



**ÉRIKA GIULIANA RODRIGUES PIRES PINTO**

**DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ÀS PERCEPÇÕES DO  
PROCESSO FORMATIVO E DA PRÁTICA  
ALFABETIZADORA**

**LAVRAS - MG  
2020**

**ÉRIKA GIULIANA RODRIGUES PIRES PINTO**

**DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ÀS PERCEPÇÕES DO PROCESSO  
FORMATIVO E DA PRÁTICA ALFABETIZADORA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Pinto, Érika Giuliana Rodrigues Pires.

Das políticas de formação às percepções do processo formativo e da prática alfabetizadora / Érika Giuliana Rodrigues Pires Pinto. - 2020.

74 p. : il.

Orientadora: Ilsa do Carmo Vieira Goulart.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Formação de Professores Alfabetizadores. 2. Processo de Alfabetização. 3. Políticas públicas de formação. I. Goulart, Ilsa do Carmo Vieira. II. Título.

**ÉRIKA GIULIANA RODRIGUES PIRES PINTO**

**DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ÀS PERCEPÇÕES DO PROCESSO  
FORMATIVO E DA PRÁTICA ALFABETIZADORA**

**FROM TRAINING POLICIES TO PERCEPTIONS OF THE TRAINING PROCESS  
AND LITERACY PRACTICE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de julho de 2020.

Prof. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira UFLA

Prof. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves UFU

Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Orientadora

**LAVRAS - MG  
2020**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela presença constante em minha vida, por ter permitido os desejos do meu coração e ter providenciado todas as coisas para que este sonho se tornasse realidade, como diz o Sl 23: “O Senhor é o meu Pastor, nada me faltará” (Salmo 23: 1).

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), pela oportunidade concedida para a realização do mestrado Profissional em Educação e, ainda, pela oportunidade de gestar e ampliar meus conhecimentos.

Agradecimentos sinceros a minha orientadora, Professora Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart, pelas orientações realizadas, ao longo deste trabalho, e em outros que realizei, durante o mestrado. Suas palavras de incentivo, a cordialidade e paciência contribuíram para o meu crescimento como pesquisadora e me trouxeram ao desfecho deste trabalho.

Às professoras Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves e Dra. Giovanna Rodrigues Cabral, por aceitarem o convite para integrar a banca de qualificação e de defesa e pelas contribuições sugeridas que tanto nos auxiliaram nas reflexões acerca da pesquisa. Obrigada, pelo respeito, atenção e carinho.

Às professoras participantes da pesquisa que, gentilmente, se disponibilizaram a participar da entrevista, deslocando-se dos seus afazeres para compartilhar experiências e saberes.

Agradeço a todos que estiveram comigo, durante a minha trajetória profissional e acadêmica, tendo em vista que contribuíram com minha formação e estimularam o meu interesse em investigar questões relacionadas à prática docente, alfabetização, letramento e formação de professores.

À minha família, pela compreensão quanto a minha ausência, mesmo estando presente, pelo carinho e ajuda, nos momentos que mais precisava. Principalmente, ao meu esposo Nilo Reis Pinto, companheiro de uma vida inteira, pelo companheirismo, compreensão nas noites mal dormidas e ausências, apoio e parceria.

As minhas filhas, Marília e Maíra, minhas netas Maria Luísa e Valentina, por constituírem os motivos para eu buscar ser melhor a cada dia.

E, ao meu pai que, mesmo longe, sempre me inspirou nos valores e boas atitudes.

E aos meus amigos, por acreditarem que era possível e pelo significado especial na minha vida!

## RESUMO

Essa pesquisa tem como foco a compreensão do processo de formação de professores alfabetizadores, com base no programa de formação docente Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa integrado, cujo objetivo foi alfabetizar até o 3º ano do ensino fundamental (8 anos de idade), todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais brasileiras. Caracterizou-se, sobretudo, pela integração e estruturação da formação continuada de professores alfabetizadores regentes. Nessa direção, a pesquisa apresentou como indagação: qual a contribuição do programa de formação PNAIC ao docente alfabetizador para as práticas de leitura e escrita? Em que medida as ações dos professores alfabetizadores voltadas para as inovações de práticas de alfabetização e letramento, podem estar relacionadas às orientações pedagógicas propostas por esse programa? Diante disso, propõe-se analisar o que os professores alfabetizadores destacam sobre o programa de formação PNAIC e verificar quais percepções os professores constroem sobre o processo formativo e sobre a prática alfabetizadora. Para isso, assume-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e como coleta de dados optou-se pela aplicação de um questionário a 10 professoras de uma escola da rede pública de ensino fundamental, de uma cidade do interior de Minas Gerais. A proposta foi retratar o PNAIC na concepção de alfabetização e letramento e as repercussões na prática docente, apontando os desafios e os avanços observados e as percepções sobre prática alfabetizadora das professoras participantes dessa pesquisa. As observações sobre esse trabalho apontaram percepções sobre o processo de alfabetização e sobre a atuação docente, o que favoreceu uma reflexão pautada na formação continuada dos professores alfabetizadores, na qualidade e na melhoria contínua do ensino e aprendizagem dos discentes em fase de alfabetização. Como produto final do Mestrado Profissional em Educação destacou-se a participação na organização do curso de extensão “Práticas de Alfabetização e Letramento” oferecido para as professoras alfabetizadoras durante o ano de 2019.

**Palavras-chave:** Formação de Professores Alfabetizadores. Processo de Alfabetização. Políticas públicas de formação. Formação docente.

## ABSTRACT

This research focuses on understanding the training process of literacy teachers based on the teacher training program National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC). This integrated program aims to teach literacy until the 3<sup>rd</sup> year of elementary school (8 years of age) to all children from Brazilian municipal and state, urban and rural, schools. The program integrates and structures the continuing education of leading literacy teachers. In this sense, the research seeks to answer what does the PNAIC training program contribute to literacy teacher regarding reading and writing practices, and to what extent can the actions performed by literacy teachers towards innovations in literacy and literacy practices be related to the pedagogical guidelines proposed by this program. Therefore, this study proposed to analyze what the literacy teachers find prominent regarding the PNAIC training program and verify what perceptions the teachers build regarding the training process and literacy practice. This study consists of field research with a qualitative approach using a data collection technique a questionnaire applied to 10 teachers from a public elementary school in a municipality in the countryside of Minas Gerais, Brazil. The proposal was to portray the PNAIC in the conception of literacy and the repercussions in teaching practice, indicating the challenges and advances observed and the perceptions of the participating teachers on literacy practice. The results showed that the perceptions of the literacy process and the teaching performance favored a reflection based on the continuing education of literacy teachers and the quality and continuous improvement of teaching and learning of students in the literacy phase. As a product of the Professional Master's degree in Education, the participation in the organization of the extension course "Literacy and Literacy Practices" offered to literacy teachers during 2019 was prominent.

**Keywords:** Literacy Teacher Training. Literacy Process. Public training policies. Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questionário.....	39
Quadro 2 - Questões relacionadas às categorias propostas.....	40
Quadro 3 - Dados das professoras participantes da pesquisa.....	41
Quadro 4 - Respostas da questão 2. ....	44
Quadro 5 - Resposta da questão 12.....	46
Quadro 6 - Resposta da questão 14.....	48
Quadro 7 - Respostas sobre as atividades desenvolvidas na sua turma que tenha sido exitosa. .....	49
Quadro 8 - Respostas da questão 5. ....	51
Quadro 9 - Respostas da questão 10. ....	53
Quadro 10 - Respostas da questão 13. ....	54
Quadro 11 - Respostas da questão 17. ....	55
Quadro 12 - Respostas sobre a contribuição que as práticas cotidianas trazem para a docência, na rotina alfabetizadora.....	57
Quadro 13 - O conceito de alfabetização e letrando. ....	59
Quadro 14 - Relação das docentes com as decisões implementadas na escola, no que diz respeito às políticas de alfabetização. ....	60
Quadro 15 - Respostas da questão 9. ....	62
Quadro 16 - Resposta da questão 11.....	63
Quadro 17 - Respostas sobre a percepção sobre as práticas alfabetizadoras.....	65



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Alfabetizar letrando: repercussões na prática docente.....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	
	<b>ALFABETIZADORES .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>As reflexões teóricas sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação continuada dos professores: concepções e práticas.....</b>	<b>27</b>
<b>3.3</b>	<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).....</b>	<b>29</b>
<b>3.4</b>	<b>A discussão sobre alfabetização e letramento nos cadernos do PNAIC .....</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DAS RESPOSTAS CEDIDAS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>43</b>
<b>5.1</b>	<b>Percepção do processo de formação inicial como professor alfabetizador .....</b>	<b>43</b>
<b>5.2</b>	<b>Percepção do processo formativo PNAIC e contribuição para a prática pedagógica</b>	
	<b>do professor.....</b>	<b>46</b>
<b>5.3</b>	<b>Percepção das ações de planejamento na alfabetização.....</b>	<b>50</b>
<b>5.4</b>	<b>Percepção dos conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização .....</b>	<b>58</b>
<b>5.5</b>	<b>Percepção sobre as práticas alfabetizadoras.....</b>	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para o presente estudo vem da minha experiência pessoal e profissional a partir da trajetória como professora alfabetizadora e como Especialista em Educação da escola pública. Em 2006 iniciei meu cargo como professora alfabetizadora, enfrentando as deficiências sobre o sistema de escrita alfabética, apresentadas pelos alunos que ingressam no segundo ano do ensino fundamental e, mais tarde, em 2007, como especialista em Educação Básica, atuando como mediadora e parceira nas equipes pedagógicas responsáveis pelos anos iniciais do ensino fundamental.

O fazer docente, como professora alfabetizadora, nos anos iniciais do ensino fundamental, faz parte da minha vida há vinte anos. Desde que comecei meus estudos acadêmicos, em 2001, venho refletindo sobre o experienciado no contexto teórico dos cursos e sobre o vivenciado no meu fazer pedagógico, passo a negar, a refutar paradigmas estabelecidos pela pedagogia tradicional e aproprio-me de uma prática educativa, a qual concebe a criança como um ser competente, que demanda uma escuta sensível do professor e de condições de ensino e aprendizagem que a respeitem como sujeito social que é. Muito bom!!!!

O estudo que aqui proponho parte de duas percepções: uma de que o processo de aprendizagem da criança não se inicia a partir da vida escolar e que, antes mesmo da inserção na escola, essa criança atua socialmente, pois se trata de um ser que possui desejos, que tem possibilidades, direitos e deveres. Mas também que está em uma fase do seu desenvolvimento cognitivo com certa dependência de um docente, que compreenda que trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão. Outra percepção apoia-se na visão formativa do professor, ou seja, para que ele possa ensinar seus alunos é preciso que reveja seu próprio modo de aprender e de construir a experiência no contexto escolar.

Mas, a compreensão desse desafio não se fecha como algo pontual, pois acredito que no desenvolver desse estudo, percebo que muitos educadores discordam ou distanciam-se dessas percepções e tentam impor limites ao desenvolvimento cognitivo das crianças, dizendo o que pode e o que não pode ser ensinado a elas.

Diante das experiências vividas, desde o início da minha carreira, atuei como professora da Educação Infantil, a partir de 1998. Sem nenhuma experiência, com apenas a teoria de um curso técnico de magistério que se baseava em modelos pré-estabelecidos pelo sistema educacional, peguei o caderno de planejamento da professora regente a qual substituía na época, para fazer o meu trabalho. Não concebia a ideia de que podia alfabetizar aquelas crianças, muito menos de que podia alfabetizar letrando. Para mim, o que eu deveria

fazer era somente inserir aqueles discentes no processo socioeducativo, por meio do desenvolvimento da coordenação motora, psicomotora e viso-motora, da socialização e das brincadeiras, mas jamais alfabetizar uma criança naquela idade.

E, frente às observações e acompanhamentos que realizei, atuando como Supervisora Pedagógica, durante 4 anos, em 2007, com professores das turmas das crianças do Grupo 05 da Educação Infantil, em uma escola da rede municipal de ensino, de uma cidade do sul de Minas Gerais, percebi o quanto era difícil para as docentes inserirem, em suas práticas pedagógicas, os processos de alfabetização e letramentos, concomitantemente, por não entenderem que, apesar de processos distintos, são indissociáveis. Não compreendiam também como esses processos poderiam contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças, favorecendo a lectoescrita; bem como, ficavam receosas de uma alfabetização “precoce” e, segundo elas, terminassem por direcionar o ambiente da Educação Infantil, para uma técnica de escrita mecânica, suprimindo, assim, as características fundamentais desse segmento, as quais são: a socialização, a ludicidade e o desenvolvimento da motricidade, a troca de experiências trazidas pelos educandos, autonomia na construção do conhecimento.

Exercendo a função de supervisora pedagógica, observei que existe uma rotina de atividades organizadas pelas professoras desde a Educação Infantil. Nessas rotinas acontecem, diariamente, ações pedagógicas com propostas de atividades que se mostram repetitivas, descontextualizadas e enfadonhas. Sendo assim, muitas vezes, no trabalho docente, não nos damos conta de que já fazemos tudo tão mecanicamente que, no processo de construção do conhecimento perdemos a oportunidade de aproveitar a fala das crianças, um momento tão rico, para reavaliar e reestruturar nossas práticas em sala de aula. Um exemplo dessa rotina é a roda de conversa, tão presente em todas as salas de Educação Infantil. A roda de conversa pode ser caracterizada como um momento de socialização dos saberes, pois todos os alunos têm algo a falar sobre o tema que está sendo colocado e, com isso, constroem seus conhecimentos. Além do que, eles já têm um conhecimento prévio como afirma Freire (1992), que ninguém é uma tábula rasa.

Entendo que esse momento tão revestido de significado tanto para a criança quanto para o professor, que é a roda de conversa, tem passado despercebido, e não tem cumprido com a finalidade a qual é destinada. No momento em que as crianças estão socializando seus conhecimentos de mundo, é possível desenvolver uma escuta sensível para, a partir daí, iniciarmos ações que ampliem o processo de letramento desde a Educação Infantil,

proporcionando uma aprendizagem significativa, motivadora e desafiadora, permeando todas as atividades propostas na rotina, fomentando em nossos alunos o conhecimento.

As experiências nos cursos de formação docente têm nos mostrado que são muitas as dúvidas dos professores que lidam, cotidianamente, com o trabalho de alfabetizar e letrar. Acreditar que é possível alfabetizar, letrando, é um aspecto a ser refletido, o ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o domínio de uma tecnologia, cria condições para a inserção do sujeito em práticas sociais. Daí a importância de entendermos a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Essa expectativa por parte do professor é que possibilitará o surgimento de uma atitude positiva ou assertiva em relação à alfabetização e ao letramento.

Tendo em vista a proposta de erradicação do analfabetismo, as políticas públicas direcionam investimentos em programas de formação continuada. Assim, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 87, atribui aos Estados e à União a responsabilidade de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância. De acordo com o que prevê a Lei, o Ministério da Educação (MEC), deve implementar, por meio dos Municípios e Estados em parceria com as universidades, alguns programas de formação continuada específicos para professores alfabetizadores.

Nessa proposta, foi instituído, em 2002 o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROALFA), um programa, na forma de curso (??) de aprofundamento que objetivava desenvolver as competências profissionais necessárias aos professores que ensinavam a ler e escrever. O curso priorizava dois conteúdos recorrentes: como aconteciam os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizavam, a partir desse conhecimento, situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Em 2006, foi organizado o “Pró-Letramento”, um programa que possibilitou a formação continuada de professores, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática dos anos iniciais do ensino fundamental (PICCOLI; CAMINI, 2012).

