 e P2 - elaboraram somente roteiros de aulas, não apresentaram à pesquisadora o plano de ensino. As orientações do Programa não foram seguidas nos quesitos “planejar as aulas” e planejar ações para alunos com dificuldades, uma vez que um roteiro de aula não apresenta os requisitos básicos que deve conter um plano de ensino.

A ausência do planejamento de ensino dificulta o cumprimento das atividades didáticas e o processo de avaliação, conforme escreve Libâneo (2013, p. 245):

É uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Conforme o Caderno 2, o ato de planejar “requer tomada de consciência dos direitos de aprendizagem previstos no ciclo de alfabetização, ao estabelecer uma progressão na aprendizagem visando uma evolução a cada ano” (BRASIL, 2012c, p. 7). Assim, o professor que não desenvolve o seu planejamento provavelmente não

conseguirá atender às necessidades e direitos de aprendizagem do aluno, ficando a desejar quanto à rotina escolar, visto que não haverá escolhas assertivas quanto às decisões didáticas e pedagógicas sobre como agir no desenvolvimento dos conteúdos.

### **3B - Organização e desenvolvimento da aula, interação com os alunos**

A organização do trabalho pedagógico, segundo Cruz *et all.* (*apud* BRASIL, 2012c, p. 16) a partir de estudos de Soares (2003, p. 95):

Na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, acontece o trabalho pedagógico. Para a organização das rotinas é necessário considerar articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização, da opção conceitual e da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não estabelecer um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira.

A sala de aula de alfabetização na perspectiva do letramento deve ter o duplo objetivo:

Um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão, 'sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades' (Soares, 2003, p. 70) e um segundo implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. (CRUZ; MANZONI; SILVA *apud* BRASIL, 2012c, p. 16).

A organização de rotinas possibilita melhor condução das aulas, prevenindo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino, possibilitando avaliar os resultados obtidos.

Para o desenvolvimento das aulas, os professores organizavam as salas de maneiras parecidas, cada um a seu modo, de acordo com a sua singularidade, sem muitas possibilidades de diversificação, devido aos poucos recursos pedagógicos disponíveis. Como observado, na sala de aula do professor P1, as carteiras eram dispostas em 5 filas. A sala continha alguns cartazes informativos com alfabeto e números, e um painel de aniversariantes. Os registros das aulas dos três professores, a seguir, mostram como era a rotina de desenvolvimento das aulas. Iniciamos com a rotina de uma aula do P1:

O professor iniciou a aula às 13 horas fazendo a chamada, conferindo a frequência dos alunos. Logo, anunciou a atividade do dia pedindo que

pegassem o caderno de Português e abrissem na página a partir do 2º bimestre. O conteúdo da aula era revisão sobre o substantivo masculino e feminino/próprio, comum/singular, plural/acentuação e o uso de “ch e x” nas palavras. O professor passou a fazer perguntas aos alunos, se eles sabiam o que eram rimas e eles iam respondendo, cada um à sua maneira. Mostrava objetos que haviam na sala de aula para exemplificar o conteúdo, além de desenhar na lousa mais objetos e formas que instigavam as respostas dos alunos. O passo seguinte foi pedir aos alunos que fizessem desenhos no caderno, utilizando lápis. Para encaminhar o conteúdo da aula seguinte, perguntou aos alunos se eles sabiam qual é o personagem mais popular do Sítio do Pica-Pau Amarelo e alguns alunos respondiam. Em seguida, informa que este será o tema da próxima aula, ou seja, uma história curta, porém com muitas gravuras e por este motivo será boa, o título é ‘Chapeuzinho Redondo’. Às 14 horas deu-se o início da aplicação da prova. Ele realizou a leitura da prova, logo que terminou de entregá-la. Avisou que, caso chegasse a hora do lanche e recreio, eles iriam virar a prova para baixo e terminariam após o recreio, porém todos terminaram às 15 horas. Um aluno que se sentava próximo à minha carteira começou a ler um livro que estava em sua mochila cujo título era ‘O diário de uma banana’, o aluno quis me mostrar o livro e também seus cadernos. Após o término da prova o professor começou a corrigir os cadernos e vistá-los. Logo na sequência, o professor começou a autorizar os alunos a irem ao banheiro, fila por fila, de forma bastante organizada e disciplinada (Registro de aula, dia 14/05/2018).

P1 inicia sua aula com a chamada e anuncia atividade do dia, começando com a revisão do conteúdo anterior, com perguntas aos alunos. Pede para fazerem desenhos, anuncia o conteúdo da próxima aula. Aplica uma prova, depois corrige os cadernos.

Na sala de aula da professora P2, as carteiras eram dispostas em 6 filas. Havia um armário contendo a mensagem “Cantinho de Leitura” que era usado pela professora do período matutino, um painel de aniversariantes, um calendário e um painel para o controle do recreio, utilizando uma tabela. Não havia painel com o alfabeto, nem com os números. De certo modo, a sala tinha um aspecto impessoal e quando perguntado à professora sobre a ausência dessas informações, a mesma informou que na maioria das vezes os alunos do turno matutino destruíam os materiais dispostos na sala. Sobre a organização da turma e início da aula, a professora em várias aulas manteve a mesma rotina observada neste registro:

A aula teve início às 13 horas. A professora entrou na sala e os alunos estavam bastante dispersos. A primeira aula foi de História, iniciada com a professora pedindo aos alunos para pegarem o caderno, pois fariam uma revisão do conteúdo para a avaliação. Às 14 horas começou a aula de Português. A professora distribuiu uma folha com um trabalho avaliativo de Português. Iniciou pedindo que pegassem o caderno para acompanharem a revisão do conteúdo que era plural/singular, substantivos masculino/feminino e artigo definido. A atividade avaliativa foi realizada de forma individual, porém, com consulta no caderno. A professora passou em todas as carteiras dos alunos orientando-os. Nesse momento, a professora

se estressa dizendo que não iria contar os resultados para que eles participassem da aula. Passa na lousa o convite para a festa junina da escola, até que todos terminassem a tarefa. Após terminar de passar o texto sobre o convite na lousa, ela começa a corrigir a atividade avaliativa com eles. Durante a correção da atividade, a participação dos alunos era mínima, quase inexistente. A professora precisava chamar a atenção dos alunos para o conteúdo por várias vezes para que interagissem entre si e com a aula (Registro de aula, dia 24/05/2018).

Observa-se na aula da P2 a seguinte sequência: revisão do conteúdo de História conforme tarefas no caderno, revisão e correção do conteúdo de português. A sequência é parecida com as atividades do P1.

Na sala de aula da professora P3, as carteiras eram organizadas em seis filas. Havia dois armários na sala de aula e duas mesas para professores; havia várias informações dispostas em cartazes afixados nas paredes contendo conceitos diversos (gêneros textuais e outros), um alfabeto, números, um calendário, um painel de aniversariantes. Todas as informações no ambiente da sala de aula eram sugestivas para a aprendizagem das crianças. A professora tem uma ajudante de sala a quem ela paga com o próprio salário, justificando o fato de trabalhar dois horários e por estar em idade avançada segundo a sua afirmação “Às vezes, o cansaço e o desgaste físico são grandes, assim não deixa o ensino a desejar”. A auxiliar de sala é graduanda em Pedagogia. O registro da aula a seguir apresenta como ocorre a rotina dessa professora:

A professora iniciou a aula cumprimentando os alunos dizendo ‘Bom dia!’, em seguida, fez uma oração coletiva, após o término da oração, pediu a eles que abraçassem a pessoa mais importante para si. Abraçaram a si mesmos. A professora verifica junto aos alunos se fizeram a tarefa de casa, pergunta-lhes sobre o conteúdo da tarefa e, ao mesmo tempo, lembrava-lhes que o teor da tarefa era ‘verbo’. A professora falou aos alunos sobre a responsabilidade da criança que falta à escola, esta tem o dever de pedir um caderno emprestado ao colega para atualizar o conteúdo. Avisou que o conteúdo da aula seria uma música ‘A linda rosa juvenil’. Ela entregou-lhes uma folha fotocopiada com a letra da música, em seguida, colocou para eles ouvirem em uma caixinha de som com bluetooth. Em seguida, a professora cantou com eles, e só depois anunciou que iriam fazer um ditado de palavras. Nesse momento, uma aluna falou que não tinha levado o material de Português (dada sua condição financeira, a criança quase nunca levava o material de aula completo). A professora fez o cabeçalho no quadro, que contempla as informações referentes ao nome da escola, a data do dia, o dia da semana (terça-feira), como o tempo estava lá fora (nublado, ensolarado, chuvoso) e o nome da criança. A atividade de ‘ditado de palavras’ aconteceu de forma contextualizada e muito interessante. Ela foi ditando as palavras em blocos e corrigindo ao mesmo tempo.

Ditado: assim, feiticeira, juvenil, adormeceu, Rosa, passou, correr, acordar, crescer, despertou, feliz.