E, mais recentemente, teve a implementação do Programa de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em novembro, de 2012, pelo governo federal, Ministério de Educação, cuja última versão foi 2017-2018, mas tomaremos como objeto de estudo para essa pesquisa a versão de 2012-2013. (Por que? Explicar o motivo da escolha dessa versão ou desse período)

O PNAIC teve como objetivo garantir a alfabetização das crianças brasileiras até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

Dessa foram discutir a respeito da repercussão dos programas de formação de professores alfabetizadores no aprimoramento das práticas pedagógicas de alfabetização é de fundamental importância, especialmente em virtude da proposta de alfabetizar letrando. Com a intenção de relatar as dificuldades e perspectivas de avanços existentes no complexo processo de alfabetização, optei por retratar a concepção teórica que norteia o curso de formação do PNAIC 2012-2013, buscando dar maior clareza da sua abordagem teórica e refletir a respeito das mudanças que se efetivaram ou não na prática docente dos professores alfabetizadores que participaram do PNAIC 2012-2013, descrevendo as contribuições e desafios advindos de tal formação. A inquietação colocada à formação em serviço de professores alfabetizadores está em considerar, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita e como se efetiva esse conceito na prática concreta e real desses docentes.

O PNAIC foi uma ação do Ministério da Educação que contou com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento (BRASIL, 2015).

Particpei como cursista do PNAIC 2012-2013 (120h), 2014 (160h), 2015 (180h) e 2016 (100h), e atuava como professora alfabetizadora, no segundo ano do ensino fundamental. Os encontros presenciais eram quinzenais e tínhamos tarefas para desenvolver em casa e na escola onde atuávamos. Nos encontros, trocávamos experiências, refletíamos sobre os temas propostos depois de ler e levantar os questionamentos emergentes além de apresentar as atividades práticas das aulas anteriores.

Desse modo, destaca-se que minha experiência com a formação de professores alfabetizadores a partir do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contribuiu sobremaneira para o aprofundamento e estudos sobre a perspectiva do alfabetizar letrando. Embora, ainda seja evidente a distância, em muitos casos, entre o discurso e a prática pedagógica docente, tal vivência, permitiu-se entender que toda prática pedagógica está pautada em um referencial teórico, que orienta e subsidia o trabalho de alfabetizar e que, a partir do instante que começamos a incorporar novos conhecimentos a esse referencial, por meio de cursos de formação, interação com colegas de trabalho e com os alunos na sala de aula, nosso trabalho vai sendo modificado. Nesse processo, pode-se afirmar que nossas práticas vão

sendo alteradas em função dessas vivências e de novas compreensões sobre o que e como alfabetizar.

A partir de 2015, além do trabalho como professora alfabetizadora e supervisora pedagógica, na rede municipal de ensino de Lavras, desenvolvia um trabalho pedagógico com os docentes que atuavam nos anos iniciais, voltados à alfabetização, a fim de conhecer suas dificuldades e perspectivas. Ao estudar e conhecer mais sobre a alfabetização vi, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA, a oportunidade para que, por meio de uma pesquisa, pudesse auxiliar o dia a dia dos professores, ajudando-os a analisar sua realidade, a procurar soluções para os obstáculos do processo de compreensão da leitura e da escrita. Como também acompanhar e planejar atividades de leitura e escrita inovadoras com o objetivo de desenvolver um trabalho de qualidade, em que cada criança apresentasse progressos, desenvolvidos de acordo com sua potencialidade e alcançasse o que fora proposto e idealizado no início de cada etapa de escolarização, já que o 1º ano do ensino fundamental é o início do ciclo de alfabetização. Frente aos problemas enfrentados com a formação docente e com as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos, busquei, em 2018, um aprofundamento dos conhecimentos, por meio dos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). A partir dessas experiências, surgiu a necessidade de ampliar meus estudos na dimensão teórica sobre a formação de professores alfabetizadores, o que me levou ao ingresso no curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFLA, na linha de pesquisa “Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas”.

Os estudos realizados no curso de Mestrado proporcionaram uma reflexão sobre a prática docente. Talvez o desafio da formação continuada em considerar as contribuições dos estudos teóricos para a prática pedagógica esteja na possibilidade de os professores refletirem sobre suas ações. Nessa direção, Perrenoud (2002) salienta que para formar um profissional reflexivo é preciso acima de tudo formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos, a partir de suas aquisições e de suas experiências. A formação dos professores alfabetizadores é o mecanismo fundamental no qual são desencadeadas mudanças significativas na prática pedagógica, por meio da qual muitos docentes podem discutir o tema alfabetização, como também reconstruir suas concepções sobre a educação como um todo.

No entanto, a formação não se faz antes da mudança de postura do docente, pois cada professor/a deve ser responsável por sua ação educativa e essa mudança ocorre aos poucos, de modo contínuo e em processo dinâmico. Em relação à formação docente, entendemos a

importância de se considerar os saberes provenientes das vivências e experiências no ambiente escolar. Nesse sentido, Rodrigues (2003) relata que o professor adquire conhecimentos a partir de situações vivenciadas durante o processo sistemático de formação, desde a escolarização até à graduação ou cursos de especialização. Esses conhecimentos são considerados pelo autor como necessários ao exercício da profissão; porque, por meio deles, o professor é capaz de entender e intervir em diferentes situações pedagógicas.

Assim, o processo formativo e as reflexões sobre as ações do cotidiano de professores alfabetizadores, quando conduzidas à luz da teoria que a preconiza, podem levar os docentes a reconstruir, a recontextualizar suas certezas e a discutirem sobre o porquê e como alfabetizar na perspectiva do letramento. Considerando que é a partir da reflexão sobre a prática que o profissional da educação vai construindo a sua identidade docente, alguns trabalhos relacionados ao tema têm se destacado como: Alferes e Mainardes (2018), Alves (2017), Ansiliero e Rosa (2014), Ferreira e Fonseca (2017), Kleiman (2008), Marques, Aguiar e Campos (2009) e Soares (2013, 2016), evidenciando a importância sobre o saber e fazer docentes, por meio da avaliação da aplicabilidade de suas ferramentas, possibilidade de melhor percepção em relação aos seus conhecimentos e suscitar o desejo de modificação em alguns aspectos de suas intervenções pedagógica e afetiva.

As preocupações e as questões que surgem, contemporaneamente, em torno da formação docente são constantemente abordados por estudiosos da área da Educação. Alguns estudos, como Aguiar, Brichi e Zapata (2017), Garcia (2011), Gatti e Barreto (2009), Kramer (2010) e Moraes e Albuquerque (2007), articulam formação inicial e continuada e outros se voltam às questões teórico-metodológicas, entre variados pontos de vistas e enfoques (HEINZ; KOERNER, 2013; PEREIRA, 2008; PICCOLI; CAMINI, 2012).

A formação continuada é, na maioria das vezes, colocada como processo de desenvolvimento dos saberes, formação que se debruça nos problemas educacionais, por meio de análise reflexiva e crítica sobre as práticas pedagógicas e de constante reconstrução da identidade e profissionalização docentes. É, ainda, uma fonte de aprendizado ético e autônomo e que trabalha com a questão da “inconclusão” do ser humano posta por Freire (1996), imbuída, segundo ele, de inserção no movimento de procura, de curiosidade. Freire (1996) defende que "formar" é atentar para a necessidade de formação ética e conscientização dos educadores sobre sua real importância na educação de seus alunos. Para o autor, a rigorosidade ética conota a natureza da prática educativa, como prática formadora.

Segundo Jesus, Almeida e Célio Sobrinho (2005, p. 62), “somente quando nos conscientizamos de que podíamos e devíamos aprender é que passamos a nos humanizar. O

aprendizado está presente em nossas vidas, desde o momento em que nascemos até o momento em que morremos”. Na visão de Nóvoa (1994), o processo contínuo de formação do professor, ao longo de sua carreira é uma alternativa que pode trazer-lhe momentos de reflexão crítica sobre sua prática educativa, construindo o processo de relação ao saber e ao conhecimento, (re)construindo, permanentemente, sua identidade. São momentos para pensar em seu trabalho, em seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, em seu aluno que precisa aprender e elaborar competências efetivas para o enfrentamento das dificuldades e os desafios colocados em seu cotidiano escolar.

Mizukami (2002, p. 29) considera necessária a “articulação dialética entre as diferentes dimensões da docência: aspectos técnicos, científicos, político sociais, psicopedagógicos, ideológicos e ético-culturais” presentes no contexto escolar, para que os professores se sintam seguros e tomem decisões adequadas à aprendizagem dos alunos. Para Marcelo García (1998), quando o professor intervém na aprendizagem do aluno, além de processar o conhecimento-na-ção (conhecimento dinâmico e espontâneo sobre como fazer as coisas junto ao seu aluno e o seu processo de aquisição do conhecimento), ele processa a reflexão-na-ção, que é o seu pensar sobre o que está fazendo enquanto faz. É a sua atuação consciente que inclui improvisação, combinação e recombinação de elementos de certa situação.

Segundo Giovani (1998, p. 46), a ação pedagógica é uma fonte de evolução profissional, já que a percepção apreendida de si mesmo, na prática de sala de aula, facilita ao professor o “desenvolvimento pessoal e profissional, até mudanças na própria definição, concepção e ação de pesquisa e de ensino”. A formação docente requer não só formação técnica, baseada nas competências práticas, mas formação ampliada, que explica a articulação entre dimensão experimental e dimensão conceitual dos saberes necessários à ação, de forma que o saber-fazer proveniente da experiência valide suas aquisições profissionais e o transforme em formador por excelência (PEREIRA, 2008).

Mas, para isso se concretizar, “é preciso que o próprio professor tenha condições para que ele próprio construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho” (DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 46). Compactuando com essas ideias, Meirieu (2006) defende que para se formar é necessário que o professor elabore uma sequência de aprendizagem que o ajude a redescobrir seus próprios conhecimentos, voltando-se para o material que dispõe, vasculhando sua biblioteca, procurando na internet, interrogando seus colegas: torne-se “verdadeiro pesquisador”:



[...] todo professor do ensino fundamental pode ser - deve ser - um pesquisador sobre seu próprio ensino. Alguém que questiona permanentemente os saberes que ensina. Alguém que escapa, ao mesmo tempo, à preguiça expositiva e ao enquistamento repetitivo. Formar-se em formação inicial e continuada, não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas, situações de aprendizagem (MEIRIEU, 2006, p. 44).

Ramos (2019) realizou um processo de análise de dados de entrevistas com professores e construiu categorias para analisar os depoimentos dos profissionais, do qual se destacaram 3 categorias: 1) percurso de formação; 2) concepção de alfabetização e letramento; 3) práticas de ensino. Pelas categorias e análises realizadas, procurou-se identificar a concepção metodológica eleita pelos docentes, ao executarem as atividades de sala de aula e, se a ação docente aproximava-se ou distanciava-se das orientações dispostas nos documentos oficiais de formação continuada, veja o que a autora relatou:

As análises revelaram que a práxis pedagógica do professor alfabetizador é uma ação relevante, significativa, preocupada com a formação do aluno, como sujeito leitor, para o exercício da cidadania, entretanto, os aspectos teórico-metodológicos ainda se mostram mais próximos de suas experiências acumulativas do que das orientações contidas nos documentos oficiais de formação (RAMOS, 2019, p. 8).

Diante das mudanças e das atuais políticas públicas relacionadas à educação implantadas pela secretaria de educação, tenho visto, no meu cotidiano, como supervisora e professora da rede estadual, que o professor alfabetizador em exercício, vem enfrentando dificuldades e dúvidas no dia a dia escolar, no que diz respeito à alfabetização dos nossos educandos, mesmo após participar do programa de formação PNAIC. O número de crianças com dificuldades de aprendizagem é cada vez maior, portanto, estamos nos referindo a uma grande parcela da população escolar. Os problemas de aprendizagens são complexos e o professor regente vem apresentando dificuldades em lidar com essa realidade que acaba comprometendo o aprendizado do educando e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala.

Por meio da formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PNAIC propôs melhoria do processo de ensino e aprendizagem e a reflexão constante da prática pedagógica e o fortalecimento e valorização da carreira docente. Nessa direção, a pesquisa se propõe a analisar o que professores alfabetizadores destacam sobre programa de formação docente Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2012 e 2013, com a finalidade de verificar quais percepções os professores constroem sobre o processo de formativo e sobre as práticas alfabetizadoras. Para isso, a

proposta centraliza sua investigação sobre a compreensão que os professores alfabetizadores tiveram sobre a formação continuada, por meio PNAIC e as suas práticas pedagógicas em alfabetização.

Como objetivos específicos, destacamos: (1) Identificar e descrever as características do Programa de Formação de professores alfabetizadores PNAIC (2012-2013) (2) contribuição/importância desse programa para a melhoria no ensino (3) na alfabetização dos educandos do primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4) na construção de conhecimentos necessários à prática docente dos professores (5) Verificar quais as impressões dos professores sobre as orientações propostas pelo PNAIC (6) Avaliar e compreender o modo de organização (planejamento, rotina e avaliação) dos professores alfabetizadores nas práticas alfabetizadoras. (7) Compreender os conceitos de alfabetizar letrando que embasa a prática alfabetizadora.

Para melhor organização deste trabalho dividimos o texto em quatro seções argumentativas: a primeira discute sobre as reflexões teóricas sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil; a segunda relata sobre a formação continuada; a terceira sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e por fim, a quarta traz a discussão sobre a alfabetização e letramento nos cadernos do PNAIC.

## 2 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como desenvolver práticas de alfabetização na perspectiva de alfabetizar letrando? Muitos trabalhos acadêmicos têm desenvolvido suas pesquisas com o objetivo de tratar da questão da relação teoria e prática, de modo específico, de como os professores estão desenvolvendo práticas de alfabetização, na perspectiva do alfabetizar letrando, com a finalidade de identificar a relação dessas práticas com o processo de aprendizagem social da leitura e escrita. Pesquisas destacam-se, nessa temática, como as realizadas por Castanheira, Maciel e Martins (2009), Garcia (2011) e Soares (2008, 2013, 2016), dentre outras, que ressaltam a importância de que o trabalho com a escrita, na escola, aconteça de forma significativa e contextualizada.

Os conceitos de alfabetização e letramento abordados por Ferrari (2006), Freire (1996) e Soares (2008), autores com estudos reconhecidos no tocante a alfabetização, não apresentam a mesma conotação, o que evidencia a complexidade que envolve o contexto da apreensão da leitura e escrita.

Paulo Freire (1996) utilizou o conceito de alfabetização e não de letramento, pois sua concepção de alfabetização era tão ampla que englobava e superava o conceito de letramento; trabalhava a consciência crítica dos sujeitos acerca da realidade, questionava a alfabetização apenas como técnica de codificar e decodificar. Ferrari (2006) define que alfabetização é poder transitar com eficiência e sem temor nas práticas sociais ligadas à escrita, dá preferência a expressão “cultura escrita” em lugar de letramento, defendendo que a participação da criança em contextos sociais, nos quais a língua escrita é produzida e interpretada, ocorreria muito antes do ensino formal e sistemático realizado na escola.

No entanto, Soares (2008) afirma que, para entrar nesse mundo do conhecimento o aprendiz necessita do domínio da tecnologia da escrita, ou seja, da apropriação do sistema alfabético e ortográfico, que se obtém, por meio do processo de alfabetização, que diz respeito ao domínio de competência de uso dessa tecnologia. Nesse sentido, a autora afirma que o ato de saber ler e escrever em diferentes situações e contextos, são práticas que se obtém por meio do processo de letramento.

Para Picolli e Camini (2012), distinguir alfabetização e letramento sem haver independência e precedência de um processo em relação ao outro é o seu maior argumento. Essas perspectivas apontam para a possibilidade de os alunos se apropriarem do sistema de escrita alfabético, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde

que sejam submetidos às atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como as atividades de leitura e produção de textos.

Soares (2013, p. 39), define letramento como uma tradução do vocabulário inglês *literacy*, significando “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita”. O letramento difere da alfabetização, que é o processo formal de ensinar a ler e a escrever. Na mesma vertente, Morais e Albuquerque (2007, p. 7) afirmam que letramento é um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” que, além de saber ler e escrever, a criança deve entender o que se lê e se escreve.

Por outro lado, não basta dominar o sistema de escrita alfabética, mas a criança deve desenvolver habilidades de uso desse sistema em diversas situações comunicativas, para isso, é importante que no planejamento didático se possibilite a reflexão sobre esses conhecimentos. Criar situações de leitura autônoma dos alunos bem como possibilidades de produções textuais de forma significativa.

A rotina do ciclo de alfabetização, portanto, deve ser pensada de modo a que as crianças sejam postas em situações em que sejam auxiliadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita e a consolidar as correspondências grafofônicas, no caso das que já dominaram os princípios básicos da escrita alfabética (BRASIL, 2012b, p. 17).

Desse modo, entende-se que o papel da escola passa a ser o de ensinar o sistema de escrita, propiciando condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos, espera-se que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar de um mundo letrado. Assim, de acordo com nas orientações do caderno 4, do ano 1, do programa de formação PNAIC, encontra-se a argumentação de que: “Não se lê e se escreve no vazio”. O documento ressalta que é preciso “entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução” (BRASIL, 2012b). Destaca, ainda, que é necessário, portanto, ampliar o universo cultural das crianças, por meio da apropriação de conhecimentos relativos ao mundo social e da natureza.

Não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando. Quando se orienta a ação pedagógica para o letramento, não é necessário, nem recomendável, que, por isso, descuide-se do trabalho específico com o sistema de escrita; ou seja, não se pode deixar de tratar, sistematicamente, a dimensão linguística do processo de compreensão da língua escrita, que envolve os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

## 2.1 Alfabetizar letrando: repercussões na prática docente

Até há pouco tempo, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização, pelo aprendizado das primeiras letras, pelo desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. O uso da língua escrita em práticas sociais de leitura e produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvidos nas séries seguintes. Porém, concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua é uma condição do uso da língua escrita, esse uso também é uma condição da alfabetização ou do aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua. Já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (SOARES; BATISTA, 2005).

É para essa nova dimensão das vivências de uma cultura escrita que se buscou uma palavra para expressar as relações de uso social. A palavra letramento designa o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessários para usar a língua em práticas sociais (SOARES, 2006) ou seja, saber fazer uso do ler e do escrever, nas práticas de leitura e de escrita do cotidiano.

Por meio desse conceito, a escola ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização. Desse modo, o desafio que se coloca hoje para os professores alfabetizadores é o de conciliar esses dois processos, de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita. De acordo com Soares (2006), a reflexão sobre como integrar alfabetização e letramento em sala de aula gira em torno de quatro componentes do aprendizado da escrita, como a compreensão e valorização da escrita, a apropriação do sistema de escrita, a leitura e a produção de texto escrito; a partir da compreensão dessa complexidade é que se tem falado em alfabetização e letramento como fenômenos diferentes, porém complementares e indissociáveis.

Os desafios que se delinearão a partir da implantação do Ciclo de Alfabetização, segundo indicam os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012b), nos primeiros anos do ensino fundamental e a garantia dos direitos de aprendizagem, trouxeram a necessidade de reflexão sobre as práticas docentes dos professores alfabetizadores. O ciclo de alfabetização baseia-se no pressuposto de que os diferentes saberes devem ser estudados, integrando diversas áreas de conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é vista como uma estratégia de organização do ensino que favorece a contextualização do currículo e aproxima o processo educativo das

experiências dos alunos. Acreditando que a interdisciplinaridade possibilita que conteúdos que seriam dados de forma convencional possam ser ensinados de maneira articulada à alfabetização na perspectiva do letramento, no que tange as questões pedagógicas, de forma geral e específica, assumi uma perspectiva interdisciplinar e dialógica (BRASIL, 2015).

Segundo as orientações dispostas nos cadernos do PNAIC-2015 (BRASIL, 2015) as discussões acerca da interdisciplinaridade como elemento estruturante do plano curricular visam a romper com a fragmentação de conteúdos no ciclo de alfabetização. A ideia é planejar e organizar o tempo sem fragmentar as áreas de conhecimentos. Diante dessa nova proposta de alfabetizar, o professor demonstra dificuldade em realizar um trabalho pedagógico interdisciplinar, isso ocorre, provavelmente, pela formação da grande maioria ter sido conduzida por uma visão positivista e fragmentada do conhecimento (BRASIL, 2015).

Apesar do foco na interdisciplinaridade, também vem sendo valorizado no PNAIC, o pressuposto de que não se pode desconsiderar os conhecimentos produzidos nos diferentes campos do saber. Nesse sentido, Kleiman e Morais (2002) afirmam que o professor se sente inseguro de dar conta da ‘nova’ tarefa. Ele não consegue pensar, interdisciplinarmente, porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado.

Segundo Lerner (2002 *apud* PICOLLI; CAMINI, 2012), ensinar a ler e a escrever tem transcendido amplamente o que se entende por alfabetização; o desafio que a escola enfrenta é o de incorporar o aluno à cultura escrita e sua relação com os textos. Para tanto, temos um amplo e variado universo de possibilidades de uso da leitura e da escrita que ocorre nas mais diversas esferas das quais as crianças participam. Para pessoas que convivem em comunidades letradas (as pessoas realizam, em seu cotidiano, práticas com base no uso de materiais escritos), o contato com atividades de leitura pode acontecer muito antes de sua vivência no período de escolarização.

Algumas práticas de letramento, como, por exemplo, a leitura de um texto em voz alta para uma criança em fase de alfabetização que não sabe ler, é um exemplo de contato com a leitura que pode acontecer até mesmo fora do ambiente escolar. Em comunidades não letradas (aquelas em que as relações sociais se fundamentam em usos orais de linguagem), a relação com a escrita pode ser garantida muitas vezes, apenas por meio da escola (PIETRE, 2009). Daí a necessidade de inserir nas salas de aula atividades que visem a promover tanto o domínio de capacidades inerentes ao processo de alfabetização quanto ao conhecimento dos diversos usos sociais da leitura e da escrita. Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino passa a ser condição para que o aluno tenha acesso a textos que circulam em diferentes esferas sociais.

Há professores que consideram a importância da interação dos alunos com os diferentes gêneros textuais, mas que, na sua prática em sala de aula, ainda recorrem aos pseudotextos; acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente, adquirir a tecnologia da escrita; outros ao contrário privilegiam a interação com textos, entretanto, não dão atenção aos aspectos específicos da alfabetização (BRASIL, 2015).

A relação entre alfabetização e letramento tem levado a concepção equivocada de que os dois termos se confundem; entretanto, são processos diferentes: respectivamente; domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever ensinada, por meio de uma contextualização significativa e atividades de letramento, desenvolvidas por meio de um contexto de práticas sociais de leitura e de escrita. Desse modo, de acordo com Kramer (2010), os professores que atuam como alfabetizadores têm como desafio considerar as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da escrita e a prática concreta, real, dos professores. Verificamos que as professoras alfabetizadoras reconhecem que devem trabalhar em uma perspectiva de alfabetização lúdica e interacionista, que objetive o letramento, porém não possuem clareza teórica sobre tais processos. Valorizam os conhecimentos específicos da área da alfabetização a partir da prática docente de algumas professoras formadoras, que já trabalhavam na dimensão da práxis o que se estende para suas atuações, quando buscam adquirir novos conhecimentos para alfabetizar a partir de formações continuadas, da reflexão sobre experiências anteriores próprias e de colegas e em alguns casos, com estudos individuais. Destacamos que atitude reflexiva se dá de maneira inconsciente.

Nessa direção, percebemos, também, que ocorrem muitas dúvidas em relação às quais conteúdos e atividades devem ser propostas na sala de aula de forma a atender a essa nova perspectiva de alfabetização como, por exemplo, deve-se ensinar as letras do alfabeto, como fazê-lo; qual o lugar da memorização de famílias silábicas no processo de aprendizagem da escrita; como trabalhar a partir dos gêneros textuais; deve-se fazer cópia de textos e ditado de palavras; como selecionar e elaborar as atividades de alfabetização e letramento na sala de aula; dentre outros. Isso revela que muitas são as dúvidas e dificuldade que permeiam a prática de ensino na perspectiva de alfabetizar letrando (BRASIL, 2015). Assim, “Diante de tanta complexidade e dificuldades, no cotidiano escolar, como pode o professor agir de modo a garantir a aprendizagem dos seus alunos e ser protagonista do seu processo de formação?” (BRASIL, 2015, p. 54).

Tomando como inquietação a questão proposta pelo documento, destacamos outro elemento de grande dificuldade de alguns professores, organizar as aulas por meio de uma

sequência didática; entendida como atividade pontual do curso; não conseguem integrá-la na preparação de suas aulas cotidianas. Os conteúdos que utilizam, na sala de aula, pautados na proposta curricular adotada pelo município e nos livros didáticos não são vistos como elementos que possam ser trabalhados na perspectiva do programa PNAIC; ou seja, não conseguem fazer a correlação entre a teoria e a prática cotidiana na sala de aula (BRASIL, 2015).

Entretanto, vale salientar que nos deparamos com atividades propostas por professores que buscam implementar, em sua sala de aula, um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, buscando proporcionar a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Essas atividades implicam habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com outros, ou habilidades de interpretar e de produzir diferentes tipos e gêneros de textos (SOARES, 2013, 2016).

Nesse sentido, não basta saber ler (decodificar) é preciso compreender a leitura de forma a extrair dela as informações necessárias para o dia a dia, atitudes de inserção efetiva do aprendiz no mundo da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, ressaltamos, também, a implementação de um período de sondagem inicial (diagnóstico da turma), para que se possa descobrir o que cada aluno já sabe sobre o sistema de escrita alfabética, o que permite um acompanhamento dos avanços na apropriação desse sistema pelo aluno. Outra ressalva positiva é em relação a iniciar o processo de alfabetização a partir dos nomes dos alunos, buscando contextualizar o uso das letras do nosso alfabeto (BRASIL, 2015).



### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

#### **3.1 As reflexões teóricas sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil**

Os primeiros ensaios relativos à formação de professores, no Brasil, tiveram início, no princípio do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo (SAVIANI, 2009). Porém, não se tratava de escola de formação específica de professores, que veio a ser implementada somente depois da reforma constitucional de 1834.

Com a criação das escolas normais de formação de professores, foi marcado um início da mudança na metodologia do ensino. Porém, as escolas normais tiveram uma trajetória complicada, com criações e extinções contínuas e, somente, na década seguinte é que elas começam a ser valorizadas (GATTI *et al.*, 2019). Apenas em meados dos anos 1950, é que se observa que o ensino começa a se expandir, no Brasil, sendo que, neste período, mais de 50% da população era analfabeta (GATTI; SILVA; ESPÓSITO, 1990).

Como complemento da educação primária, no Rio de Janeiro e em São Paulo, os institutos de educação contribuirão para um novo padrão de escolas normais em nível secundário e comportaram uma Escola de Professores. Nessa perspectiva, essas instituições buscavam superar as deficiências que as escolas normais até aí apresentavam, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas amparadas em pesquisas, avançando em concepções pedagógico-didáticas, o que, posteriormente, daria origem ao curso de Pedagogia (VIDAL, 2001).

Com o advento dos cursos superiores em licenciatura, para a formação de professores especialistas para o secundário, ao final dos anos trinta, e o surgimento do curso de Pedagogia destinado a formar especialistas em educação e professores destinados a atuar nas escolas normais “completa-se o quadro formativo de professores e educadores especialistas, no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1” (GATTI *et al.*, 2019, p. 23), e esse estilo de formação é atuante até os dias atuais.

As escolas normais de nível primário e secundário, foram, posteriormente, agregadas ao ensino médio e desempenhavam um papel importante na formação dos educadores dos primeiros anos da educação básica. Porém, em 1996, houve a promulgação da Lei nº 9.394/96

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual propôs que a formação dos professores fosse realizada em nível superior, e, com isso, as escolas

normais começam a ser extintas. Interessante ressaltar que ficou fora desse processo precisamente o Curso de Pedagogia, do qual apenas, em 2006, foi aprovada a Resolução, nº 1/2006 (BRASIL, 2006), com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia - DCNP.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), elaborou em conjunto com uma rede de especialistas e, em diálogo com atores da comunidade escolar, o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (ROLKOUSKI, 2018).

Tal escrita é respaldada pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, “fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

E no Art. 9, inciso IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que incumbe à União de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Tal documento é tomado como base para o desenvolvimento do PNAIC, um programa de amplo alcance que tem como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade (ROLKOUSKI, 2018).

No contexto da formação de professores alfabetizadores, a formação no curso de licenciatura em Pedagogia que, em seu início, tinha como objetivo formar os especialistas em educação e seu currículo tinha como características básicas de um bacharelado. A licenciatura, nessa área, seguia o modelo das demais áreas com um ano de formação mais específica para a docência no ensino médio normal. Por isso, eram expedidos dois diplomas: um de bacharel e outro de licenciado (GATTI *et al.*, 2019).

Em meio às discussões sobre o texto legal da nova LDB brasileira, foi promulgado o Parecer nº 05/2005 do Conselho Nacional de Educação, no dia 13 de dezembro de 2005, e nele foram explicitadas as DCN para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2005). Esse parecer considera que o curso de Pedagogia deva ser destinado à formação inicial do docente que será habilitado para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e, em cursos de Educação Profissional, podendo ainda atuar nos setores de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

No ano seguinte, entrou em vigência a Resolução do CNE/CP nº 1/2006 que buscou retificar partes do Parecer nº 05/2005. Nessa resolução de 2006, o curso de pedagogia foi definido como curso integrado de licenciatura com a finalidade de formar e preparar professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo também necessário para a formação de atuantes na área de serviços e apoio escolar e, em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (art. 4º) (BRASIL, 2006).

De acordo com Crespi e Nóbile (2018, p. 320), a graduação em Pedagogia:

é o curso superior pelo qual os formandos são expostos a uma multiplicidade de saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionado à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O curso propõe-se a preparar o profissional para o exercício pedagógico nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços de apoio escolar, em espaços escolares tradicionais e espaços não escolares, como empresas, hospitais, centros recreativos, consultorias, entre outros.

Em 2014, a Lei 13.005, de 2014, institui o Plano Nacional de Educação. Tal documento estabelece 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas se referem à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2014). Em 2015, inicia-se, formalmente a escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, depois de quatro versões, é publicada em 2017 (ROLKOUSKI, 2018).

No entanto, mesmo com essas diretrizes para a formação do professor das fases iniciais de aprendizagem, alguns problemas ainda continuaram a fazer parte da realidade do ensino, nos anos iniciais de ensino. Dentre estes, pode se citar o estágio obrigatório, que deveria visar a um contato mais profundo entre os estudantes com o trabalho escolar, porém o seu objetivo não é satisfatoriamente alcançado. Pimenta *et al.* (2017), avaliando sobre o curso de pedagogia, verificaram alguns problemas nos currículos destes cursos, demonstrando a insuficiência e a inadequação dos cursos de pedagogia, que tendem a formar professores polivalentes, uma vez que essa formação exige o domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

De acordo com Aguiar, Brichi e Zapata (2017), a formação de professores alfabetizadores, no Brasil, ainda se constitui como uma demanda necessária e atual de reflexão, ainda há várias questões que acompanham essa temática há muitos anos: como alfabetizar? Por onde começar? Que variáveis precisam ser consideradas? O que ensinar? Quem é a criança das escolas públicas? Que formação recebe o professor que atuará no ciclo alfabetizador? Que concepções balizam essas práticas? O que pode favorecer a formação do alfabetizador e

contribuir para o processo de escolarização das crianças? Portanto, novos conhecimentos sobre esse assunto, devem ser estudados e publicados, a fim de auxiliar na busca de um objetivo comum, o ensinar de forma correta.

Segundo Gatti *et al.* (2019), a qualidade do ensino que é ofertado tem como elementos-chaves a formação e a valorização do professor. De acordo com esses autores, ter-se-á um sistema educacional de qualidade, equitativo e inclusivo somente se houver a efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas.

### **3.2 Formação continuada dos professores: concepções e práticas**

Na visão de Freire (1996), a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, do qual é realizada de forma interarticulada. A formação inicial corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a formação continuada é a aprendizagem dos professores que estejam ativos na profissão, que se dá dentro e fora das escolas (SILVA; ARAÚJO, 2005).