A professora passava no quadro as palavras, porém algumas eram escritas de forma errada 'feliz-felis', para assim perceber se eles estavam atentos à atividade. Logo, alguns alunos começaram a chamar a atenção da professora, avisando que ela havia escrito errado a palavra. Ela conversou com os alunos dizendo que as pessoas aprendem com os erros e os acertos e perguntou-lhes: 'Nós podemos permanecer no erro a vida inteira?' e os alunos começaram a falar suas opiniões sobre corrigir os erros. À medida que os alunos percebiam as palavras escritas erradas no quadro, a professora parabeniza-os pela atenção e percepção. A professora falou durante a atividade sobre a importância do uso do dicionário para as atividades, lembrando a aula anterior em que eles usaram o dicionário (Registro de aula, dia 24/05/2018).

A rotina da P3 também começa com revisão do conteúdo com base na tarefa de casa. Anuncia a atividade do dia, introduz a letra de uma música, aproveitando-a para fazer ditado.

A organização física da sala de aula dos três professores é muito parecida, ou seja, uma sala de aula convencional com as carteiras em fileira, mostrando pouca versatilidade em relação à organização do espaço físico. Quanto à rotina da aula, é evidente que os professores seguem um padrão, começando sempre com revisão do conteúdo a partir da tarefa de casa, variando apenas o tipo de atividade. O registro mostra pequena participação dos alunos, a não ser alguma interação promovida pelo P3.

Cabe registrar que nas salas do P1 e da P2, parece haver pouca preocupação com a organização do ambiente da sala. Nesse aspecto, a sala de aula da professora P3 se configurava como um ambiente alfabetizador, ou seja, um espaço destinado à prática da leitura e escrita, onde é possível que as crianças possam argumentar a respeito da organização e funcionalidade sobre tudo o que envolve o desenvolvimento da capacidade que aguça os sentidos e anseios por aprender. Nesse sentido várias informações que contribuíam para instigar a aprendizagem dos alunos como cartazes afixados nas paredes da sala sobre gêneros textuais, alfabetos, números, além de várias informações sobre a organização do espaço físico utilizado pelos alunos, reforçada pelos documentos do PNAIC, deve constar com uma diversidade de materiais que induzem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, assim como uma variedade de materiais disponíveis na sala de aula para que os alunos possam pesquisar e retirar suas dúvidas durante a aula (BRASIL, 2012c, p. 22).

Deste modo Bräkling (2013) afirma que:

Um ambiente alfabetizador, nessa perspectiva, não é simplesmente um lugar onde se expõem cartazes com textos, famílias de sílabas, mas onde os alunos participam das práticas de linguagem: lêem livros de contos de fadas, jornal, textos científicos ou referenciais; escrevem regras de jogos, cartas para alguém, registram suas atividades.

Quanto ao desenvolvimento da aula propriamente dito, verificou-se que nas três salas de aulas observadas, os professores realizavam leituras com os alunos, porém, as atividades de leitura, na maioria das vezes, eram pouco atrativas e conforme a observação, cada professor utilizava uma metodologia diferente. Vejamos, inicialmente, o que diz o Caderno 5, Ano 1 do PNAIC:

As práticas de leitura e escrita, vivenciadas em situações informais, são inúmeras e geram motivação e oportunidade de reflexão em torno dos diferentes textos que circulam em nossa sociedade. Informalmente, as crianças vão descobrindo características sobre seus estilos, usos e finalidades. [...]. Portanto, cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos. Por conta disso, enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos (SOUZA; LEAL *apud* BRASIL, 2012j, p. 8).

Na citação acima é evidente a orientação pedagógica para a alfabetização: compreensão e produção de textos orais e escritos na perspectiva do “letramento”. Acerca do trabalho com gêneros, assim orienta o PNAIC:

Para realizar esse trabalho progressivo com os gêneros, o professor precisa conhecer bem quais habilidades os seus alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almeçadas (perfil de entrada e perfil de saída esperado para aquele ano). Então, diagnosticar sempre deve ser sua primeira ação. Um segundo aspecto deve ser levado em consideração: a escola precisa garantir, sim, a exploração da diversidade de gêneros textuais, pois cada gênero pode proporcionar diferentes formas de mobilização das capacidades de linguagem e, logo, diferentes aprendizagens. Mas, como foi salientado, não seria necessário um ensino de todos os gêneros. Isso porque as aprendizagens relativas a um gênero são transferíveis para outros gêneros, e principalmente, porque ‘[...] existem semelhanças entre alguns gêneros textuais que podem servir de referência para adotarmos um plano de trabalho em que diferentes capacidades textuais e diferentes conhecimentos sobre a língua possam ser inseridos em cada grau de ensino’ (BRASIL, 2012g, p. 7).

O professor P1 desenvolveu sua aula sem trabalhar a leitura, preocupava-se em ensinar a gramática e esta, na maioria das vezes, era ensinada dissociada da leitura. Tanto foi assim que o professor anunciou aos alunos que na aula seguinte

iriam realizar uma leitura, usando um livro literário. Nesse caso, não houve indícios de que a aula estava sendo desenvolvida conforme as orientações do Programa.

A professora P2 explorava a leitura com os alunos usando como recurso metodológico somente o livro didático, sequer mencionava a intenção de outros recursos de leitura (livros literários e outros). A motivação para a leitura era quase inexistente, pois não havia o uso de outros recursos que motivassem os alunos. Vale lembrar que uma das recomendações do Caderno 2 do PNAIC em relação a competências do professor alfabetizador era “selecionar e produzir recursos didáticos”.

A professora P3, durante as suas aulas, propiciava aos alunos o contato com vários tipos de textos, trabalhando atividades de leitura diversificadas, explorando vários gêneros textuais (músicas, poemas e outros), que se apresentavam em textos fotocopiados ou no próprio livro didático.

As diversas situações de leitura e escrita que contribuem para a efetivação da alfabetização, apresentadas pelos professores durante as aulas se constituem como recurso para a autonomia do sujeito que aprende. Dessa forma, o manual do PNAIC informa:

- 1) Situações de interação, mediadas pela escrita, em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores (as) em diferentes esferas de participação social (circulação de informações cotidianas, como textos jornalísticos, epistolares, científicos, instrucionais, literários, publicitários, dentre outros);
- 2) Situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento, caracterizadas sobretudo pela leitura e pela produção de gêneros textuais [...] (LEAL; ALBUQUERQUE apud BRASIL, 2015, p. 08).

As atividades de leitura e escrita cujos objetivos (alfabetização e letramento) requer o envolvimento do aluno, segundo Sforini:

Consideramos ser necessário inserir as crianças em um ambiente letrado para que elas vejam sentido na escrita em sua função social, na dinâmica da vida. A preocupação apenas com o ensino da técnica da escrita foi, inclusive, criticada por Vigotski, que a comparou a uma forma de ensinar piano na qual “[...] o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura, no entanto, ele não está, de forma nenhuma envolvido na essência da própria música” (SFORNI, 2016, p. 9).

As orientações do PNAIC para leitura e escrita, incluindo a produção de textos, são bastante claras. Embora tenha sido constatada em nossa observação a predominância de práticas pedagógicas bastante tradicionais, principalmente dos

professores P1 e P2, notou-se que houve momentos de trabalho com alunos envolvendo leitura e produção de textos, com prováveis bons resultados. Nesse sentido, apresentamos uma aula desenvolvida pelo professor P1 cuja proposta de atividade dirigida foi a realização das leituras referentes às produções escritas realizadas pelos próprios alunos:

O professor após a rotina inicial, avisou aos alunos que eles iriam realizar as leituras das produções textuais referentes às orientações da aula anterior, cujo título era 'Tirrim e Cocoricó'. Nesta sequência o aluno B se prontificou a fazer a primeira leitura do dia, seguido pela aluna 'A', logo o aluno 'C' sucessivamente. A aluna 'D' e o aluno 'E' não fizeram os textos, e o professor avisou que logo iria saber as razões pelas quais eles não haviam realizado a tarefa. O aluno 'F' fez a leitura do seu texto, com entonação adequada, fazendo com que os demais alunos interagissem com a leitura, pois foi bastante rica de detalhes, inclusive no uso de onomatopeias. E assim a aula seguiu até que o último aluno realizou a atividade de leitura referente às produções textuais. Ao final da atividade, o professor elogiou a todos pela tarefa realizada, pela coerência textual de todos e, ressaltou sobre a não opção por não realizarem a tarefa de casa. Nesse momento falou sobre si próprio em quando era criança, das dificuldades que ele tinha, dos erros que também cometia ao escrever, mas que com os erros as pessoas têm oportunidades de acertar futuramente (Registro de aula, dia 08/06/2018).