O termo formação continuada é descrito por Soares (2008) como referenciando:

[...] aos processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial [...]. Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou estaduais de Educação, bem como pelo governo federal (SOARES, 2008, p. 148).

O desenvolvimento de programas de formação continuada tem sido adotado por governos, nas diferentes esferas públicas, principalmente, relacionado à formação de professores dos anos iniciais da educação fundamental. Dentre as políticas de formação implementadas pelo governo federal, destaca-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), os Parâmetros em Ação e o Pró-Letramento. Além disso, a formação continuada tem sido foco e fonte de verbas para as iniciativas de educação a distância como os programas: TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola, Universidade Aberta do Brasil (UAB) (SCHMIDT; AGUIAR, 2014).

Em vista da qualidade do ensino que tem se ofertado nas escolas, vários autores têm se interessado em avaliar a formação inicial, formação continuada, carreiras e políticas relativas

aos docentes da educação básica. Nesses últimos anos, várias instituições buscaram aprimorar seus cursos de formação de educadores, sendo realizadas mudanças relativas às políticas educacionais destinadas aos professores. Nessa direção, a formação continuada tem sido proposta como uma capacitação aos professores (GATTI *et al.*, 2019).

Quanto à formação inicial e continuada de professores, foram implementadas várias iniciativas nos últimos anos no país. Em 2009, houve a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que propunha várias ações como a instalação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o estímulo à oferta de licenciaturas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa Pró-Licenciatura: formação inicial/complementar.

Nesse período, foi proposto também, a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica para a oferta de formação em serviço de docentes em exercício nas redes escolares pública. Esse programa tinha como objetivo definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Capes e do FNDE, junto com as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino para o desenvolvimento da formação continuada. Essa proposta gerou várias Ações estratégicas, como o Pró-Letramento e o Gestar II, Especialização em Educação Infantil, entre outras (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

No entanto, o plano de formação continuada dos profissionais da educação básica que foram implantados, teve vários obstáculos que impediram a obtenção dos resultados esperados. De acordo com estudos de alguns autores, os programas não foram muito aceitos pelo seu público alvo, os professores, que apontavam diversas barreiras para o ingresso e conclusão dos cursos ofertados (SANTOS; BUENO; FERREIRA, 2017).

Para Nóvoa e Vieira (2017, p. 24-25) “os programas de formação continuada são um aspecto central do desenvolvimento profissional”. No entanto, esses autores reconhecem que muitos desses programas são considerados ineficazes e enfadonhos, o que ocasiona o desgaste nos professores. Portanto, há a necessidade de “recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual “mercado da formação”, sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores”.

Desse modo, a saída é o desenvolvimento de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo entre profissionais. As experiências mais interessantes estão localizadas nas próprias escolas, com inserção de projetos de inovação pedagógica e de formação docente. Assim, o coordenador pedagógico, cumpre uma função importante na

formação continuada, no sentido de proporcionar momentos de troca e de partilha inspiradores e formadores entre os educadores (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 177-178), há outras barreiras a se considerar na formação continuada de professores, como a “descontinuidade de programas e a ausência de oferta de formação continuada que levem em conta as etapas da vida profissional dos docentes, de políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora”. De acordo com estes autores, essa formação tem recebido pouca atenção, e é notória a necessidade de construção de projetos específicos que definam princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação, tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar.

A formação continuada de professores é essencial, tendo em vista que, atualmente, nas escolas, o público tem sido, cada vez mais, heterogêneo e considerado difícil. Nesse contexto, há uma exigência de que os professores sejam preparados para lidar com cada um de seus alunos de forma a se adequar ao indivíduo, e que possam transmitir conhecimento de modo eficaz e eficiente. Os professores devem também promover a autonomia dos alunos, construir métodos inovadores, facilitadores das aprendizagens e ponham em prática modos de ensino e de acompanhamento individualizado dos alunos. Os professores devem utilizar das tecnologias de informação disponíveis, sendo ainda, chamados a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora da sala de aula (CANÁRIO, 2008).

No Brasil, um dos planos governamentais que tinha como foco o aperfeiçoamento de professores para contribuir com o ensino básico, mediante a participação em curso de formação continuada foi o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que são conduzidos por orientadores capacitados.

### **3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Podemos considerar que as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores mais evidentes, a partir do parecer nº 07/2010, do Conselho Nacional de Educação que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, encontram-se explícitas no Art. 30, que descreve que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I - a alfabetização e o letramento;
- II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da

História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial

não passível de interrupção, voltado para ampliar à todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010).

Segundo consta no documento, os sistemas de ensino, as escolas e os professores, devem enviaar esforços para assegurar o progresso contínuo de aprendizagem dos alunos. É necessário entender que os três anos iniciais do ensino fundamental, devem assegurar o processo de alfabetização e o letramento e que o princípio da continuidade da aprendizagem, não seja traduzido como “promoção automática” do aluno, para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com as práticas educativas. Essa proposta de organização exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com diversidade dos alunos e permitir que progredam na aprendizagem, para isso as escolas deveriam construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentassem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2010).

O PNAIC foi instituído pela Portaria do Ministério da Educação nº 867, de 4 de julho de 2012, que nas suas diretrizes gerais afirma que, nesse pacto, o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmem e ampliem 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:

- a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- 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;
- o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b).

Piccoli e Camini (2012) relatam que duas ponderações são necessárias diante do PNAIC-2012 (BRASIL, 2012b): a primeira se refere à continuidade dos estudos, no sentido de evitar a retenção e a evasão, o que pressupõe o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem, por parte do professor. Para a autora, é preciso considerar e assegurar que os conhecimentos básicos necessários para que as aprovações dos alunos estejam consolidadas, evitando, assim, futuras evasões e retenções. E a segunda, se refere ao ciclo de alfabetização e letramento, que separa os dois conceitos: o primeiro como aprendizagem do sistema de escrita de base alfabética e o segundo, como aprendizagem dos usos e das funções da linguagem escrita, a leitura e a produção de diferentes gêneros de texto.

Tais aprendizagens relatadas acima, devem ocorrer, paralelamente, ao dos três anos iniciais do ensino fundamental, exigem, portanto, trabalho pedagógico sistemático, com planejamento, acompanhamento e monitoramento, garantindo tanto a compreensão do funcionamento da escrita alfabética quanto a aprendizagem dos diferentes gêneros textuais. Nem repetência nem aprovação automática produzem aprendizagem, o que possibilita aprendizagem é o ensino, seja ele seriado ou em ciclo (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Nesse contexto, o Senado Federal, de acordo com Projeto de Lei da Câmara Nº103 de 2012, aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE), por vigência de 10 anos (2011- 2020), que decreta em seu Art. 2º as diretrizes do PNE, como a erradicação do analfabetismo; dentre outras; e no Art. 5º declara que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas (ALVES, 2017).

Em relação a tais metas, a principal delas que está ligada ao processo de alfabetizar refere-se a meta 5: “Alfabetizar as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Essa meta está fundamentada na descrição em que o fenômeno do analfabetismo funcional tem sua raiz nas séries iniciais do ensino fundamental, expressando, dessa forma, as dificuldades presentes nos processos de escolarização, mostrando o seu distanciamento de adequados padrões de qualidade. Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas (BRASIL, 2014).

Diante dessa realidade e de outros problemas que vinham(vêm) impactando a qualidade do ensino, houve a ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade (Lei nº 11.274/2006), com a alfabetização das “crianças até, no máximo, os 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2014).



Os princípios gerais do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013) surgiram como uma política pública ofertada para garantir o direito de alfabetização plena até o final do ciclo de alfabetização; buscando, então, o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Esse Programa foi constituído por um conjunto integrado de ações, que se apoiaram em quatro eixos de atuação: 1- Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3- Avaliações sistemáticas; 4- Gestão, controle social e mobilização.

Os professores inseridos no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) receberam um curso de formação presencial com duração de dois anos, com carga horária de 120 (cento e vinte) horas por ano. O PNAIC propôs estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores eram conduzidos por orientadores de estudo, professores das redes (municipal e estadual) que se capacitaram em universidades públicas.

A carga horária dos professores alfabetizadores, em 2012, foi de 80 horas, dividida da seguinte forma: Seminário 1/2012, com 4 horas; 5 encontros de 8h; Seminário de socialização com a carga horária de 16 horas; outras atividades computando 20 horas. Já, em 2013, foi de 160 horas: Seminário 1/2013 com carga horária de 16 horas; 10 Encontros de 8h; Seminário Final computando 8 horas e outras atividades com o total de 56 horas (BRASIL, 2012b).

Em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Em 2015, a novidade foi a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças, nesse início do processo de escolarização. Para essa nova etapa da formação, cada orientador de estudos e professor alfabetizador recebeu um kit de formação, contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades (BRASIL, 2015).

As Ações do Pacto (BRASIL, 2012b) se apoiou em quatro eixos de atuação:

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, 2012b, p. 5).

Nos textos que compõem o conjunto de cadernos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) relativos à alfabetização, pode-se perceber que a ênfase da proposta está na aprendizagem. Na verdade, a aprendizagem, na perspectiva dos “Direitos da Aprendizagem” é assumida como eixo estruturador do ensino. Nesse sentido, do ponto de vista conceitual, os cadernos entendem o ensino como um processo cujas características principais são: o ensino reflexivo, problematizador, lúdico, diversificado e prazeroso.

O PNAIC constituiu um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012a).

Inicialmente, para colocar em prática o projeto de formação continuada para os professores, foram realizadas parcerias com universidades, que começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do programa. Com certeza, foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Ao todo, em 2013, o PNAIC contou com 38 IES, sendo 32 federais e 06 estaduais. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação desse projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2013). Participaram do PNAIC, em 2013, um total de 5.420 municípios, 27 estados e o Distrito Federal e, em 2014, tivemos a adesão de mais 77 municípios.

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo PNAIC se deu por meio de um curso, que apresentou uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas devem se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas e nas salas de aula.

Ainda, de acordo com o PNAIC, publicado em 2015, foi indicada a utilização de materiais didáticos que são formados por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógicos aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. As quantidades de materiais entregues às escolas foram calculadas por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2013).

O programa distribuiu a cada turma de alfabetização materiais didáticos e pedagógicos, tais como livros didáticos, obras complementares aos livros didáticos, acervos de dicionários, jogos pedagógicos e obras de apoio pedagógico. Os materiais disponibilizados, privilegiaram a interdisciplinaridade, sem, com isso, se esquecer das especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Além disso, foi entregue a cada professora alfabetizadora um kit de formação constituído de 35 cadernos de língua portuguesa e 13 cadernos de matemática, abordando diferentes conteúdos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões de ampliação do estudo. Ao todo, foram aproximadamente 310 mil professoras alfabetizadoras e mais de 15 mil orientadores de estudo participantes nos anos de 2013 e 2014 (BRASIL, 2015).

Em relação às avaliações, que partem de um concepção processual, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas, continuamente, pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando a aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2015). Assim, o PNAIC trata de um programa com uma perspectiva interdisciplinar, com sugestões e reflexões e sobre princípios de gestão e a sua organização. Um dos objetivos principais do programa foi o aprofundamento de estudo junto ao professor, visando a a compreensão da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. O trabalho proposto, nesse programa visava a desenvolver ações que contribuíssem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. O currículo, a partir dos “direitos de aprendizagens”, pode-se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois, ao mesmo tempo em que refletia as relações pedagógicas da organização escolar, permitia planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimitava os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b).

A formação de professores alfabetizadores, na perspectiva de alfabetizar letrando, permite avanços e desafios (LEMES, 2017). As questões referentes à sistemática de avaliações decorrem de forma processual e continua durante os encontros presenciais, podendo ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto aos educandos e por meio da aplicação de uma avaliação externa, pelo INEP, que tem por objetivo aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. A gestão, o controle social e a mobilização são geridas por quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional, Coordenação Estadual e Municipal, fortalecendo a

articulação das mesmas com o Ministério da Educação, assegurando o funcionamento do programa visando à qualidade no alcance dos objetivos propostos.

### **3.4 A discussão sobre alfabetização e letramento nos cadernos do PNAIC**

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi desenvolvido, por meio de ações que estimularam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolar. O estudo irá abordar o Caderno do ano de 2015, para explicar os anos anteriores (2012 e 2013), por apresentar um histórico do programa. Cinco princípios centrais orientaram a concepção dos Cadernos de Formação (BRASIL, 2015, p. 32):

- Perspectiva de um currículo inclusivo, que defende os Direitos de Aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco central na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

A perspectiva do currículo inclusivo é contemplada por meio da defesa dos Direitos de Aprendizagem de todas as crianças, com inserção de reflexões sobre a necessidade da avaliação permanente dos estudantes, para planejamento de ações no âmbito da escola e da sala de aula, para atendimento mais qualificado, incluindo-se as especificidades da alfabetização das crianças com necessidades específicas.

De acordo com o PNAIC 2012, na primeira unidade, a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, evidenciando seus pressupostos centrais. Tais pressupostos serão retomados nos demais cadernos. O primeiro princípio também é tratado no Caderno 02, que aborda a concepção de criança, em uma perspectiva das infâncias vividas em diferentes territórios. Nos demais cadernos, essa discussão é retomada ao serem propostas ações de planejamento do cotidiano escolar.

A integração entre os componentes curriculares é proposta, por meio do debate sobre as relações entre escola e sociedade e a necessidade de favorecer a socialização de estratégias didáticas em que a escola interage com a comunidade local e a sociedade em geral. A ampliação do letramento, portanto, é foco de atenção, com estímulo à organização do trabalho pedagógico, por meio de projetos didáticos e sequências didáticas em que temáticas de diferentes

componentes curriculares são mobilizadas para a compreensão da realidade e desenvolvimento de valores humanos. Tal princípio é contemplado, inicialmente, por meio da discussão proposta no Caderno 03 e, posteriormente, por meio de um tratamento transversal nos cadernos, pois há textos em que projetos didáticos e sequências didáticas interdisciplinares são discutidos com o objetivo de dar visibilidade às possibilidades de ações didáticas integradas no cotidiano escolar. No Caderno 04, são sistematizadas algumas reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico introduzidas nos cadernos de 2013 e 2014, com ampliação da discussão sobre recursos didáticos e o uso de tecnologias. O debate sobre os diferentes recursos didáticos e tecnologias que potencializam o processo de alfabetização é aprofundado e são expostas orientações sobre o uso dos materiais distribuídos pelo MEC: livros didáticos, livros de literatura, obras complementares, jogos de alfabetização, caixa de aprendizagem, bem como o uso de materiais e objetos de aprendizagem disponíveis em portais.

Nos Cadernos 05 a 09, as áreas de conhecimento são focadas (em quê??) Nesses mesmos cadernos, o princípio da interdisciplinaridade é retomado, pois cada área é enfocada sempre em relação às outras áreas. No caderno 10, apresenta-se uma retrospectiva dos demais cadernos e daqueles anos de formação, apontando para a integração dos saberes (BRASIL, 2015).

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a concretização desse estudo assumimos uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, a partir de uma abordagem qualitativa. Para isso selecionamos como procedimentos metodológicos de coleta de dados a aplicação de um questionário com as professoras alfabetizadoras que participaram do programa de formação PNAIC 2012-2013.

De acordo com Flick (1995), a pesquisa qualitativa é um método de investigação científica subjetiva. Esse tipo de pesquisa estuda as particularidades e experiências individuais, podendo, neste caso, o pesquisador apontar livremente o seu ponto de vista sobre o objeto de estudo. O propósito não é contabilizar quantidades, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo e analisá-lo sob uma dada perspectiva, de modo descritivo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de abordagem qualitativa baseia-se em cinco características: (1) na pesquisa qualitativa o ambiente é a fonte natural de dados, sendo o pesquisador o instrumento principal da pesquisa. (2) a pesquisa qualitativa é descritiva. (3) os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados. (4) as análises dos dados qualitativos tendem a se dar de maneira indutiva. (5) o significado é de importância vital para a pesquisa qualitativa. O interesse é conhecer o modo como as diferentes pessoas envolvidas na pesquisa dão sentido às suas vidas e às suas práticas.

As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis como estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Suas características mais significativas estão na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como: o questionário e a observação sistêmica. São também incluídas, nesse grupo, as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2002).

Os procedimentos de coleta de dados foram realizados mediante a utilização de um questionário e o grupo a ser pesquisado foi composto por 10 professoras do ciclo de alfabetização do ensino fundamental de escolas da rede municipal de ensino de uma cidade do sul de Minas Gerais, as quais participaram do PNAIC (2012-2013). As professoras atuam como alfabetizadoras em escolas urbanas da rede municipal e aceitaram responder ao questionário.

As professoras que aceitaram responder o questionário, assinaram um termo de consentimento para usar seus relatos que foram feitos através de um questionário impresso

com 18 perguntas. O questionário foi enviado de forma impressa e por meio de redes de comunicação digital do email e WhatsApp, conforme a preferência do professor.

De acordo com Melo e Bianchi (2015), o questionário de pesquisa é uma das ferramentas mais utilizadas por pesquisadores em Ciências Sociais e humanas. Por isso, a elaboração das perguntas é etapa crucial para a obtenção de um bom questionário, que cumpra seu papel na coleta de dados de maneira a apresentar, da melhor forma possível, a realidade dos fatos ocorridos dentro do alvo do estudo proposto.

Na aplicação de um questionário, o pesquisador não interage muito com os sujeitos pesquisados. Não há a tentativa de estabelecer um contato mais ativo com os sujeitos, nem tampouco desenvolver um relacionamento confiável, de forma a não influenciar as respostas das participantes. Um questionário deve obedecer a algumas regras básicas, em que a principal é que se apresente uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação (MANZATO; SANTOS, 2012).

O questionário foi composto por 18 perguntas abertas com foco no processo de formação continuada e de práticas pedagógicas para a alfabetização. A primeira questão proposta pelo questionário solicita a descrição de características ou dados pessoais do professor-alfabetizador, com o intuito de obtermos uma apresentação do sujeito da pesquisa como: endereço, sexo, faixa etária, profissão.

A análise dos dados se baseia na perspectiva discursiva, a qual consiste em analisar a estrutura de um texto e, dessa forma, compreender a ideologia que pode ser individual ou do grupo. A análise dos dados se pautará na Análise Interpretativa dos dados e não vai trabalhar com a forma e o conteúdo, **mas irá buscar os efeitos de sentido que se pode apreender mediante interpretação.** Nunca se esquecer de que a interpretação sempre é passível de equívoco, pois embora a interpretação pareça ser clara, na realidade existem muitas e diferentes definições, sendo que os sentidos não são tão evidentes como parecem ser (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Depois de coletar as contribuições dos participantes, por meio das questões abertas, foi possível analisar os dados da pesquisa de acordo com a abordagem qualitativa, tendo em vista que a flexibilidade se constitui como marca no que se refere às técnicas de coleta de dados, bem como à sua interpretação. Ao utilizarmos a metodologia de análise interpretativa dos dados para compor a análise das respostas descritas no questionário, entendemos, conforme aponta Moita Lopes (1994), que se trata de uma maneira mais assertiva de produzir conhecimentos dentro da área educacional.

A natureza do mundo social é de tal ordem que é necessário que se descubram meios adequados à produção científica nas Ciências sociais (sendo esta, no meu entender, uma das

tarefas da linguística aplicada). O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (MOITA LOPES, 1994).

Esse tipo de análise é considerado por Moita Lopes (1994, p. 332), como sendo intersubjetiva, porém o autor afirma que essa intersubjetividade “é que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais”.

Deste modo, o questionário foi composto por 18 (dezoito) questões abertas (QUADRO 1).

Quadro 1 - Questionário.

	Questões
1	Fale um pouco sobre você: Qual a sua formação acadêmica? Por que escolheu essa profissão? Como você define a docência atualmente? Quanto tempo atua como professora alfabetizadora?
2	Como a formação inicial influenciou a sua prática docente? Quais os incentivos oferecidos pela escola para a formação continuada das professoras alfabetizadoras?
3	Para você o que é alfabetização? E Letramento?
4	Qual é a relação das professoras com as decisões implementadas na escola no que diz respeito às políticas de alfabetização?
5	Quais são as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação em relação a alfabetização da escola?
6	Qual é a sua carga horária de trabalho?
7	Quantos anos você possui no magistério como alfabetizador (a)?
8	Você poderia me dizer o conceito de alfabetizar letrando?
9	Como você trabalha a questão da diferença de fases de aquisição da lecto-escrita em sala de aula?
10	Como é estabelecida a rotina (passos) da sua sala de aula?
11	Quais os desafios encontrados no início das classes de alfabetização? Quais foram as dificuldades encontradas em sala de aula no que diz respeito à alfabetização dos alunos? E hoje como você analisa sua prática?
12	Já participou de cursos de formação continuada com foco em alfabetização? Quais? Fale sobre eles. Qual é a origem dos investimentos feitos para essa formação?
13	Qual é o método que você utiliza para alfabetizar?
14	Qual a contribuição do PNAIC para a sua prática alfabetizadora?
15	O PNAIC ofereceu um material diversificado (livros literários, livros didáticos, encartes e modelos, ferramentas pedagógicas além de propor a confecção de materiais para apoiar o trabalho desenvolvido nas turmas de alfabetização. Cite uma atividade desenvolvida na sua turma que tenha sido exitosa e se possível coloque o porquê dessa conclusão.
16	Houve dificuldade para utilizar os recursos oferecidos pelo PNAIC? Relate.
17	Como você organiza suas aulas? O que te influencia ou te auxilia no momento do planejamento das atividades de leitura e escrita para alfabetizar?
18	Como a prática cotidiana, a partir das vivências sociais, contribui para a sua docência? Hoje como é sua rotina alfabetizadora?

Fonte: Do autor (2019).

As respostas foram agrupadas por temas de discussão à medida que foram emergindo nas respostas das docentes e, a partir disso, foram classificadas em 5 grupos identificadas



como: (1) Percepção do processo de formação inicial como professor alfabetizador; (2) Percepção do processo formativo PNAIC e contribuição para a prática pedagógica; (3) Percepção das ações de organização e planejamento na alfabetização; (4) Percepção dos conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização e (5) Percepção sobre as práticas alfabetizadoras, a fim de alcançar os objetivos propostos, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Questões relacionadas às categorias propostas.

<b>Categorias</b>	<b>Número da questão</b>
Percepção do processo de formação inicial como professor alfabetizador	2 e 11
Percepção do processo formativo PNAIC e contribuição para a prática pedagógica	1, 12, 16, 14 e 15
Percepção das ações de organização e planejamento na alfabetização	5, 10, 13, 17 e 18
Percepção dos conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização	3, 4 e 9
Percepção sobre as práticas alfabetizadoras	1

Fonte: Do autor (2019).

#### 4.1 Os sujeitos da pesquisa

Como procedimento de coleta de dados das professoras alfabetizadoras foi utilizado um questionário aberto. Cada questão foi elaborada conforme os objetivos propostos pela pesquisa, a que se destinou e abordou a temática sobre a formação do professor, a prática docente e suas apropriações sobre o PNAIC.

Das 20 (vinte) professoras convidadas, somente 10 (dez) aceitaram o convite de responder às questões. Foram selecionadas e convidadas para participarem da pesquisa todas as professoras alfabetizadoras que realizaram o curso de formação do PNAIC 2012-2014, entretanto, nem todas se prontificaram a responder. Vale destacar que a autora desta pesquisa também participou desse curso.

Iniciei a pesquisa, convidando 20 professoras da rede pública onde trabalho como professora alfabetizadora através da comunicação oral. Das 20 (vinte) professoras convidadas, somente 10 (dez) aceitaram o convite de responder às questões. Foram selecionadas e convidadas para participarem da pesquisa professoras alfabetizadoras que realizaram o curso de formação do PNAIC 2012-2014, entretanto, nem todas se prontificaram a responder. Vale destacar que a autora desta pesquisa também participou desse curso.

Deixamos a critério de cada professora a forma de responder, manuscrito ou impresso. Entreguei a cada uma esse questionário impresso também e dei um prazo de um mês para ser

respondido. Me devolveram o material escrito e a partir daí comecei a análise dos relatos feito por elas e análise do material existente sobre o Pnaic. Desses questionários foram selecionados alguns questionamentos relevantes a temática escolhida, que costumam reunir professores da educação básica e pesquisadores da universidade como princípio do almejado. Minha intenção residia em identificar os anseios relacionados a formação de professores alfabetizadores com potencial para serem avaliados como pesquisa. Em relação à formação das professoras, a metade (50%) relatou que se formou no curso de graduação em Pedagogia, seguido pelo curso Normal Superior (30%) e Filosofia (10%), sendo que uma das participantes não informou a sua formação (QUADRO 3).

Quadro 3 - Dados das professoras participantes da pesquisa.

<b>Professor</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação (anos)</b>	<b>Carga horária semanal (h)</b>	<b>Realizou outros cursos</b>
<b>P1</b>	Normal superior	16	48	outros
<b>P2</b>	Normal superior	9	20	Curso de formação continuada
<b>P3</b>	Filosofia	28	42,5	PROCAP
<b>P4</b>	Pedagogia	30	42,5	Letramento, curso de capacitação
<b>P5</b>	Pedagogia	8	48	Só PNAIC
<b>P6</b>	Pedagogia	17	30	Libras e outros
<b>P7</b>	Pedagogia	20	40	PROCAP, Pró-letramento e outros
<b>P8</b>	Normal superior e Geografia	27	24	Tv Escola, PROCAP, Pro-letramento e outros
<b>P9</b>	NI	20	42,5	NI
<b>P10</b>	Pedagogia	21	20	PROCAP e outros

Legenda: NI. Não informou.

Fonte: Do autor (2019).

No que diz respeito ao tempo no magistério e a dedicação como professora alfabetizadora, este variou de 8 a 30 anos. Esse resultado nos leva a deduzir que as professoras possuem certa experiência no processo de alfabetizar os alunos. E uma experiência, se bem aproveitada, refletida, pode potencializar a prática profissional.

A carga horária semanal de trabalho variou de 20 a 48 horas/semana, sendo que 60% das professoras, trabalham por 40 horas/semanais ou mais (QUADRO 1). Essa diferença entre a carga horária de trabalho, só é possível, porque o exercício da docência permite trabalhar em diferentes turnos. Portanto, as professoras que trabalham apenas em um turno, têm sua carga

horária entre 20 e 24 horas/semanais. Já, as professoras que fazem acima de 40 horas/semanais, trabalham em dois turnos. Esses dados nos remetem à condição de trabalho do professor que, de acordo com Heinz e Koerner (2013), a busca por preencher uma carga horária de trabalho que forneça subsistência costuma ser um fator preponderante entre as professoras.

Em relação à participação de cursos de formação continuada com foco em alfabetização, 90% das professoras já participaram de outros cursos, além do PNAIC, dentre eles os mais citados foram o PROCAP e o Pró-letramento. De acordo com Gatti e Barreto (2009), o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) foi um programa realizado em Minas Gerais, entre 1996 e 1998, implementado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, em parceria com universidades, superintendências regionais e prefeituras.

Romanowski e Martins (2010) discutem os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. Afirmam que, com a nova LDB, os cursos de especialização em pós-graduação assumiram, além de um caráter de aperfeiçoamento para o ensino superior, um caráter de formação continuada de natureza acadêmica, qualificando e especializando professores em todos os níveis de ensino. A qualificação dos professores, a atualização dos conhecimentos e a ascensão profissional e salarial são os principais fatores que podem estar envolvidos no índice elevado de professores com especialização.

## **5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS CEDIDAS POR MEIO DO QUESTIONÁRIO**

Após recebermos o questionário contendo as respostas das professoras que aceitaram participar, aplicamos o procedimento de análise dos dados que se pautou na análise interpretativa dos dados, do qual se buscou os efeitos de sentido que se pode apreender mediante interpretação.

Para compor a primeira ação de análise realizamos um agrupamento das respostas a partir das expressões e sentidos produzidos em temas ou assuntos, posteriormente se buscou aproximar as similaridades entre excertos das respostas, fazendo uma interpretação dos efeitos de sentidos produzidos.

Diante disso, reunimos os fragmentos das respostas por temas de discussão à medida que foram aparecendo nas respostas das professoras o que permitiu identificar temáticas em comum e classificar em 5 grandes modos de percepção do processo formativo denominados como: (1) percepção do processo de formação inicial como professor alfabetizador; (2) percepção do processo formativo PNAIC e contribuição para a prática pedagógica; (3) percepção das ações de organização e planejamento na alfabetização; (4) percepção dos conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização e (5) percepção sobre as práticas alfabetizadoras.

### **5.1 Percepção do processo de formação inicial como professor alfabetizador**

No primeiro modo de percepção, identificamos fragmentos nas respostas que demonstravam uma determinada forma de compreensão do processo de formação inicial como professor alfabetizador. Nesse sentido, as professoras mencionavam diferentes percepções em relação ao processo formativo e ao contexto da sala de aula.

Em resposta às questões: “Como a formação inicial influenciou a sua prática docente? Quais os incentivos oferecidos pela escola para a formação continuada das professoras alfabetizadoras?”, as professoras relataram, em sua maioria, que a formação é bem diferente da prática, por contribuir com um embasamento para se realizar um bom planejamento de aula, porém com poucos incentivos. As respostas ressaltam que a prática é bem diferente da teoria, conforme segue descrição, a seguir (QUADRO 4).

Quadro 4 - Respostas da questão 2.

Professoras	Questão: “Como a formação inicial influenciou a sua prática docente? Quais os incentivos oferecidos pela escola para a formação continuada das professoras alfabetizadoras?”
P 1	Como vim a exercer só no decorrer do curso superior, a formação não contribuiu com a prática, com as dificuldades encontradas. A realidade é bem diferente das apresentadas na cadeira da faculdade. O embasamento teórico, foi ótimo. O que trazia na bagagem era as experiências vivenciadas no estágio do magistério. Atualmente, a escola através da secretaria de educação tem proporcionado e incentivado a formação continuada oferecida pela própria rede.
P 2	Percebi que a realidade da sala de aula é completamente diferente do que aprendi na faculdade. A teoria é fascinante, mas a prática chega a ser assustadora, pois lidamos com diferentes tipos de famílias que influenciam diretamente na realidade do aluno em sala de aula. Incentivos, nenhum, as vezes temos curso de formação continuada.
P 3	Através da formação proposta consegui perceber o quanto sou capaz de transmitir conhecimento e as experiências vividas fez com que repensasse na minha prática, fazendo com que buscasse mais e, crescesse mais e a escola nos incentivou a fazer o curso dando-nos abertura para a realização do mesmo.
P 4	Através de leituras, cursos particulares de formação continuada, são poucos os que oferecem
P 5	A formação inicial me colocou dentro do universo da educação, foi muito teoria, a prática é totalmente diferente. Pouco incentivo por parte da educação, cursos para mero constar
P 6	Minha formação inicial de magistério me levou a saber fazer um bom planejamento de aulas, com atividades lúdicas e concretas, realizando juntamente com a crianças meios de melhorar o aprendizado. Os incentivos não são muitos e quando ofertados não são para todos os professores, como foi o caso do PNAIC, no início era ofertado apenas para professores que atuavam no 3ª ano do Ensino fundamental; aos poucos eles foram ampliando para os demais professores e o ano passado chegou a educação infantil. Mas não achei muito proveitosos. Estes cursos deveriam focar mais no concreto e não no teórico; pois a teoria já sabemos, necessitamos de prática.
P 7	O magistério foi uma inspiração para mim... O meu estágio obrigatório me fez ver realmente que era aquilo que eu queria. Foi um estágio bem voltado para a prática e não como é hoje somente observação. A escola hoje oferece o módulo para que possamos nos reunir, estudar e discutir conteúdos. E ainda tem também os cursos de capacitação oferecidos pela secretaria de educação (sistema positivo e aprende Brasil).
P 8	Naquele tempo saíamos bem preparados para assumir a sala de aula. O estágio de observação era extenso além de assumir a sala como regente por um mês sob a supervisão da professora titular.
P 9	Os cursos oferecidos também trouxeram muita contribuição em minha prática, alguns oferecidos pela SME, módulos de estudos na escola pelo MEC, etc.
P 10	Gosto de ser professora, desde minha formação inicial sempre me dediquei ao máximo buscando sempre aprimorar meus conhecimentos, para ser um bom profissional tem que estar sempre inovando, a escola direção e amigas sempre nos influenciam para nos aprimorar.