Na sequência, apresentamos uma atividade de leitura e produção textual realizada pela professora P2:

A professora após a rotina inicial anunciou aos alunos que iriam realizar uma produção de texto. Entregou a todos os alunos uma folha, na qual havia uma estrutura de orientação inicial. Logo o aluno 'PH' disse que não iria fazer porque não sabia como fazer. Os demais alunos deram sequência à atividade. Durante a tarefa a professora caminhava pela sala, parando de carteira em carteira, orientando e corrigindo os erros dos alunos. Algumas crianças tinham dúvidas quanto à escrita correta de algumas palavras, e a professora se dirigia até o quadro-branco e as escrevia de forma correta. Em seguida a professora ao perceber que os alunos haviam terminado os textos, recolheu todas as atividades de produção textual, corrigiu os erros gramaticais e devolveu-as aos alunos para que eles 'passassem a limpo', ou seja, refizessem sem os erros gramaticais. Logo após, a professora propôs a leitura oral com todos. Como forma de manter a ordem na sala até que todos concluíssem a tarefa, a professora permitiu aos alunos após terminarem os textos, brincarem de 'jogo da velha' em duplas (Registro de aula, dia 18/06/2018).

As atividades de produção de texto (leitura e escrita), realizadas pelos dois professores (P1 e P2) foram direcionadas utilizando abordagens diferentes, mesmo que os resultados esperados no momento de planejar a aula tenham sido os mesmos. As expectativas de ensino-aprendizagem estavam implícitas na ação desenvolvida durante a aula. Conforme já relatado, tanto o professor P1 como a P2

não evidenciaram as metodologias e as expectativas de aprendizagem por não apresentarem um planejamento de aula.

Nesse cenário, as crianças vão descobrindo características sobre seus estilos, usos e finalidades, segundo Souza e Leal (2005 *apud* BRASIL 2012j, p. 08) enfatizam que:

O desenvolvimento das capacidades mais elaboradas, tanto no que se refere à compreensão e produção de textos orais, como quanto às capacidades de ler e escrever não ocorrem espontaneamente. Portanto, cabe à escola, a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos. Por conta disso, enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas, também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos (BRASIL, 2012j, p. 08).

Segundo orientações do Programa “Um trabalho efetivo implica, portanto, na realização em sala de aula de atividades, as mais variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística)” (SOUZA; LEAL, 2005 *apud* BRASIL, 2012j, p. 09).

Não se pode concluir que as atividades de leitura e escrita conduzidas pelos professores não tiveram resultado na aprendizagem dos alunos. No entanto, para um trabalho produtivo que viabilize a aprendizagem do aluno, são necessárias atividades planejadas e variadas, considerando que a atividade de planejar a aula será mais produtiva a partir do momento que o professor tem consciência do que pretende ensinar e quais materiais didáticos adequados estão disponíveis. Nesse caso, o professor terá consciência sobre a atividade a desenvolver e a forma de como proceder. De modo geral, o que se constatou nas aulas observadas foi que a metodologia utilizada pelos professores observados era a aula expositiva, ainda que se esforçassem para fazer relação do conteúdo da aula com a realidade dos alunos.

Os momentos de interação com os alunos durante as aulas aconteceram de formas variadas, ora por meio da fala oral dos professores, ora de forma mais envolvente por meio de diálogo com as crianças, de acordo com a metodologia de cada professor. No entanto, de modo geral, a participação dos alunos numa discussão e a criação de momentos de interação entre as crianças foram muito raros, ao menos durante o período das observações.

O panorama de observações das aulas dos professores citadas acima, apontam para alguns potencialidades e fragilidades relacionados às práticas de leitura realizadas:

Potencialidades P1 e P2: Elogio do professor quanto às leituras dos alunos; a forma como foi anunciada a atividade de leitura e escrita; a orientação da professora quanto a realização da tarefa;  
Fragilidades P2: A professora não se empenhou junto ao aluno 'PH' para que fizesse a atividade de leitura e escrita, como os demais colegas.

Nesse repensar das potencialidades e fragilidades, compete ao professor perceber as diferenças de aprendizagem e os diversos ritmos dos alunos, que se caracterizam como situações presentes nas salas de aula, originárias do cotidiano escolar que requerem a mobilização de conhecimentos que propiciem a compreensão desses fatores, para a tomada de decisão quanto ao que se propõe ensinar.

A noção de “zona de desenvolvimento proximal”, insistentemente trazida nos estudos de Vygotsky, indica que professor e alunos não podem ficar separados, o professor falando e os alunos ouvindo. Ao contrário, requer uma atividade conjunta, cooperativa, na classe, implicando interação entre professor e alunos e dos alunos entre si. Sobre isso, escreve Rubtsov:

A noção de aprendizagem como processo natural e individual, separando professores e alunos, está sendo substituída pela visão da aprendizagem como um processo de co-ação, cooperação e atividade conjunta. Notadamente, o mecanismo chave desse processo, que o torna cultural e socialmente determinado, é a mediação de atos cognitivos por meio de interação entre os participantes da atividade (RUBTSOV, 2015, p. 5).

O mesmo autor escreve que as interações sociais promovidas na sala de aula atuam na função cognitiva de auto-regulação e representação mental de vários tipos de informação, ou seja, ativam funções cognitivas ainda não desenvolvidas, promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento mental.

Tendo em conta as orientações do PNAIC para a formação continuada, as quais valorizam os aspectos interacionais no processo de ensino-aprendizagem, pode-se inferir que eventuais insucessos dos alunos no domínio da leitura e escrita podem ser atribuídos às dificuldades dos professores em desenvolver, na classe, uma real atividade conjunta entre eles e os alunos e entre os próprios alunos.

Conclui-se, portanto, que as práticas desenvolvidas pelos professores necessitam ser ressignificadas a partir do planejamento e desenvolvidas para que os resultados sejam positivos com relação às expectativas de ensino e aprendizagem. Concordamos com Sforzi ao afirmar que:

No que se refere à alfabetização, é preciso distinguir a finalidade dos meios para atingi-la. Esses meios devem ser sistematizados, de forma que se possa gradativamente alcançar a finalidade: formar leitores e escritores que tenham condições de interagir com qualquer tipo de texto e não apenas com aqueles presentes no cotidiano imediato e que correspondem às demandas de adaptação à sociedade contemporânea (SFORZI, 2016, p. 17).

### **3C - Formas de avaliação**

A avaliação, segundo o Caderno 1 do PNAIC, é vista numa perspectiva de um currículo inclusivo:

A proposta de currículo inclusivo defende que todas as crianças têm direito a aprender. Conseqüentemente, pelo viés desse currículo, é dever da escola garantir condições favoráveis de aprendizagem, considerando as diferentes trajetórias de vida dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação é vista como intrinsecamente ligada às ações de ensino, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, rompendo com a concepção excludente de avaliação para reprovação (BRASIL, 2015, p. 31).

Neste sentido, é dever da escola garantir situações condizentes para que a aprendizagem aconteça, respeitando as diversas trajetórias de vida dos alunos.

Nos Cadernos de Formação da unidade 1/PNAIC 2013, a proposta do Ciclo de Alfabetização defende a lógica da avaliação formativa, que propõe uma aprendizagem como processo, em que nada é desconectado, em que todas as ações são vistas em relação aos outros atores da comunidade escolar. Uma avaliação feita para garantir as aprendizagens, para a redefinição de um planejamento contínuo. Uma cadeia de ações interligadas. Uma avaliação com ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Sendo assim, serve para que os professores programem intervenções que atendam à diversidade de necessidades pedagógicas de sua turma, considerando que a turma sempre será heterogênea, independente da presença ou não de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2015, p. 31).

Por outro lado, Louzada (2017) formula uma contundente crítica à avaliação classificatória existente nas políticas educacionais atuais. Para a autora:

Por meio do discurso de uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos/as os/as alunos/as, as políticas educacionais ignoram as diferenças individuais e as desigualdades sociais, reforçando, assim, o fracasso escolar de muitos/as alunos/as. Justificando esse fracasso a partir de uma pretensa igualdade de oportunidades e consequente meritocracia, a avaliação escolar, sob essas premissas, pautadas na perspectiva classificatória, tem como objetivos comparar alunos/as e utilizar o desempenho escolar como balizador da aprendizagem. Ela acontece fundamentalmente, separada do processo de aprendizagem e formaliza-se mediante a aplicação de testes e provas, transformando esses resultados em notas e/ou conceitos – o que também pode acontecer em sala de aula (LOUZADA, 2017, p. 43).

Os itens descritos a seguir sobre avaliação, conforme o documento do PNAIC “Currículo na alfabetização: concepções e princípios” parecem estar correspondendo ao que a autora critica na citação anterior, ou seja, excessiva preocupação com os resultados:

- a) Identificar os conhecimentos já construídos pelos alunos, a fim de planejar as novas atividades de ensino de forma ajustada, isto é, considerando as aprendizagens que eles já desenvolveram as dificuldades ou lacunas que precisam superar;
- b) Decidir sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam;
- c) Decidir sobre se os alunos estão em condições de progredir para um nível (série, ciclo, etc.) escolar mais avançado (ALBUQUERQUE apud BRASIL, 2012k, p. 26).

Ao longo do período de observação, foi constatado que as avaliações eram desenvolvidas durante as aulas por meio de atividades de reforço dos conteúdos como também de avaliações padronizadas para medir o grau de aprendizagem dos alunos ao final de cada bimestre. Antes das provas bimestrais, os professores realizavam revisões de conteúdo, conforme se pode observar em vários depoimentos. Na maioria das vezes, os três professores avaliaram a aprendizagem de por meio de provas, testes e outros trabalhos solicitados aos alunos. Percebia-se uma preocupação por parte dos três professores com os resultados das avaliações internas e externas. Os aspectos observados na sala de aula, durante as observações, indicam que frequentemente as práticas de avaliação não condiziam com as recomendações dos documentos do PNAIC, por exemplo, esta, a seguir:

Os objetivos das avaliações não se relacionam mais à simples medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-lo avançar em suas aprendizagens. (BRASIL, 2012k, p. 26).

Com efeito, durante os momentos de observação nas três salas de aula, foi possível perceber que os três professores, de formas diferentes, ensinavam os conteúdos preocupados aparentemente com os resultados das avaliações. As revisões de conteúdos aconteciam com a finalidade de captar o grau de aprendizagem dos alunos e, assim, prever as intervenções necessárias para que aprendessem a matéria e realizassem uma boa prova. Considerando a realidade complexa do cotidiano da sala de aula a qual os professores se deparam, os mesmos necessitam na maioria das vezes desenvolver um perfil proativo que solucione os impasses do cotidiano escolar relacionados ao desenvolvimento dos conteúdos com a exigência das avaliações. No entanto, na articulação e mobilização dos conhecimentos teóricos, o professor deve perceber-se como agente transformador para enfrentar os desafios da prática pedagógica, assumindo o seu papel de protagonista visto ser o seu labor intelectual de humanização e produção de conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi concebida, basicamente, para compilar, nos documentos do PNAIC, as ações de formação continuada de professores alfabetização e, daí suas implicações no aprimoramento profissional dos professores. No entanto, na análise dos dados, foram surgindo outras questões referentes ao processo de implantação do Programa, ao próprio processo de formação de multiplicadores e dos professores e às condições de trabalho necessárias ao trabalho dos professores. Desse modo, espera-se que nestas considerações finais, se possa formular uma visão final não apenas do resultado do acompanhamento das aulas e da análise das entrevistas, mas, também, das circunstâncias externas que permearam o processo de implantação do Programa e as ações de formação continuada.

A motivação inicial desta pesquisa foi o diagnóstico de problemas relacionados com as políticas de alfabetização do país a partir dos quais surgiram questões a serem investigadas. Estaria havendo efetividade das ações do PNAIC no aprimoramento e desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores? Tendo em vista que a formação continuada de professores foi um dos principais objetivos do Programa, quais os influxos dessa formação no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores? Em razão dessas perguntas, foi realizada pesquisa em três escolas de uma rede municipal de um município localizado no interior do Estado de Goiás, visando acompanhar o trabalho de três professoras do 3º ano do Ensino Fundamental vinculadas ao PNAIC. Tendo em conta o objetivo geral, foram estabelecidos como objetivos específicos: Identificar nos documentos do PNAIC as ações previstas para serem realizadas nas escolas pelos professores; analisar se as orientações do Programa Nacional de alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realmente se efetivam nas práticas pedagógicas das professoras; avaliar a influência do PNAIC na formação continuada de professores no que diz respeito à sua preparação para o processo de alfabetização da criança até os oito (08) anos de idade.

Cabe, assim, comentar nestas considerações finais três questões: a) as diretrizes e orientações pedagógicas formuladas pelo PNAIC em seus documentos acerca do processo de alfabetização foram realmente efetivadas nas práticas pedagógicas das professoras? b) as ações de formação continuada levadas a efeito visando capacitar as professoras alfabetizadoras para seu trabalho de alfabetização

das crianças repercutiram na melhoria profissional dessas professoras? c). Quais foram os fatores externos e internos que interferiram no processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC nas escolas e salas de aula?

*Em relação à primeira questão, tendo como referência os documentos do PNAIC e todo processo de observação de aulas e entrevistas nas escolas, buscamos verificar os efeitos das orientações teóricas e metodológicas do Programa nas práticas de alfabetização dos professores. Com base na análise de dados de observação e das entrevistas, nota-se que os docentes envolvidos neste estudo são conscientes sobre a importância da formação continuada na melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Pelos depoimentos nas entrevistas, percebem-se como sujeitos de uma importante tarefa e anseiam por ações positivas que conduzam a criança a aprender. Ao mesmo tempo, sabem que os resultados positivos de sua prática não dependem somente de um planejamento adequado das aulas e de uma prática pedagógica reflexiva, mas, também, de uma estrutura física, material e pedagógica que possibilitem o apoio necessário para o seu trabalho em função do sucesso da aprendizagem dos alunos.*

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso firmado entre o Governo Federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até 8 anos de idade. Conforme análise se configurou como uma política de formação continuada de professores alfabetizadores, cuja finalidade era trazer orientações direcionadas aos professores formadores, quanto as práticas a serem efetivadas na sala de aula pelos professores. Tem como ação principal oferecer cursos de formação continuada aos professores alfabetizadores e a valorização da sua identidade profissional como agente transformador da educação.

As práticas pedagógicas devem contemplar a rotina na sala de aula, considerando a concepção adotada no âmbito do Programa que é a alfabetização na perspectiva do letramento. Quanto à organização do processo de ensino e de aprendizagem, estabelece parâmetros para que a aula planejada seja articulada, a partir dos objetivos da alfabetização. A formação profissional do professor se constitui à medida em que ele mobiliza seus conhecimentos pela articulação entre teoria estudada e a prática vivenciada superando a fragmentação dos conteúdos.

Pelos contextos de criação e caracterização do PNAIC, e as diretrizes de implantação do programa, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas

tratados a partir de 2013 cujo foco era a Linguagem. Em 2014, a sua ênfase foi em Matemática, somente a partir do ano de 2015 foram implantadas as ações do PNAIC em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional.

As principais metodologias de alfabetização utilizadas em escolas brasileiras buscam compreender a proposta do PNAIC e suas orientações pedagógicas. O panorama dos métodos de alfabetização no Brasil tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização. Mortatti (2006, p. 1) ressalta “as tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para o mesmo problema; a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública. ”

Várias foram as disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização, dentre os quais trazemos um panorama dos métodos de alfabetização no Brasil e seus aportes teóricos que segundo Mortatti (2000) identificava quatro momentos na história da alfabetização no Brasil. O primeiro se dá entre 1880-1890, com o chamado “método João de Deus”, identificado com o método da palavração, que surgiu como contraponto aos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação). O segundo momento refere-se à disputa entre os dois métodos vigentes até então, ou seja, entre os métodos analíticos e os sintéticos.

Com base nessa abordagem da alfabetização, a teoria histórico cultural apresenta algumas pesquisas fundamentadas em Vygotsky, sendo que esta teoria tem em sua base principal a compreensão da formação humana no percurso da história, isto é, do desenvolvimento psíquico enquanto constituído social e historicamente.

Conforme Rego (2014), a preocupação principal de Vygotsky não era a de produzir uma teoria do desenvolvimento infantil. Utilizava-se do estudo da infância para justificar que a criança é o centro da pré-história do desenvolvimento cultural, devido ao aparecimento da utilização de instrumentos e da fala humana. Essa autora escreve que “Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. [...]. Essa é a principal razão de seu interesse no estudo da infância” (Ibid., p. 56). Com efeito, a infância é considerada a fase determinante em que ocorre o processo de alfabetização quando a criança chega ao espaço escolar de acordo com a sua faixa etária, uma vez que o desenvolvimento da criança depende dos fatores socioculturais, fundamentais para o processo da maturação.

Para Vygotsky, os fatores biológicos têm influência sobre os sociais somente no começo da vida da criança. Gradativamente o processo de interação com o meio social e objetos de sua cultura começam a direcionar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. Dessa forma, a escola representa um papel fundamental dada a sua função de promover mudanças na personalidade dos estudantes por meio da constituição de novas formações psicológicas e desenvolvimento do pensamento teórico. Sendo assim, na educação das crianças, trata-se de introduzi-las na vida social criando as condições para a apropriação da leitura e da escrita.

A partir da trajetória histórica da alfabetização no Brasil formulada por Mortatti (2006), o quarto momento dessa trajetória corresponde à introdução do construtivismo piagetiano, norteado pelas orientações teóricas baseadas em Vygotsky. Apoiando-nos, em Santos (2017), as teorias que aparecem hoje na prática escolar e em documentos e orientações oficiais são o construtivismo, o interacionismo e o letramento. A autora aponta que os documentos do PNAIC conciliam essas três orientações, sendo que é acrescido no construtivismo a consciência fonológica, ainda que tais conceitos estejam fundamentados “em diferentes teorias, formuladas por diferentes sujeitos, com diferentes finalidades sociais e políticas” (Id., p. 23).

Nesse sentido a proposta do Programa não prevê um método único:

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2015, p. 21).