Fonte: Do autor (2019).

Nas respostas das professoras P1 “A realidade é bem diferente das apresentadas na cadeira da faculdade. O embasamento teórico, foi ótimo”, P2 “a realidade da sala de aula é completamente diferente do que aprendi na faculdade. A teoria é fascinante, mas a prática chega

a ser assustadora” e P5 “[...] colocou dentro do universo da educação, foi muito teoria, a prática é totalmente diferente” observamos uma percepção do distanciamento entre a teoria estudada e a prática vivenciada nas escolas. Essa visão das participantes em relação à teoria e à prática serem diferentes e distantes, também fora observada por alguns autores que demonstram em seus estudos essa dicotomia, porém esses fundamentos devem caminhar juntos para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com Fortuna (2015), deve haver uma relação entre teoria e prática na atuação do educador.

[...] a relação teoria e prática na educação abre caminhos emancipatórios norteadores para a formação de sujeitos, que pensam a sociedade de forma coerente aos preceitos do ser mais, como possibilidade do educador/a e do educando/a. A condição dos sujeitos em processo de conhecimento é tão humana, que é capaz de possibilitar a transformação de si e de outrem. Para isso, teoria e prática imbuídas de práxis, são condições necessárias para a formação de sujeitos sensíveis, emancipados, solidários e transformadores do mundo (FORTUNA, 2015, p. 64).

Nesse sentido, Freire (1987) afirma que no processo pedagógico, teoria e prática tem que dialogar, constantemente, saindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. De acordo com Fortuna (2015, p. 66), para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma efetiva, “a teoria e a prática precisam ser conduzidas, concomitantemente, e esta é uma necessidade indispensável para a emancipação e realização humana”.

Foi descrito nas respostas das professoras comentários sobre o estágio obrigatório, que fora realizado ainda durante a graduação. O estágio supervisionado que ocorre nas escolas permite que os graduandos tenham uma visão de como funciona na prática a função de educador, conforme foi citada pelas participantes P7 “O meu estágio obrigatório me fez ver realmente que era aquilo que eu queria” e pela P8 “O estágio de observação era extenso”. No entanto, esse estágio geralmente é por um período curto e, por outro lado, os estagiários não assumem as responsabilidades do professor oficial, o que pode vir a causar um susto, quando o professor assume sua função frente a uma sala de aula e se depara com problemas, conforme relatado pela P2, ter que enfrentar diferentes tipos de alunos e também seus familiares.

Em relação ao apoio das escolas para que as docentes realizassem o curso, também foi citado pelas professoras. Nesse contexto, existem dois fatores influenciadores: a questão de ser um curso obrigatório e o próprio interesse das escolas de acompanharem as atualidades metodológicas que têm sido empregadas no processo de ensino nas escolas, ou seja, a escola

tem interesse em buscar o aperfeiçoamento e, com isso, auxiliam seus funcionários a participarem dos cursos de formação continuada oferecidos.

## 5.2 Percepção do processo formativo PNAIC e contribuição para a prática pedagógica do professor

Como segundo aspecto identificamos em algumas respostas fragmentos que uma percepção em relação ao processo formativo PNAIC e em relação às contribuições de outros cursos já realizados para a prática pedagógica enquanto professor alfabetizador.

Para as questões: “Já participou de cursos de formação continuada com foco em alfabetização? Quais? Fale sobre eles. Qual é a origem dos investimentos feitos para essa formação?”, obtivemos diferentes respostas.

Nessa questão, todas as professoras afirmaram ter participado de outros cursos de formação continuada além do PNAIC e declararam que as origens dos investimentos, na grande maioria dos casos, foram provenientes de governos municipais, estaduais e federais (QUADRO 5).

Quadro 5 - Resposta da questão 12.

(continua)

<b>Professoras</b>	<b>“Já participou de cursos de formação continuada com foco em alfabetização? Quais? Fale sobre eles. Qual é a origem dos investimentos feitos para essa formação?”</b>
P 1	Sim, o mais recente foi o PNAIC
P 2	Sim, cursos de formação continuada fornecida pelo município, e o PNAIC. Os cursos foram interessantes e contribuíram para o enriquecimento da minha prática pedagógica. Os investimentos foram feitos pelo município e estado
P 3	Sim, PROCAP, PNAIC. Foi muito bom pois, através destes cursos fazemos muitas trocas de experiência e tiramos dúvidas, traz também inovação e oportunidades de descobrir novas formas (maneiras) de transmitir conhecimentos
P 4	Sim, cada curso você sai com novas ideias e objetivos inovadores sem fugir do foco. PNAIC, letramento, curso de capacitação
P 5	Sim PNAIC. A origem do orçamento é um compromisso formal assumido pelos governos federais, estados e municípios. A intenção é a alfabetização em língua portuguesa e matemática até o 3º EF, para todas as crianças das escolas municipais, estaduais, urbanas e rurais, brasileiras
P 6	Sim. Vários. Libras, PNAC, Pós em algumas áreas educacionais já citadas a cima
P 7	Sim. Procap, pró-letramento de língua portuguesa e matemática e pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC) dentre outros.

Quadro 5 - Resposta da questão 12.

(conclusão)

<b>Professoras</b>	Resposta “Já participou de cursos de formação continuada com foco em alfabetização? Quais? Fale sobre eles. Qual é a origem dos investimentos feitos para essa formação?”
P 8	Vários: Tv Escola, Procap, Pró-letramento, PNAIC entre outros. Todos foram de grande importância para o melhoramento de minha prática. Os investimentos na maioria das vezes foram governamental (Municipal, Estadual e Federal). Alguns particulares.
P 9	Não respondeu
P 10	Sim, vários, venho acompanhando os cursos propostos pela secretaria da educação desde 1998, o primeiro deles foi o PROCAP..., todos eles têm sempre novidades, gosto porque podemos trocar experiências novas. Acredito que a origem das formações é para a melhoria da educação.

Fonte: Do autor (2019).

No que diz respeito à participação em cursos de aperfeiçoamentos, foi observado que as professoras têm interesse em buscar novos conhecimentos, aprender novas metodologias de ensino, e esse fator se mostrou essencial para o processo formativo e para que os cursos ofertados viessem a alcançar os objetivos propostos, estimulando que novos programas de aperfeiçoamento fossem desenvolvidos tendo como foco o ensino.

Por outro lado, também foi citada a troca de experiência entre os profissionais da educação que se encontram, durante a realização do curso. De acordo com Nóvoa e Vieira (2017), os cursos de formação que são baseados no compartilhamento de experiência e diálogo entre os profissionais são importantes para passar experiências vivenciadas, barreiras que foram rompidas com a utilização de alguma metodologia diferente. Segundo esses autores, as experiências mais interessantes estão localizadas nas próprias escolas.

Quando as professoras foram questionadas, se tiveram dificuldade para utilizar os recursos oferecidos pelo PNAIC, foram unânimes em afirmar que não tiveram dificuldades com os materiais recebidos, demonstrando, dessa forma, que o material utilizado é de fácil compreensão. Somente 3 professoras escreveram comentários sobre os cursos realizados, como para P3 “Não, pois eram recursos diversificados e bons de serem trabalhados”; para P8 “Nenhuma dificuldade em relação aos recursos oferecidos. Mas, em relação a otimização do tempo por trabalhar em dois turnos” ou para P10 “Não, foram ótimos, claros e de interesse dos alunos”.

Nos textos que compõem o conjunto de cadernos do PNAIC-2012 relativos à alfabetização pode-se perceber que a ênfase da proposta está na aprendizagem. Na verdade, a aprendizagem na perspectiva dos “Direitos da Aprendizagem” é assumida como eixo estruturador do ensino. Nesse sentido, do ponto de vista conceitual, os cadernos entendem o



ensino como um processo cujas características principais são: o ensino reflexivo, problematizador, lúdico, diversificado e prazeroso (BRASIL, 2012b).

Para a questão “Qual a contribuição do PNAIC para a sua prática alfabetizadora?”, as professoras responderam que gostaram de participar da formação oferecida pelo PNAIC, comentando que o curso acrescentou muito aprendizado e também propiciou a troca de experiências com outros professores (QUADRO 6).

Quadro 6 - Resposta da questão 14.

Professoras	“Qual a contribuição do PNAIC para a sua prática alfabetizadora?”
P 1	O curso contribui para aprofundar conhecimentos, inovar a dinâmica, planejar, repensar e conduzir melhor o trabalho em sala de aula, proporcionando a reflexão sobre a prática alfabetizadora, bem como a troca de experiência. O PNAIC proporcionou aos educadores uma formação teórico-prática consistente e completa. Dentre as principais contribuições estão as de ordem metodológica: leitura deleite, organização da rotina, atividades lúdicas e jogos, livros e jogos apropriados, sequências didáticas interdisciplinares e etc.
P 2	O PNAIC contribuiu para minha prática em sala de aula e na maneira como elaborar o meu planejamento, pensando individualmente em cada aluno, suas habilidades e dificuldades, para que todos desenvolvam suas potencialidades em todos os sentidos
P 3	Contribuiu muito, pois estava iniciando o fundamental, serviu de apoio e muito conhecimento.
P 4	Muito boa
P 5	Repensar as formas e alfabetização e suas práticas
P 6	Foi muita, pois aprendi a fazer vários jogos de matemática e letramento.
P 7	Foram muitas atividades voltadas para a prática pedagógica.
P 8	Contribui bastante, o material foi bem elaborado, mostrando várias práticas, e trazendo novas propostas de um trabalho mais dinâmico com jogos e projetos, enfatizando a necessidade de planejar, repensar e conduzir nossa prática. Uma nova proposta de enxergar o aluno em sua individualidade, respeitando a sua forma de aprender e o tempo que necessita
P 9	Não respondeu
P 10	O curso foi ótimo, tive uma excelente professora, o qual levei várias sugestões de atividades diferenciadas para sala de aula. A troca de experiência com os outros professores é riquíssima para o nosso dia a dia.

Fonte: Do autor (2019).

É importante saber se o que os professores estão aprendendo nos cursos de capacitação estão sendo empregados em sala de aula, e se, realmente os objetivos propostos estão sendo alcançados. Nesse sentido, foi verificado entre as respostas das professoras, que o curso auxiliou na vivência e na prática diária dentro de sala de aula, tendo em vista que, durante o curso, alguns professores tiram dúvidas de questões que podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Durante o curso, os profissionais aprendem a utilizar novas metodologias que podem facilitar a transmissão do conhecimento do professor para o aluno. Nesse sentido, o professor aprende

que cada aluno tem seu próprio meio de aprender, e que esse meio pode diferir entre os demais alunos, por isso, a necessidade de em algumas situações o professor usar de diferentes metodologias, para fazer com que o aluno se aproprie do conteúdo que está sendo ministrado.

Para a questão referente, no programa PNAIC ofereceu-se um material diversificado (livros literários, livros didáticos, encartes e modelos, ferramentas pedagógicas, além de propor a confecção de materiais para apoiar o trabalho desenvolvido nas turmas de alfabetização, solicitamos também que citasse uma atividade desenvolvida na sua turma que tenha sido exitosa e, se possível, o porquê dessa conclusão.

Dentre os materiais que foram oferecidos pelo PNAIC, as professoras descreveram que estão utilizando-os para desenvolver atividades de aprendizagem com suas turmas. As atividades e materiais que estão sendo utilizados, foram citadas a leitura de livros, caixa de matemática, bingo, jogos do TANGRAM, e todos relataram ainda que têm obtido resultados satisfatórios com a utilização do material (QUADRO 7).

Quadro 7 - Respostas sobre as atividades desenvolvidas na sua turma que tenha sido exitosa.  
(continua)

<b>Professoras</b>	“solicitamos também que citasse uma atividade desenvolvida na sua turma que tenha sido exitosa e se possível coloque o porquê dessa conclusão.”
P 1	Uma das propostas foi a leitura para deleite. Até participar da formação, a leitura era proporcionada, direcionada sempre para alguma tarefa posterior a respeito do tema no livro. Com alguma ficha, com um reconto, etc. com o PNAIC comecei a proporcionar a prática da leitura por prazer, com o objetivo de despertar o gosto pela leitura e aos poucos foi fazendo parte do dia a dia.
P 2	Caixa matemática. Trouxe resultados positivos pois os alunos, aprenderam adição e subtração de forma lúdica, manipulando objetos concretos
P 3	Caça ao tesouro e música caveira. Eles ficaram muito curiosos para encontrar o tesouro (que eram caixas de livros) todos demonstraram interesse pela leitura dos livros
P 4	Sequência didática. Livro: “cachinhos dourado”. Foi um sucesso o processo de escrita-leitura
P 5	Confecção TANGRAM. Desenvolve a capacidade de visualização de percepção espacial de análise e criatividade
P 6	Em minhas turmas não tive os materiais em mãos, por serem turmas de Educação Infantil; porém refiz muitos dos jogos que aprendi no PNAIC, adaptando-os para educação infantil. Um deles foi jogos matemáticos como TANGRAM, e no letramento, palavras em tiras com ilustração.
P 7	Bingo de palavras que eu fiz para apresentação em sala e para desenvolver atividade em sala. As crianças interagiram bem com o jogo.

Quadro 7 - Respostas sobre as atividades desenvolvidas na sua turma que tenha sido exitosa.  
(conclusão)

<b>Professoras</b>	Respostas “solicitamos também que citasse uma atividade desenvolvida na sua turma que tenha sido exitosa e se possível coloque o porquê dessa conclusão.”
P 8	Montar os cantinhos de Português e de Matemática com materiais diversos. Os alunos gostam de manusear os jogos, objetos, livros disponíveis e aprendem brincando.
P 9	Não respondeu
P 10	Uma das propostas que eu particular gostei e percebi retorno nos alunos foram os momentos de leitura, o momento das leituras, eles gostam e enriquecem os conhecimentos de forma prazerosa. Os jogos da caixa do PNAIC e outros confeccionados foram de grande valia também, porque a melhor forma de aprender é aprender fazendo, e o brincar desperta o interesse

Fonte: Do autor (2019).

Esses resultados nos sugerem que, realmente, o curso do PNAIC e o material que foi disponibilizado, tem sido de grande valia para auxiliar os professores no processo de alfabetização. Podemos observar que cada professora utiliza diferentes meios para alcançar os resultados que esperam. E, nesse sentido, é importante salientar que cada aluno tem seu caminho de aprendizagem e, talvez, a utilização de diferentes atividades pode facilitar a aprendizagem daqueles com maiores dificuldades. Por outro lado, também vale ressaltar que as professoras deveriam ter, cada uma, o seu material, de modo a facilitar a sua utilização no tempo adequado, e não estar sobre o controle da escola, conforme mencionado pela P6.

### 5.3 Percepção das ações de planejamento na alfabetização

Como terceiro aspecto, observamos nas respostas das professoras uma percepção em relação ao planejamento de atividades para a alfabetização, de modo a descreverem como as ações de organização do trabalho pedagógico são pensadas e desenvolvidas.

Na questão “Quais são as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação em relação à alfabetização da escola?”, sobre as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação em relação à alfabetização da escola, 40% das professoras não responderam esta questão. As que responderam afirmaram que, geralmente, o planejamento é realizado em grupo, principalmente em reuniões e relataram também suas opiniões sobre as avaliações (QUADRO 8).