A alfabetização e o letramento se configuram como proposta de alfabetização recomendada nos documentos do PNAIC, conforme “Caderno-Currículo na alfabetização: concepções e princípios”.

Nesse sentido Soares (2017) escreve:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2017, p. 47).

Observa-se que o documento norteador do programa assim como Soares (2017), enfatizam a importância do alfabetizar letrando, como proposta para a efetivação do processo de alfabetização, para que o educando possa agir na sociedade, como sujeito ativo nas diversas esferas sociais, na compreensão do ambiente natural e social.

Durante a pesquisa foram dois momentos distintos possibilitadores para que pudéssemos nos apropriar de informações que se configuram como contradições entre os discursos e a prática real dos professores.

O discurso e a prática na maioria das vezes apresentam contradições. Pelas observações realizadas na sala de aula do P1, foi possível perceber que a prática pedagógica do professor ainda é bastante tradicional, haja vista que a sua ação enquanto professor se configura mais como uma metodologia disciplinadora, pois os alunos são bastante disciplinados agindo na maioria das vezes como ouvintes. No entanto há uma contradição quando o mesmo afirma que os encontros possibilitaram a melhoria das práticas pedagógicas, revendo o seu papel enquanto professor, porém mesmo dizendo-se consciente de que o mundo mudou em relação àquele o qual foi educado, ele afirma ser um tanto resistente quanto à adequação da sua prática pedagógica.

Pelas observações realizadas na sala de aula da P2, percebemos que a professora tenta trabalhar de forma humanizadora, visto que a sua sala de aula é superlotada. A turma é constituída por alguns alunos especiais e uma maioria tem dificuldades de aprendizagem, e mesmo com todas as dificuldades, ela procurava atender as necessidades de aprendizagem de todos. Todavia ela afirmou que participou muito pouco dos cursos de formação do Programa, no entanto, acredita ser importante ter uma teoria a seguir e que de certa forma o Programa auxiliou tirando dúvidas quanto ao “como” agir em determinadas situações de ensino-aprendizagem. A P2 foi categórica ao afirmar que não trabalha de acordo com a proposta do PNAIC, porém não se considera trabalhando totalmente a perspectiva tradicional, pois acredita que o desenvolvimento das aprendizagens requer flexibilidade na busca por bons resultados de aprendizagem.

O discurso e a prática na maioria das vezes apresentam consonâncias, nesse sentido ao observar as aulas da P3, percebemos uma linha de trabalho bastante diversificada, promovendo interações entre os alunos através de ações que visem auxiliar os colegas com mais dificuldades de aprendizagem. Segundo a professora,

o PNAIC contribuiu muito para a sua prática pedagógica, considerando que a educação não tem muito a ser inventada. Os cursos fazem repensar as atitudes enquanto professora. Quanto à proposta de trabalho do Programa ela afirma que faz interferências necessárias entre o tradicional e o PNAIC. Afirma ainda que não trabalha de acordo com os preceitos do Programa, devido à falta de material disponível e o tempo de pesquisa não é suficiente para mais inovações.

*Em relação à segunda questão*, percebe-se que o referido Programa promoveu algumas mudanças pontuais nas práticas de alfabetização dos professores, especialmente em atividades de leitura e produção de textos articuladas com a perspectiva do letramento, adequação do ensino à realidade dos alunos. Nota-se que algumas práticas de alfabetização diferentes das práticas mais convencionais foram assimiladas pelos professores. Numa análise geral, os professores também reconhecem alguns benefícios das ações de formação continuada como a adequação do ensino à realidade dos alunos, socialização das experiências vivenciadas em sala, uso das teorias para a melhoria da prática docente, troca de experiências, reflexões sobre a prática. No entanto, é visível a persistência de práticas pedagógicas bastante convencionais, como mostramos ao relatar a rotina das aulas, o recurso à aplicação de provas, ainda permanece de maneira bastante tradicional, em que os professores na sua maioria se preocupam com os resultados a serem apresentados ao final do ano letivo.

Durante as observações, foi possível perceber que os professores de modo geral utilizam como recursos avaliativos situações convencionais, como o uso do livro didático, atividades fotocopiadas, o uso do quadro-branco para corrigir as atividades sem participação do aluno, práticas do ditado de palavras, revisão de conteúdos, na sua maioria usando o próprio PNAIC e o livro didático. Além disso, as atitudes dos professores ainda continuam resistentes às mudanças, como pudemos constatar em relação à prevalência de aulas expositivas, pouca interação com os alunos e entre os alunos nas aulas, promoção automática entre o 1º e o 2º anos, a resistência à mudança na didática, a evasão e a retenção, alunos que chegam ao 3º ano sem saber ler, escrever e sem saber fazer cálculos, não trabalhar de acordo com a proposta do Programa, a falta de tempo disponível para a pesquisa como proposta.

As considerações acerca das duas questões referentes a dois objetivos da pesquisa mostram, enfim, que tendo em conta o que foi apurado neste estudo, os

influxos das diretrizes e orientações do PNAIC sobre a formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores foi considerado razoável, embora não insignificante.

*Em relação à terceira questão* mencionada, isto é, os fatores externos e internos que interferiram no processo de implantação e desenvolvimento do PNAIC nas escolas e salas de aula, pudemos identificar certos obstáculos e entraves na efetivação das ações do PNAIC nas escolas.

Com relação à efetivação da proposta pedagógica do PNAIC, vale ressaltar alguns fatores que influenciaram e determinaram a sua apropriação pelos professores alfabetizadores, assim como as condições reais para a atuação dos professores, cabe ressaltar: a) a oferta de cursos de formação no período noturno; b) a demora na entrega de materiais pedagógicos encaminhados pelo MEC na SEMEC; c) condições inadequadas do espaço físico da escola; d) a falta de equipamentos e material disponível; e) a falta de apoio da gestão da escola.

A presença desses fatores terminou por influenciar negativamente o sucesso do Programa na rede de escolas do município analisado, tal como atestaram professores e dirigentes das três escolas. Os diretores foram mais críticos em relação a essas condições, mencionando a ausência de políticas públicas adequadas, com melhores investimentos na carreira docente, para que o professor possa dedicar maior tempo no planejamento e preparo da aula, é necessário que ele tenha mais apoio por parte da coordenação e direção, e que não seja necessário se desdobrar em jornadas duplas de trabalho, a falta de apoio da família junto à criança, salas de aulas superlotadas.

Outros problemas ligados ao contexto mais geral da implantação do PNAIC podem ser identificados como: a) a formação dos professores multiplicadores, já criticada em outras pesquisas, teve caráter demasiadamente prescritivo, instrumental, de certa forma contrariando orientações dos documentos; b) debilidades na formação teórica das professoras alfabetizadoras decorrentes da atuação “instrumental” dos multiplicadores, gerando uma prática “reprodutiva”; c) demasiado peso na responsabilização dos professores pelo êxito escolar dos alunos, sem prover as necessárias condições materiais e didáticas.

O que se constata aqui é uma crítica recorrente a um modelo de formação continuada bastante aplicado no Brasil: a formação de multiplicadores que começa na equipe central do Programa, chega aos supervisores do Estado e depois das

Prefeituras, terminando com a formação continuada dos professores nas escolas. É previsível o grau de ruídos, interpretações equivocadas, incompreensão das teorias, concepção instrumentalizada de avaliação, tudo culminando numa débil formação dos professores. Boa parte dessa crítica é creditada ao caráter instrumental que acabou sendo assumido em alguns Estados, fortemente influenciado pelo sistema de avaliação por testes. Também tem sido intensamente criticada a responsabilização dos professores, a qual ocorre dentro da lógica das avaliações em escala.

Impossível, também, deixar de constatar que o processo de implantação se deu com a ocorrência de muitas ambiguidades, sendo a principal delas o contraponto entre uma visão de ensino para a reflexão, a realização de atividades com sentido para o aluno, e uma postura construtivista/interacionista e a subordinação ao currículo de resultados medido por testes padronizados.

As potencialidades e fragilidades trazidas até aqui são corroboradas por outras pesquisas sobre o PNAIC, coincidindo em boa parte com o que fizeram ou disseram professores e dirigentes escolares participantes desta pesquisa

A pesquisa de Alferes (2017) traz uma abordagem aprofundada do Programa, onde captamos aspectos considerados positivos: ações e estratégias bem definidas; materiais específicos para a alfabetização; aproveitamento dos materiais existentes na escola; parceria com as universidades públicas para a elaboração de material e a formação de professores; propicia uma maior visibilidade das áreas de Geografia, Arte, História e Ciências. São apontados pela pesquisadora, entre outros, os seguintes aspectos negativos: a ausência de prestação e contas dos investimentos realizados no Programa; nem todos os professores continuavam no ciclo de alfabetização; os recursos financeiros não eram repassados diretamente para as universidades; e a ausência de um espaço democrático para refletir publicamente o PNAIC envolvendo os professores.