Quadro 8 - Respostas da questão 5.

<b>Professoras</b>	<b>“Quais são as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação em relação a alfabetização da escola?”</b>
P 1	Não respondeu
P 2	Conhecer o conteúdo a ser trabalhado e planejar as atividades a serem desenvolvidas com a turma, com antecedência. Acompanhamento diário do aprendizado e intervenção de acordo com a necessidade do aluno. Avaliação é um instrumento que utilizamos para verificar a aprendizagem dos alunos, tendo em vista se os objetivos foram alcançados ou não. A avaliação é diária e continua em relação ao aprendizado e participação do aluno no processo de alfabetização em minha escola, aplicamos avaliação dos conteúdos mensalmente e também bimestral
P 3	Essas ações feitas geralmente são feitas através de reuniões (módulos) onde são colocados os planejamentos, resultados da alfabetização na escola.
P 4	Não respondeu
P 5	Módulo II, reuniões individuais quando necessário
P 6	Não respondeu
P 7	O PDE escola é um programa da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar. O planejamento é o plano de ação que, em um determinado período, vai levar a escola a atingir suas metas.
P 8	Não respondeu
P 9	A avaliação serve como um diagnóstico para ver o que realmente foi “apreendido”, para prosseguir ou retomar o conteúdo, porém, não se faz somente através de avaliações escritas, mas da observação criteriosa do professor durante as aulas, atividades extraclasse, da oralidade, visão de mundo que o aluno traz consigo. A escola, a maneira mais formal de avaliar se faz através de notas e conceitos ao final de cada bimestre
P 10	As ações são ótimas, porque trabalho em uma escola em que a direção, supervisão estão sempre reunindo conosco para melhores conhecimentos dos assuntos propostos.

Fonte: Do autor (2019).

Podemos observar na fala das professoras uma concepção de planejamento como uma ação direcionadora do trabalho a ser realizado, percebido na resposta de P2 “Conhecer o conteúdo a ser trabalhado e planejar as atividades a serem desenvolvidas com a turma, com antecedência. Acompanhamento diário do aprendizado e intervenção de acordo com a necessidade do aluno” e P7 “O planejamento é o plano de ação que, em um determinado período, vai levar a escola a atingir suas metas”.

A compreensão de avaliação foi destacada nas respostas das professoras como uma ação contínua e processual, o que se pode perceber nas respostas de P 2 “A avaliação é diária e continua em relação ao aprendizado e participação do aluno no processo de alfabetização em minha escola” e P9:

A avaliação serve como um diagnóstico para ver o que realmente foi “apreendido”, para prosseguir ou retomar o conteúdo, porém, não se faz somente através de avaliações escritas, mas da observação criteriosa do

professor durante as aulas, atividades extraclasse, da oralidade, visão de mundo que o aluno traz consigo. (P9).

O que as professoras destacaram sobre processo de avaliação se mostrou em consonância à concepção teórica proposta pelo PNAIC, conforme citado por Silva, Carvalho e Silva (2016):

na importância de serem realizadas avaliações com o objetivo de aferir resultados, produzir estatísticas e estabelecer rankings, com o intuito de regular desempenhos, é a tônica das orientações apresentadas nos manuais de implantação. É por meio dos resultados de avaliações que são fabricadas verdades a respeito do nível de alfabetização dos estudantes e sobre o modo como devem atuar os docentes. Corroborando o argumento apresentado, consideramos oportuno apresentar os componentes das avaliações propostas pelo PNAIC, como pode ser observado no excerto a seguir.

Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2012b, p. 13).

Nesse sentido, a importância dos resultados obtidos nas avaliações dos alunos, se efetivou mediante a aferição do como têm sido aplicados os conhecimentos que os professores têm adquirido nos cursos de aperfeiçoamento, a fim de que ajustes sejam realizados para a ministração e desenvolvimento de novos cursos.

Para a questão “Como é estabelecida a rotina (passos) da sua sala de aula?”, as professoras escreveram que suas aulas são preparadas, de acordo com a grade curricular e também com o tempo disponível, em alguns casos, o professor utiliza o auxílio dos alunos. Em sua maioria, utilizaram os livros didáticos, momento de leitura e outros recursos disponíveis (QUADRO 9).

Quadro 9 - Respostas da questão 10.

<b>Professoras</b>	Respostas “Como é estabelecida a rotina (passos) da sua sala de aula?”
P 1	Hora da leitura e seguindo um horário para ministrar as disciplinas, cumprindo a carga horária da série.
P 2	A rotina é composta pelo estudo do livro didático, editor “positivo” e atividade complementares. Utilizo jogos de alfabetização, bingo matemático e silábico. Alfabeto móvel, entre outros recursos
P 3	Faço junto com os alunos, escrevendo no quadro todos os dias a rotina especificando o que iremos estudar
P 4	com horários e regras
P 5	5 momentos por dia, cada momento 50 min. Com aulas determinadas
P 6	No início de cada semestre (em algumas Turmas Bimestre) estabelecemos as regras (rotina) em comum acordo. Assim as crianças se envolvem e a aula segue dentro do esperado.
P 7	50 min por aula
P 8	De acordo com a grade curricular e horário de aulas do dia, alternando entre o livro didático integrado, cadernos, aulas práticas e projetos de leitura e escrita
P 9	Não respondeu
P 10	Sigo o horário de aulas de acordo com o planejamento escolar vindo da secretaria da educação. Temos as quantidades de aulas de português, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso, produção de texto, arte, educação física. Tem biblioteca e informática

Fonte: Do autor (2019).

Foi verificado nas respostas comentários sobre a rotina a ser seguida para a organização das aulas, como descreve P10, a rotina não se mostra uma ação de planejamento aleatória, mas direcionada pela instituição administrativa escolar:

Sigo o horário de aulas de acordo com o planejamento escolar vindo da secretaria da educação. Temos as quantidades de aulas de português, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso, produção de texto, arte, educação física. Tem biblioteca e informática (P10).

De acordo com Bilória e Metzner (2013), as escolas devem possuir uma rotina, pois é, por meio delas, que os professores, alunos e toda a comunidade escolar desenvolvem o seu trabalho. Esses autores relatam que “a rotina escolar significa desenvolver o trabalho diário, por meio de horários, tarefas pré-estabelecidas e atividades cotidianas organizadas da melhor forma possível nas instituições de ensino” (BILÓRIA; METZNER, 2013, p. 2). No entanto, estabelecer uma rotina, não é fácil, por ser considerado, muitas vezes, como algo ruim e repetitivo. Porém, para a criança, é primordial a existência de rotinas para que se sinta segura e possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer.

Quando questionadas sobre “Qual é o método que você utiliza para alfabetizar?”, o método de ensino mais citado pelas professoras foi o método fônico, que foi relatado por 80% delas, sendo que uma das professoras relatou trabalhar nas fases finais de alfabetização e não citou nenhum método, e outra professora não respondeu a essa questão, 40% utilizam o método silábico. Os métodos analíticos e sintéticos foram citados por 30% das participantes (QUADRO 10).

Quadro 10 - Respostas da questão 13.

<b>Professoras</b>	Respostas “Qual é o método que você utiliza para alfabetizar?”
P 1	Trabalho nas fases finais de alfabetização
P 2	Método silábico e fônico
P 3	Global e principalmente o fônico. Adoro trabalhar o fônico
P 4	Fônico
P 5	Método fônico
P 6	Utilizo tanto o método analítico quanto o método sintéticos.
P 7	Todos os métodos são muito bem aceitos por mim
P 8	Todos. Geralmente começo com o Método Analítico (global) passando pelo Método Sintético (silábico e o fônico).
P 9	Não respondeu
P 10	Como diz o velho ditado, não tenho um método pronto e acabado, os métodos são de acordo com cada aluno, o qual cada um é cada um, cada um com seu problema de desenvolvimento, ou seja, dou um pouco de cada em minha sala, trabalho de diversas formas com todos e individualmente usando os métodos sintético, analítico, alfabético e fônico. Costumo fazer atividades simples que abranjam as dificuldades de algumas crianças para todos e trabalho individualmente as atividades que tenham dificuldades.

Fonte: Do autor (2019).

Em relação ao método as respostas das professoras apontaram para uma adesão a vários métodos, como na resposta da P8 “Geralmente começo com o Método Analítico (global) passando pelo Método Sintético (silábico e o fônico)” e na P10 “Como diz o velho ditado, não tenho um método pronto e acabado, os métodos são de acordo com cada aluno, o qual cada um é cada um, cada um com seu problema de desenvolvimento”, podemos observar a opção por um trabalho pedagógico eclético referente à proposta metodológica para a alfabetização. Apenas uma das professoras, a P10, relatou que não tem um método pronto, a metodologia vai depender da individualidade de cada aluno.

Os métodos fônico e silábico são uma ramificação do método sintético, que se divide em: alfabético, fônico e silábico. O método sintético é o mais antigo, com mais de 2000 anos

de existência, de acordo com Almeida (2008, p. 4234) os métodos sintéticos “seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois, gradativamente, chegar às unidades maiores”. Em outras palavras, “primeiro se aprende o processo de codificação e decodificação, para, em uma fase mais avançada, passar à compreensão da leitura e da escrita” (FONTES; BENEVIDES, 2013, p. 3). No método fônico, Fontes e Benevides (2013) relatam que, nesse processo, a criança começa pelo som das letras, unindo som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada. Já, no processo silábico, a criança aprende a fazer a análise das sílabas, para formar as palavras. São propostas palavras-chave em cartilhas com a finalidade de apresentar as sílabas e, conseqüentemente, formar as frases. Porém, o que ainda percebemos é que apesar de serem considerados “ultrapassados”, esses procedimentos tradicionais (o método analítico e sintético) ainda atuam, fortemente, dentro das escolas, principalmente o processo silábico

De acordo com Heinz e Koerner (2013), com as grandes mudanças ocorrendo na educação, não é mais possível pensar na formação inicial do professor, ofertada nos cursos de graduação, como suficiente para atender às exigências escolares. O aprender mais sobre a sua profissão, durante a prática educativa e o desenvolvimento profissional atrelado à formação continuada, são requisitos cada vez mais exigidos aos professores.

Para a questão “Como você organiza as suas aulas? O que o influencia ou o auxilia, no momento do planejamento das atividades de leitura e escrita para alfabetizar?”, de acordo com as respostas obtidas, as professoras seguem um planejamento que pode ser de cada professor ou seguir conteúdos já preparados, mas vale ressaltar que a maioria deles leva em consideração a dificuldade da turma e, até mesmo, a dificuldade individual para preparar sua programação diária (QUADRO 11).

Quadro 11 - Respostas da questão 17.

(continua)

<b>Professoras</b>	Resposta “Como você organiza suas aulas? O que te influencia ou te auxilia no momento do planejamento das atividades de leitura e escrita para alfabetizar?”
P 1	As aulas são organizadas de acordo com o planejamento anual, fazendo as adaptações necessárias, de acordo com a realidade da turma depois de realizada uma avaliação diagnóstica. O que influencia e auxilia é saber em que nível de aprendizagem que se encontram os alunos para planejar
P 2	Organizo minhas aulas através de planejamento semanal das atividades e conteúdos a serem trabalhados, o que me auxilia, são os livros didáticos e atividades extras retiradas de sites de alfabetização
P 3	Através de um planejamento, proponho atividades relacionadas aos conteúdos a serem abordados, dando, oportunidade aos alunos de participarem do processo e leitura sempre



## Quadro 11 - Respostas da questão 17.

(conclusão)

P 4	A necessidade da turma
P 5	Organizo planejando semanalmente com modificações ao longo do planejamento. Pesquisas e práticas “vivência” em sala de aula dia a dia com os alunos, suas dificuldades e avanços
P 6	Sempre me pego nos materiais fornecidos pela escola com auxílio da internet e de vários materiais que sempre temos guardado, esses às vezes melhores para alfabetizar, que os atuais
P 7	No início do ano foi criado um horário e cada criança tem o seu. Procuo segui-lo para que as crianças se organizem melhor. Procuo observa mais as dificuldades para tentar saná-las da melhor forma possível. Com jogos: caça-palavras, bingos e dominó de palavras.
P 8	De acordo com a grade curricular e horário semanal. Alinhamento com a BNCC e Currículo de MG. Observando as habilidades e competências alinhadas ao LDI, Acerta Brasil e atividades extras para consolidação das mesmas
P 9	Não respondeu
P 10	Minhas aulas são organizadas de acordo com os conteúdos propostos pela BNCC, as atividades do LDI, ACERTA BRASIL e outras de acordo com as necessidades das crianças.

Fonte: Do autor (2019).

As respostas das professoras levam em consideração a perspectiva do contexto de aprendizagem da criança, como P1 “O que influencia e auxilia é saber em que nível de aprendizagem que se encontram os alunos para planejar”, P2 “o que me auxilia, são os livros didáticos e atividades extras retiradas de sites de alfabetização” e P7 “Procuo observa mais as dificuldades para tentar saná-las da melhor forma possível”.

Observar a necessidade de cada aluno se mostrou uma atitude importante para realizar o planejamento das aulas. Nesse sentido, Bilória e Metzner (2013) relatam que, para estabelecer uma rotina escolar é necessário ver a criança como um sujeito individualizado e social, capaz de desenvolver suas curiosidades, afetos, sentimentos, amizades e sua identidade cultural. Atualmente, todas as instituições de ensino possuem uma rotina e é, por meio dela, que os professores, alunos e toda a comunidade escolar desenvolvem o seu trabalho. As atividades a serem desenvolvidas em sala de aula pelos professores devem levar em consideração a participação das crianças, a fim de que elas possam ter noção de tempo e de espaço, e possibilitando, sobretudo, interações sociais.

Outro aspecto observado nas respostas diz respeito à consideração dos documentos oficiais pela P8 “Alinhamento com a BNCC e Currículo de MG. Observando as habilidades e competências alinhadas ao LDI” e P10 “com os conteúdos propostos pela BNCC, as atividades do LDI, ACERTA BRASIL”.

Em relação à contribuição que as práticas cotidianas trazem para a docência, na rotina alfabetizadora, as professoras relatam que as práticas devem ser pensadas, estudadas, para, posteriormente, serem trabalhadas em sala de aula com seus alunos, proposta pela questão: “Como a sua prática cotidiana, a partir das vivências sociais, contribui para a sua docência? Hoje, como é sua rotina alfabetizadora?” Nas respostas, mostrou-se que conhecer a individualidade de cada aluno como uma ação importante, segundo as professoras. Por outro lado, a busca pelo aprimoramento pedagógico, por meio de novos conhecimentos também auxiliaram nesse processo (QUADRO 12).

Quadro 12 - Respostas sobre a contribuição que as práticas cotidianas trazem para a docência, na rotina alfabetizadora.

(continua)

<b>Professoras</b>	Respostas “Contribuição que as práticas cotidianas trazem para a docência, na rotina alfabetizadora”
P 1	A rotina alfabetizadora se faz necessária com atividades permanentes, sequenciadas e sistematizadas. Pensando nas áreas a serem trabalhadas, nos conteúdos que serão abordados; nas áreas e nas atividades a serem realizadas; quais os objetivos da atividade; o que o aluno já sabe e o que pode aprender com a atividade; como deve ser a organização da sala e do grupo, para que nível de escrita é mais produtiva a atividade: como posso intervir durante, após a atividade; como será a sequência/regularidade da atividade
P 2	A prática cotidiana me auxilia a conhecer individualmente cada aluno, podendo orientá-lo no que apresentar maior dificuldade, seja em português ou matemática. Com base nessa observação, posso encaminhar esse aluno para uma avaliação pedagógica e posteriormente para a sala, recurso que conta com uma professora que trabalha com esse aluno no contra turno escolar. Essa parceria é muito positiva. Minha rotina alfabetizadora é composta por atividades que favoreçam o aprendizado da leitura e escrita. Diariamente temos rodas de conversa e leitura de livros e gibis
P 3	Através do conhecimento já existente, procuro desenvolver com meus alunos atividades relacionadas a escrita e leitura a fim de promover no educando o aprendizado com êxito e clareza. Na minha rotina procuro primeiramente identificar as habilidades e conhecimentos e dificuldades de cada aluno. Depois procuro promover atividades relacionadas ao desempenho da turma. Prioridades: o que o aluno sabe; o que o aluno precisa aprender; como posso fazer para que esse aluno aprenda
P 4	Parte da experiência de vida do seu mundo letrado para aproveitar na alfabetização. Isso se torna prazeroso e a criança constrói seu conhecimento através desse lúdico que a vida propõe.
P 5	Contribuem com novas experiências e práticas, novas formas de ensino. Sempre manter uma rotina, com as necessidades básicas e cuidados cujos conteúdos necessitam uma constância.
P 6	Como já dito, as práticas sempre pegamos muito do passado complementando com pitadas do futuro, fornecidas pela internet e vivências.
P 7	Procuro estar sempre atenta as mudanças... Porque cada ano as crianças vem com aprendizado mais defasado. Além das dificuldades de aprendizagem e algumas deficiências.