Santos (2017), em sua dissertação, apresenta alguns pontos considerados positivos e negativos quanto ao PNAIC. São mencionados como aspectos positivos: mudança de visão dos educadores em relação às práticas de alfabetização e à inserção em práticas sociais de leitura e escrita; a consideração da ludicidade e dos gêneros como aliados para uma aprendizagem mais prazerosa e significativa aos alunos; visão ampliada do processo de avaliação o qual envolve vários sujeitos da escola, numa ação conjunta, não restrita à responsabilidade do professor. Aspectos

negativos: o aligeiramento na formação do professor alfabetizador; utilização dos dados da prova ANA para avaliar o Programa, atribuindo primazia aos resultados e não ao processo de avaliação; os instrumentos de avaliação averiguam as capacidades dos alunos em leitura, escrita e raciocínio matemático ao final do ciclo de alfabetização (3º ano do E. Fundamental), mas ignoram os conhecimentos de Arte, Ciências Naturais e Sociais.

Paim (2016), em seus estudos relacionados às concepções teórico-metodológicas das professoras que atuam na alfabetização e suas práticas pedagógicas, aponta como aspectos positivos o estímulo a novas propostas de desenvolvimento profissional dos professores, o reconhecimento dos professores como agentes do seu próprio processo de formação. Como aspectos negativos, a pouca eficiência das propostas de formação continuada, inclusive em relação às lacunas da formação inicial; persistência do ensino mecânico da correspondência entre a oralidade e a escrita.

Finalmente, Santiago (2015), em sua pesquisa sobre as influências do PNAIC no processo de alfabetização, aponta entre os aspectos positivos: a conscientização das professoras alfabetizadoras sobre a questão do alfabetizar letrando, isto é, viabilizar o contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita; a formação continuada possibilitou novos conhecimentos e realização de trocas de conhecimentos e práticas educativas com as colegas de trabalho. Entre os negativos: formação pouco aprofundada na área da alfabetização e pouca consideração em relação à fala da professora, aos desafios enfrentados em sala de aula e aos obstáculos limitadores do seu trabalho.

Considerando semelhanças e diferenças entre os resultados das pesquisas mencionadas e os achados de nossa pesquisa, podemos chegar às seguintes conclusões:

- A ausência de um momento para discutir os caminhos do PNAIC no município, e segundo entrevistas com os professores não houve uma comunicação formal pela equipe da SEMEC sobre a descontinuidade do Programa, e menos ainda, quanto à proposta do “Novo PNAIC” junto à equipe de professores alfabetizadores. Assim, nota-se que existe uma ausência de comunicação formal por parte das equipes de gestão do município.
- A maioria dos professores alfabetizadores não compreendeu de forma efetiva a proposta do Programa para que fizessem uso da metodologia, visto que não

colocaram em prática as orientações repassadas durante os cursos de formação. A resistência dos professores e a pouca eficiência das propostas de formação continuada, como também às lacunas relacionadas à formação inicial.

- A formação continuada mesmo com as suas limitações possibilitou novos conhecimentos com a realização de trocas de experiências, das práticas educativas com os demais colegas de docência.
- Os conteúdos trabalhados pelos professores são orientados mediante um programa curricular em consonância com o Plano Municipal de Educação (PME) e Plano Nacional de Educação (PNE).
- A prevalência de uma carga horária maior da Língua Portuguesa na sala de aula reafirma a ideia de uma educação de caráter instrumental, baseado em um conhecimento mínimo.
- A oferta de cursos de formação continuada revela a tendência à alfabetização e ao letramento.
- Durante as aulas os objetivos relacionados aos conteúdos não eram explicitados de modo que os alunos entendessem a proposta da atividade, o que não auxiliava na compreensão. Em tempo, uma professora demonstrou fazer uso da escuta pedagógica em relação à participação dos alunos e a qualidade das perguntas elaboradas por eles, na maioria das vezes ajudava na articulação dos motivos relacionados ao conteúdo.
- Em duas salas de aulas não houve protagonismo por parte dos alunos no decorrer das aulas.

Na finalização desta pesquisa é sabido que o PNAIC analisado aqui já não existe mais, tendo sofrido várias modificações, entre elas a avaliação sistematizada a partir do 2º ano e mediante o resultado final da avaliação poderá ocorrer a retenção do aluno ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Após a análise das potencialidades e fragilidades que envolvem a temática sobre o Programa PNAIC, a formação continuada de professores e a alfabetização cuja abordagem está presente nos estudos dos pesquisadores Alferes (2017), Santos (2017), Paim (2016), Santiago (2015), foi possível perceber a partir de diferentes reflexões dos envolvidos no processo, no caso os professores e a forma pelas quais são realizadas as ações de formação continuada, que mudanças ainda poderão ocorrer até que as políticas públicas consigam formatar uma política de

formação continuada com previsão voltada para a qualidade e melhoria da alfabetização no Brasil.

Em face das conclusões desta pesquisa, seria desejável que futuras propostas sejam encaminhadas no sentido de que a educação no Brasil se torne realmente prioridade e não somente um discurso fadado ao fracasso. Visto que alfabetizar é bem mais que tornar apto um indivíduo a realizar atividades escolares, cujo objetivo é passar de ano, e acima de tudo tomar a palavra e fazer uso dela através da apropriação da leitura e da escrita.

Além de estudos e pesquisas sobre quais métodos deverão ser utilizados para a alfabetização do aluno, faz-se necessário oferecer condições de trabalho digno para que os professores consigam cumprir o seu papel de teorizar a sua prática, a capacidade de organizar a sua ação com base nas experiências vividas e por fim envolveria o comprometimento do professor com o processo de ensinar e aprender (CRUZ; ALBUQUERQUE apud BRASIL, 2012i, p. 22). Nessa perspectiva Franco (2015) afirma:

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos (FRANCO, 2015, p. 604).

Em face dos resultados desta pesquisa, compete-nos aprimorar uma proposta teórico-metodológica de alfabetização que compreenda o processo de ensino-aprendizagem como fator social que segue à frente e impulsiona o desenvolvimento infantil, e a alfabetização como direito inalienável da aquisição da leitura e da escrita mediante leitura, produção e análise linguística de textos.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa - Campus Uvaranas.

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36 p. 206-222, jul.-dez., 2017. ISSN 1980-4512.

BAQUERO, R. **Vygotsky e aprendizagem escolar**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARATA, R. C. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. RBPG, Brasília, v. 13, n. 1, janeiro/abril 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11114-16-maio-2005-536844-publicacaooriginal-28353-pl.html>. Acesso em:

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em:

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei n. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm). Acesso em: out. 2018.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela

Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e pagas pelo FNDE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7044-resolucao-24-16-082010&category\\_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7044-resolucao-24-16-082010&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CD/FNDE nº 32, de 1º de julho de 2011**. Brasília: MEC, 2011.

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando saberes. **Caderno de apresentação**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. **Caderno 1**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização. **Caderno 2**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno 3**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. **Caderno 4**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. **Caderno 5**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A arte no Ciclo de alfabetização. **Caderno 6**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. **Caderno 7**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. **Caderno 8**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. **Caderno 9**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando saberes. **Caderno 10** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: [www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa](http://www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa).

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A organização do planejamento da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. **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. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 2, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 2, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012j.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012k.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 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 n. 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral - DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental - COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: manual do pacto. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação Especial**: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. **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: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: Acesso em: 23 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015. 76 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. 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. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento**: apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 14 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://medium.com/@inep/resultados-do-saeb-2017-f471ec72168do>

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) **Notas estatísticas:** censo escolar. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro. **As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil.** 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Afinal, o que vem a ser “ambiente alfabetizador”? Disponível em: <http://www.aberta.org.br/educarede/2013/05/21/afinal-o-que-vem-a-ser-ambiente-alfabetizador/>

BROTTO, I. J. de O. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 21-28, jan./mar. 2013.

CAGLIARI, L.C. **A origem do Alfabeto.** 2009. Disponível em: [www.dalete.com.br/saber/oriegem.pdf](http://www.dalete.com.br/saber/oriegem.pdf). Acesso em: 07 de out. de 2018.

CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 186-217, 2015.

CAMPOS, R. G. M. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA - e suas implicações pedagógicas:** concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Goiânia, 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Curso de Mestrado em Educação.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 1, p. 89-106, 2016.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciências Políticas.** Curitiba, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000400016&script=sci_arttext)

CHRAIM, A. M.; MARIA, M. S. E. O ensino e a aprendizagem da língua escrita num viés Histórico: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural. In: SILVEIRA e outros (Orgs.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: FSC/CED/NUP, 2016.

COELHO, S. M. **A alfabetização na perspectiva histórico cultural**. Universidade Estadual Paulista. p. 58-71, 15 ago., 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A.L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 151-170, 2016.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015.

DAVYDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. **Revista «Escola inicial»**, n. 7, 1999.

\_\_\_\_\_. **PROBLEMAS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. Trad. de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DE CARVALHO, D. C. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a ótica dos professores**. 2000. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

DE OLIVEIRA MELLO, M. C. O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, 2007.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 279-291, 2018.

FLAUSINO, V. R. B. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. Mau desempenho de alunos de 8 anos reforça plano de alfabetizar mais cedo. 26/10/2017.

FRADE, I.C. A. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação (UFES)**, v. 32, n. 1, 2007.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FREITAS, R. A. M. M. A cultura escolar como uma questão didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012a.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Estudos em avaliação educacional**, v. 20, n. 42, p. 111-124, 2009.

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

KORN, E.; KOERNER, R. M. O PNAIC e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 2, p. 197-214, 2018.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - Davydov e a teoria histórico-cultural da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>/ 2006.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBANELO, J.C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, S. R.; BATISTA, E. L. A formação do professor e suas implicações na educação do ser social. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 68, p. 261-271, 2016.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

LOUZADA, V. **A educação infantil no contexto das avaliações externas em larga escala**. Curitiba: Appris, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, M. G. F. K.; SPESSATTO, M. B. Formação continuada de professores alfabetizadores: as (re) significações docentes com base nas ações do PNAIc em Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 2483-2498, 2016.

MARCILIO, M. L. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotsky para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. 2010. p. 193-202.

MENDONÇA, O.S. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo, v. 2, p. 23-35, 2011.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H.V. **Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 27 de out. 2018.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. B. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, 2014.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 1 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30080>>.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, conferência promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000.

NIETZSCHE, F. Assim Falou Zaratustra. **Um Livro para todos e para ninguém**. São Paulo: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAIM, F.R. L. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura**: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. 2016. 187 f. (Dissertação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), 2016.

PIOTTO D. C. et all. Significação e sentido na psicologia Histórico-Cultural: implicações para a educação escolar. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 101-123.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Apresentação: didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 9-19, 2017.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.

RANGEL, F. A.; SOUZA, E. C. F.; SILVA, A. C. A. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil**: processo sintético e processo analítico, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>

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

RUBTSOV V. V. A escola científica histórico-cultural: as questões trazidas por L.S. Vygotsky. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 4-8, 2015.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores**: do Pró-Letramento ao PNAIC. Ponta Grossa, 2014. 117 f. (Dissertação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

SANTIAGO, L. T. M. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. Canoas, 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro

Universitário La Salle. 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3234678](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3234678)

SANTOS, L. A. O. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma política vinculada ao campo acadêmico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

SFORNI, M. S. F. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

\_\_\_\_\_. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da Teoria Histórico-Cultural. **Rev. Teoria e prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 07-18, set. /out. 2016.

SHIMAZAKI, E.M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr., 2016.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa** - Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 52, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2000.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação no Brasil - continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 393-417, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento e educação**: um tema em três gêneros. 3 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SYVIO, M. C.; LIMONTA, S. V. Trabalho prescrito, trabalho e didática no Ensino Fundamental. In: LIBÂNEO, José Carlos et all. (Orgs.). **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no Estado de Goiás: 10 anos de EDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Goiânia: CEPED Publicações, 2014.

TRINDADE, I. M. F.; DE MELLO, D. T.; DA SILVA, T. A atualização dos primeiros métodos de alfabetização em propostas contemporâneas. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 3, p. 829-857, 2015.

VIÉDES, S. C. A.; DE BRITO, V. M. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 147-171, 2015.

VIEIRA, C. F. D. **Formação continuada de Professores no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): do texto ao contexto**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; rev. téc. José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

# ANEXOS

## ANEXO A

### Resultados referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, no Estado de Goiás.

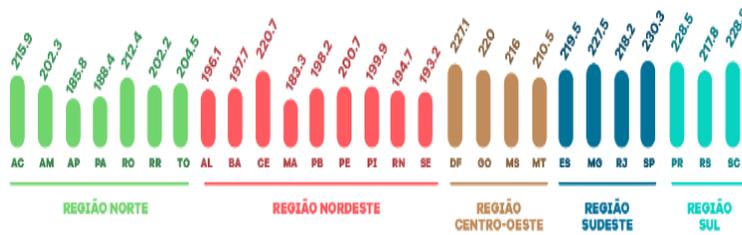
Gráfico 1 - Proficiência média por estado em Língua Portuguesa. (Brasil/INEP)

#### PROFICIÊNCIA MÉDIA POR ESTADO

#### LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

5º ano ensino fundamental

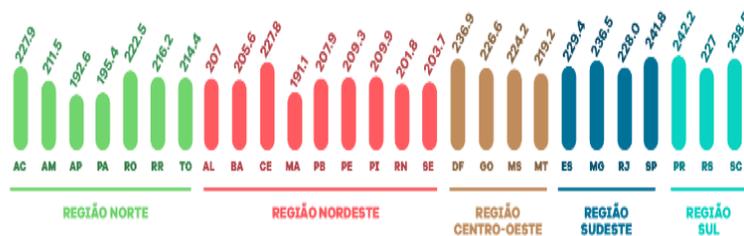
#### LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: Inep/DAEB



#### MATEMÁTICA



Fonte: Inep DAEB

## ANEXO B

Gráfico 2 - Ganho de aprendizagem por Estado em Língua Portuguesa e Matemática. (Brasil/INEP)

### GANHO DE APRENDIZAGEM POR ESTADO ENTRE 2011, 2013, 2015 E 2017

#### LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

5º ano ensino fundamental



## ANEXO C

Figura 1: Modelo de sequência didática conforme orientações do PNAIC.

## Sequência didática: tirinhas na sala de aula

Professora: Rielda Karyna de Albuquerque  
Escola Municipal Ubaldino Figueirôa (Jaboatão dos Guararapes/PE).  
Ano: 2ª série

Obs. A sequência foi adaptada de: SILVA, Jorge L. Lira da. Tira em quadrinhos: DIVER-  
TIRAS. IN: **Diversidade textual: propostas para a sala de aula**. Recife, MEC/CEEL,  
2008.

Passo-a-passo	Observações
<p><b>1º momento</b></p> <p>Leitura deleite: tirinhas da turma da Mônica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espalhe as tirinhas na sala antes das crianças entrarem.</li> <li>- Deixe as crianças observarem as tirinhas e peça que façam a leitura e depois conversem com os colegas, socializando as que mais gostaram.</li> <li>- Organize a turma em grupos com personagens da turma da Mônica. Cada grupo deverá montar o nome do personagem do seu grupo com o alfabeto móvel ou silabário e listar características dos personagens.</li> <li>- Proponha a construção de um livrinho de tirinhas da turma.</li> </ul>	<p>Você poderá questionar se as crianças conhecem os personagens que receberam, de que personagem gostam mais.</p> <p>O professor pode realizar atividades com os nomes das personagens, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as palavras (partes iguais da palavra, tamanho das palavras)</p>
<p><b>2º momento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha uma tirinha e entregue para todos os alunos. Pedir que leiam em duplas. Caso alguma dupla não consiga ler ou não compreenda, mediar a leitura, ajudando-a.</li> <li>- Pergunte se gostaram da leitura, se já leram textos como esses antes, quem sabe onde podemos encontrar textos como esse (suporte textual), que outros personagens eles conhecem que podem também ser encontrados em textos como esse.</li> <li>- Analise o texto com as crianças, discutindo sobre os recursos e como eles ajudam no sentido do texto (desenhos, cores, tipos de balões, tipos de letras, outros recursos presentes na tirinha lida).</li> <li>- Entregue outras tirinhas, para que eles leiam, socializem com a turma o que cada dupla mais gostou;</li> <li>- Peça que cada dupla escolha uma das tirinhas e fale sobre a qualidade dos desenhos, sobre os tipos de balões, tipos de letras, sempre relacionando aos efeitos de sentido que provocam.</li> </ul>	<p>Você pode levar suportes autênticos das tiras: gibis, jornais, revistas, sites (seções específicas), para que os alunos visualizem.</p> <p>Questionar se os alunos conhecem esses recursos e o que eles representam.</p>

## **APENDICES**

## APÊNDICE A

### Quadro 1: teses e dissertações da capes

#### Descritor: Alfabetização

Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil	Rosiani Fabricia Ribeiro Boeing	X		2016
Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras.	Fernanda Regina Luvison Paim	X		2016

### Quadro 2: teses e dissertações da capes

#### Descritor: Alfabetização e PNAIC

Título	Autor	Dissertação	Tese	Ano
A formação continuada de professores Alfabetizadores: do pré-letramento ao Pnaic.	Rommy Salomão	X		2014
As influências do Pnaic na dinâmica do processo de Alfabetização.	Luciane Teresinha Munhoz Santiago	X		2015
Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Uma Análise Contextual Da Produção Da Política E Dos Processos De Recontextualização	Marcia Aparecida Alferes		X	2017
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico	Laís Alice Oliveira Santos	X		2017

## APÊNDICE B

Revista	Temática encontrada com os descritores: Alfabetização e fracasso escolar; Alfabetização e PNAIC; Alfabetização e formação continuada; Alfabetização e formação de professores; Alfabetização e práticas pedagógicas; História da alfabetização Alfabetização; PNAIC; Métodos de Alfabetização.	Autor	Ano de Publicação
Revista HISTEDBR On-line	A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo?	VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; DE BRITO, Vilma Miranda	2015
	Trajatórias de exclusão: Um estudo sobre jovens e adultos em processo de alfabetização	PEREIRA, Mônica; BUFFA, Ester.	2014
	O Trabalho didático na obra de Calkins: a alfabetização segundo o método intuitivo	FERNANDES, Enilda.	2014
	A mãe ensina, o filho aprende as lições do Abc pelo jornal	ANDRADE, Francisco Ari de.; LOBATO, Ana Maria Leite.	2013
	O Curso de Pedagogia Da FURG constituindo diferentes sentimentos de pertencimento	VIEIRA, Suzane da Rocha; DIAS, Cleuza Maria Sobral; GOMES, Vanise dos Santos.	2013
Revista Educação em Questão	Aspectos sociocognitivos do fracasso escolar	VOSS, Rita Ribeiro.	2014
	Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização	CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda.	2015
	O Plano de Ações Articuladas (PAR): perspectivas e desafios na melhoria da qualidade do ensino	VALENTE, Lucia de Fatima; COSTA, Maria Simone Ferraz Pereira Moreira.	2014
Revista Educação e Pesquisa	Qualidade da formação de pedagogos na perspectiva da oferta do Parfor Presencial	SOUZA, Valdinei Costa.	2017
	O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação	CARVALHO, Rodrigo Saballa.	2014
Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	Psicologia, Aprendizagem e os Fundamentos da Educação	DAZZANI, Maria Virgínia Machado; RISTUM, Marilena; BARROS FILHO, Delma.	2017
Revista Educação em Perspectiva	O PNAIC e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética	KORN, Elaine; KOERNER, Rosana Mara.	2016
	Decodificando o ensino de leitura e escrita de língua materna em uma turma do Ensino Fundamental	CASTELANO, Karine Lôbo; ALMEIDA, Jaqueline Maria de; CARMO, Gerson Tavares do; SANTO, Janete Araci	2014

Revista	Temática encontrada com os descritores: Alfabetização e fracasso escolar; Alfabetização e PNAIC; Alfabetização e formação continuada; Alfabetização e formação de professores; Alfabetização e práticas pedagógicas; História da alfabetização Alfabetização; PNAIC; Métodos de Alfabetização.	Autor	Ano de Publicação
	A alfabetização sem confins	do Espírito. LACERDA, Mitsi Pinheiro de.	2017
Revista Educação & Realidade	A Atualização dos Primeiros Métodos de Alfabetização em Propostas Contemporâneas.	TRINDADE, Iole Maria Faviero; DE MELLO, Darlize Teixeira; DA SILVA, Thaise.	2015
	Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar	SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia	2017
	Por quê, escola, por quê? Estudantes sobredotados com insucesso escolar	CARVALHO, Maria de Lurdes Dias; CRUZ, Judite Zamith.	2017
	Infância Vulnerável e Sucesso na Leitura e Escrita: histórias possíveis	MAGRIN, Maria Isabel Donnabella; LEITE, Sérgio Antônio da Silva.	2014
	Infância e Escola: tempos e espaços de crianças	FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves.	2016
	Críticas piagetianas psicanalíticas à atual formação de professores	PETRY, Paulo Padilla.	2017
Revista Cadernos de Pesquisa	A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil	PAULILO, André Luiz.	2017
Revista Cadernos de Pesquisa	LEVANTAMENTO TEMÁTICO EM CADERNOS DE PESQUISA: Processos de Alfabetização e Analfabetismo	CIPINIUK, Tatiana Arnaud	2013
Revista Práxis Educativa	Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos	Cancionila Janzkovski Cardoso; André Luís Janzkovski Cardoso	2016
	A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC.	Maria Elizabete Souza Couto; Alba Lúcia Gonçalves.	2016

## APÊNDICE C



**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA-PUC/GOIÁS**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES-EFPH**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRANDA:** ELIS MARIA DE SOUSA

**ORIENTADOR:** PROF. DR. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

**LINHA DE PESQUISA:** TEORIAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS PEDAGÓGICOS

### ROTEIRO DE ENTREVISTA (DIRETOR/PROFESSOR/OORDENADOR)

**Para todos:**

#### 1. Caracterização dos sujeitos:

**Dados Pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Estado

Civil: \_\_\_\_\_

#### 2. Trajetória Acadêmica

Instituição em que fez Ensino Médio. Público ou Privado? Ano de conclusão.

Qual a sua Graduação? Em que ano concluiu?

Em qual instituição se graduou (nome, pública ou privada)?

Fez alguma pós-graduação? Especifique nível e ano de conclusão (Especialização, Mestrado, Doutorado)

Mencione curso de atualização/aperfeiçoamento de que participou e ano.

Mencione congressos e encontros de que participou.

#### 3. Experiência profissional

É professor (a) efetivo ou temporário?

Há quantos anos trabalha como professor (a) na Educação Básica?

Há quantos anos trabalha como professor nesta escola?

Já ocupou outro cargo na escola além de professor (a)?

Qual é a sua carga horária semanal nesta escola? Em outra escola?

#### 4. Categorias

##### 4.1 PROFESSOR (A)

1. Qual a concepção de educação que você tem?

2. Qual a sua percepção enquanto professor, quanto a refletir junto à coordenação e direção sobre o “olhar e o re-pensar” os resultados do PNAIC?

3. Como você percebe o PNAIC na sua prática pedagógica? O programa contribuiu de alguma forma na efetivação das suas práticas?
4. As teorias apresentadas pelo programa correspondem para a efetivação da aprendizagem?
5. Como as orientações do PNAIC tem contribuído no seu trabalho docente?
6. Você realmente trabalha de acordo com a proposta do PNAIC, ou segue uma linha de ensino tradicional?
7. O programa trabalha com uma suposta proposta construtivista. O aluno realmente é colocado como sujeito da aprendizagem?
8. Você acredita que o trabalho da alfabetização é colocar o aluno em atividades que o conduzem a pensar?
9. As condições de trabalho na escola que trabalha são satisfatórias (físicas, materiais e equipamentos)?
10. De que forma a escola contribui para a efetividade do seu trabalho?
11. Gostaria de acrescentar algo que não tenha sido citado?

#### **4.2 DIRETOR (A)**

1. Qual é a sua opinião com relação a alfabetização? Como e quando ela deve ocorrer na vida do aluno (a)?
2. As políticas educacionais têm contribuído para a melhoria do ensino na sua escola?
3. O que a direção tem feito para auxiliar o trabalho docente?
4. Quais as principais dificuldades encontradas no sentido de solucionar o problema da não aprendizagem e da repetência na sua escola?
5. Qual o grau de importância você dá para a direção da escola, quando o assunto é alfabetização?

#### **4.3 COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A)**

- 1- Como tem sido o seu trabalho de apoio às dificuldades de aprendizagem das crianças?
- 2- Como coordenador pedagógico o que tem feito para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem das crianças?
- 3- Existe um trabalho de observação durante as aulas que possibilite compreender porque as práticas dos professores não são suficientes para que as crianças aprendam no tempo certo?
- 4- Você considera que o PNAIC ajudou na melhoria do ensino das professoras e da aprendizagem das crianças?
6. Como você compreende o tempo cronológico e tempo cognitivo da criança?

**APÊNDICE D**

**PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA-PUC/GOIÁS  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES-EFPH  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MESTRANDA:** ELIS MARIA DE SOUSA

**ORIENTADOR:** PROF. DR. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

**LINHA DE PESQUISA:** TEORIAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS  
PEDAGÓGICOS

**ENTREVISTA COM OS FORMADORES DO PNAIC**

1. Como se deu o início das atividades em Goiatuba?

---

---

---

---

---

---

---

2. O material de apoio chegou em tempo hábil e como foi a aceitação dos professores em formação, quanto ao programa?

---

---

---

---

---

---

---

3. Quantos professores participaram no início do programa no município de Goiatuba? Atualmente, quantos são os professores?

---

---

---

---

---

---

---

4. Após o início do Pacto em 2013, ano este em que teve início a formação de professores em língua portuguesa, houve melhora no rendimento escolar com relação ao índice de reprovação em 2012?

---

---

---

---

---

---

---

5. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo grupo formador durante o período de 2013 a 2017?

---

---

---

---

---

---

---

6. A relação teoria e prática obteve melhoria quanto a prática do docente em formação? Como foi possível perceber tal mudança?

---

---

---

---

7. São produzidos relatórios de estudos realizados pelos orientadores do Pacto? Como estes foram materializados?

---

---

---

---

8. Pode dizer qual é a metodologia de alfabetização recomendada nos documentos do PNAIC?

---

---

---

---

9. Que expectativas estão previstas no PNAIC acerca da formação continuada de professores?

---

---

---

---

10. Quais foram as ações efetivas estabelecidas pelo PNAIC em relação à formação continuada?

---

---

---

---

11. O que você estabeleceu como expectativa sua, como formadora, no que se refere a melhoria do desempenho dos professores?

---

---

---

---