Quadro 12 - Respostas sobre a contribuição que as práticas cotidianas trazem para a docência, na rotina alfabetizadora.

(conclusão)

P 8	A cada dia buscando aperfeiçoar a prática para despertar no aluno o gosto pela leitura e escrita, o prazer pelos livros e sobretudo o respeito ao ambiente e as pessoas com as quais convive.
P 9	Não respondeu
P 10	Minha rotina alfabetizadora é estar sempre aprimorando, terminei agora em julho minha terceira pós-graduação em autismo

Fonte: Do autor (2019).

As professoras relataram em suas respostas a importância das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula e, por meio dessa aplicação, é possível também conhecer a individualidade de cada aluno, como na resposta da P6 “as práticas sempre pegamos muito do passado complementando com pitadas do futuro, fornecidas pela internet e vivências” da P7 “estar sempre atenta as mudanças... Porque cada ano as crianças vêm com aprendizado mais defasado. Além das dificuldades de aprendizagem e algumas deficiências” e P8 “A cada dia buscando aperfeiçoar a prática para despertar no aluno o gosto pela leitura e escrita, o prazer pelos livros e sobretudo o respeito ao ambiente e as pessoas com as quais convive”. De acordo com Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 17),

o professor, enquanto ator estratégico do processo de alfabetização, assume responsabilidades específicas em formar seus estudantes e, por conseguinte, formar-se. Ou seja, investe-se em sua formação com a finalidade de potencializar seus desempenhos, qualificar seus resultados e estimular suas capacidades inovadoras em uma nova arquitetura institucional.

Dessa forma, fica claro que a busca de aperfeiçoamento é de responsabilidade dos professores e, por outro lado, suas experiências adquiridas devem ser transmitidas em forma de conhecimento para seus alunos.

#### **5.4 Percepção dos conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização**

Com o quarto aspecto, identificamos nas respostas fragmentos que evidenciam uma percepção sobre os conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização. As professoras quando questionados sobre abordagens teóricas como: “Para você o que é alfabetização? E Letramento?” “Você poderia me dizer o conceito de alfabetizar letrando?”, as professoras demonstraram que sabiam definir bem o que era alfabetização e letramento, sabendo as diferenças entre esses dois processos de ensino (QUADRO 13).

Quadro 13 - O conceito de alfabetização e letrando.

<b>Professoras</b>	Resposta “Para você o que é alfabetização? E Letramento?” “Você poderia me dizer o conceito de alfabetizar letrando?”
P 1	A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, já o letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Então, uma das principais diferenças está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais distintos contextos
P 2	A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever. O letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.
P 3	Alfabetização é um processo que faz com que os alunos desenvolvam suas habilidades de ler e escrever e o letramento desenvolve a leitura e escrita, domina a leitura e a escrita em qualquer situação.
P 4	Alfabetização: processo de ler e escrever, letramento: o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.
P 5	Alfabetização: o aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação e apropriação da escrita. Letramento: resultado de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social
P 6	Bem para início alfabetização no meu ver é ensinar a LER, ESCREVER e INTERPRETAR. Somente é alfabetizado o ser que sabe ler e escrever; já o letramento é escrever no contexto da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando então é ensinar a escrever e ler dentro do contexto da leitura e da escrita.
P 7	A alfabetização é o meio pelo qual a criança aprende a utilizar fielmente a principal ferramenta de comunicação e escrita, ferramenta indispensável para a apropriação da leitura e escrita. O letramento por sua vez é o desenvolvimento da alfabetização onde a criança aprende a usar competidamente a leitura e a escrita independente das demandas sociais.
P 8	Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever através da codificação e decodificação de símbolos, letras, sílabas e palavras sem grande preocupação com a importância prática. Já o letramento desenvolve um conjunto de práticas de leitura e escrita que as pessoas realizam na sociedade, nas diferentes situações formais e informais da vida cotidiana. Procura dar sentido ao que lê, ao que escreve e qual a finalidade prática na sua vida.
P 9	Alfabetização: Processo de leitura e escrita. Letramento: letramento e alfabetização são indissociáveis, pois alfabetizamos letrando, ao mesmo tempo em que letramos ao alfabetizar. Letrar: é o exercício efetivo e competente da escrita que inclui não somente ler e escrever, mas, interagir, interpretar, produzir diferentes tipos de texto e sua aplicação no dia a dia, função da escrita, etc.
P 10	Alfabetizar é desenvolver no aluno o processo de ensino aprendizagem, o ler e escrever, e o letramento vai além, é o conhecimento de mundo é um ensino de vivência nas práticas sociais.

Fonte: Do autor (2019).

Foi verificado que nem todas as respostas das professoras relatavam uma descrição conceitual sobre alfabetização como aprendizado de uma técnica, conforme descreve P5 “Alfabetização: o aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação e apropriação da escrita” e P8 “Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever por meio da codificação e decodificação de símbolos, letras,

sílabas e palavras sem grande preocupação com a importância prática”. Há um esforço em diferenciar alfabetização de letramento, como demonstra a resposta da P2 “A alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever. O letramento desenvolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais”, P4 “Alfabetização: processo de ler e escrever, letramento: o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais” e P10 “Alfabetizar é desenvolver no aluno o processo de ensino aprendizagem, o ler e escrever, e o letramento vai além, é o conhecimento de mundo é um ensino de vivência nas práticas sociais”.

Conforme mencionado por Heinz e Koerner (2013), o termo “letramento” parece familiar, compondo a base do que os professores entendem como conhecimentos necessários para alfabetizar. A importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita na escola, foi incorporado ao processo de alfabetização, principalmente a partir da década de 1990, um novo conceito: de letramento.

Segundo Soares (2006, p. 47): 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”. Mediante às respostas obtidas vê-se a importância em dar continuidade aos programas de formação continuadas para os professores, por meio das políticas públicas.

Na relação dos professores com as decisões implementadas, na escola, no diz respeito às políticas de alfabetização, as professoras descreveram que participam de decisões, porém os processos já vêm prontos para serem aplicados, e, por outro lado, alguns se mostram resistentes à utilização do material, como relatado por P 8 (QUADRO 14).

Quadro 14 - Relação das docentes com as decisões implementadas na escola, no que diz respeito às políticas de alfabetização.

(continua)

<b>Professoras</b>	Respostas “Relação das professoras com as decisões implementadas, na escola, no que diz respeito às políticas de alfabetização”
P 1	Busca por conhecimento e aprimoramento das práticas educativas.
P 2	Ocorre em comum acordo. Os diferentes assuntos, como novas propostas, estudos, projetos são amplamente discutidos nos módulos que acontecem mensalmente
P 3	Participação nas decisões relacionadas as políticas de alfabetização. O professor participa através de reuniões.
P 4	Nenhuma, tudo vem pronto
P 5	Quanto a escola é boa e comunicativa. Quanto a SME vem tudo pronto e tem que ser aplicado
P 6	Não respondeu

Quadro 14 - Relação das docentes com as decisões implementadas na escola, no que diz respeito às políticas de alfabetização.

(conclusão)

P 7	Tem todo um contexto e normas a serem seguidas... Mas nada que a escola não possa está adaptando para melhor atender as nossas crianças.
P 8	Alguns se mostram resistentes em modificar a sua prática por entenderem que as decisões são tomadas por pessoas leigas que não vivenciaram a prática de sala de aula
P 9	Às vezes apresentam uma certa resistência ao “novo” e, muitas vezes, mesclam práticas de ensino, mas, em geral, são bem aceitas e colocadas em prática.
P 10	Infelizmente não temos muito o que fazer, recebemos as leis prontas, discutimos na escola através dos módulos com a direção e supervisão, mas infelizmente é só aceitação

Fonte: Do autor (2019).

Em relação às respostas sobre a questão 4, percebemos três apontamentos das professoras: algumas citaram que há resistência de alguns colegas em aceitar o novo, o que se observa na descrição de P8 “Alguns se mostram resistentes em modificar a sua prática por entenderem que as decisões são tomadas por pessoas leigas que não vivenciaram a prática de sala de aula” e P9 “Às vezes apresentam uma certa resistência ao “novo” e, muitas vezes, mesclam práticas de ensino, mas, em geral, são bem aceitas e colocadas em prática”. Outras apontam uma recepção passiva sem reflexão ou questionamentos, como P5 “Quanto a escola é boa e comunicativa. Quanto a SME vem tudo pronto e tem que ser aplicado” e P10 “Infelizmente não temos muito o que fazer, recebemos as leis prontas, discutimos na escola através dos módulos com a direção e supervisão, mas infelizmente é só aceitação”; e ainda, outras demonstram a recepção mais participativa e dialogada, como P2 “Ocorre em comum acordo. Os diferentes assuntos, como novas propostas, estudos, projetos são amplamente discutidos nos módulos que acontecem mensalmente” e P3 “Participação nas decisões relacionadas as políticas de alfabetização. O professor participa por meio de reuniões”. De acordo Schmidt e Aguiar (2014) os professores são os responsáveis por sua formação e aprimoramento profissional, devendo se esforçar para alcançá-los.

Os professores são os responsáveis pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Torna-se responsabilidade do professor identificar as suas necessidades de formação e empreender um esforço permanente e necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. A responsabilização individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanha as atuais políticas de formação inicial e continuada de professores e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações profissionais (SCHMIDT; AGUIAR, 2014, p. 48).

Para a questão: “Como você trabalha a questão da diferença de fases de aquisição da lecto-escrita em sala de aula?” As professoras escreveram que, nessa fase, é necessária a adaptação da turma e, às vezes, contam com a ajuda dos alunos que estão mais avançados, para igualar a turma (QUADRO 15).

Quadro 15 - Respostas da questão 9.

<b>Professoras</b>	Respostas da questão “Como você trabalha a questão da diferença de fases de aquisição da lecto-escrita em sala de aula?”
P 1	Através da adaptação dos conteúdos, atendendo o nível de desenvolvimento. (PIP - plano de intervenção Pedagógica)
P 2	Trabalho utilizando diversos meios para alfabetizar meus alunos, gasto muito do método fônico e silábico. O aluno precisa compreender o som de cada letra para depois entender que para formar uma sílaba é necessário uma consoante e uma vogal “Um pedacinho” que compõe uma palavra.
P 3	Não respondeu
P 4	Por partes e através de jogos e leitura
P 5	Com aulas expositivas e dinâmicas, auxiliando os alunos com necessidades e encorajando a aprender
P 6	As dificuldades é iniciar com uma turma mista, no qual teremos que incentivar aqueles alunos que sabem a ajudar no início os necessitam de ajuda, para igualarmos a turma. Sempre procuro colocar um bom ao lado de um que necessita de ajuda, assim a turma flui. No início do 2º bimestre a turma já está quase igualada. Essa prática me ajuda bastante, pois as turmas são bem grandes
P 7	O planejamento é o plano de ação que, em um determinado período, vai levar a escola a atingir suas metas.
P 8	Observando os Níveis Conceituais da Escrita de acordo com a fase, propor atividades adequadas e que estimule os alunos tais como: Cruzadinhas, caça-palavras, ditados ilustrados, bingos entre outras
P 9	É dar-lhe a oportunidade de fazer uma leitura de mundo (interação entre sujeitos), contexto social, fazendo uso das práticas sociais de leitura e escrita.
P 10	Trabalho respeitando as fases de cada aluno, porque cada um é cada um, e temos que respeitar seu tempo de desenvolvimento. E é muito gratificante a valorização de cada dia de sua aprendizagem, é uma emoção muito grande ver o aluno enriquecendo seu desenvolvimento passo a passo, seja na escrita ou leitura

Fonte: Do autor (2019).

Foi citada, pelas professoras, a utilização de atividades variadas, para proporcionar conhecimento aos alunos que podem ter alguma dificuldade de aprender com as metodologias geralmente utilizadas, como na resposta de P 4 “Por partes e através de jogos e leitura”. O PNAIC disponibiliza esses materiais alternativos, para serem utilizados em sala de aula. No entanto, “[...] não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano” (BRASIL, 2012b, p. 20).

### 5.5 Percepção sobre as práticas alfabetizadoras

No quinto aspecto observamos nas descrições uma percepção sobre as práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras, bem como as dificuldades encontradas por elas para desenvolver atividades específicas para promover a aprendizagem da leitura e escrita.

As questões: “Quais os desafios encontrados no início das classes de alfabetização? Quais foram as dificuldades encontradas em sala de aula no que diz respeito à alfabetização dos alunos? E hoje como você analisa sua prática?”. As professoras apresentaram uma reflexão em relação aos desafios e às dificuldades encontrados no início das classes de alfabetização, relatando que a maior emblemática se encontra na individualidade de cada aluno, nesse sentido, as respostas apontaram para que cada professor conhecesse e trabalhasse diferentes metodologias para que cada um pudesse aprender (QUADRO 16).

Quadro 16 - Resposta da questão 11.

(continua)

<b>Professoras</b>	Resposta “Quais os desafios encontrados no início das classes de alfabetização? Quais foram as dificuldades encontradas em sala de aula no que diz respeito à alfabetização dos alunos? E hoje como você analisa sua prática?”
P 1	Não respondeu
P 2	Participação efetiva de alguns pais. Dificuldades: diferentes níveis de escrita dos alunos. Falta de atenção e concentração. Em relação a prática, faço intervenção de acordo com a necessidade do aluno. Utilizo diversas ferramentas (jogos, brincadeiras, gibis, etc.) que envolvam toda a classe e desperte o interesse em aprender. Esse ano desenvolvi um trabalho com os pais dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Os resultados já estão aparecendo.
P 3	O principal desafio é conhecer as dificuldades da classe, dos alunos. E as dificuldades encontradas é a capacidade de decodificar, interpretar e compreender a representação da leitura e escrita.
P 4	No início foi entender que cada aluno tem o seu tempo. Hoje com experiência trabalho com o ciclo desse aluno.
P 5	Analisar os procedimentos a partir da compreensão da maturidade, vivência e interesse dos alunos. As dificuldades e as inúmeras controvérsias teóricas e metodologias e a vivência dos educandos, minhas práticas vai caminhando de acordo com a sala de aula e as necessidades dos alunos.
P 6	Bem os desafios são muitos, alunos que já reconhecem o alfabeto e os numerais, assim como formas e cores e aqueles que não sabem nada, nem pegar em uma tesoura.
P 7	A maior dificuldade que tenho nos dias hoje é o apoio da família na educação das crianças. Hoje os pais estão deixando tudo por conta da escola. Achem que virou obrigação só da escola.



## Quadro 16 - Resposta da questão 11.

(conclusão)

P 8	No início existiam poucos estudos sobre alfabetização e pouco investimento em livros didáticos, usava-se muito o caderno e cópias mimeografadas. Ainda não se falava sobre Emília Ferreiro e a Psicogênese da Língua Escrita, pouco se sabia sobre a evolução do aluno. Além da formação homogênea das turmas que selecionava os alunos e geralmente os professores novatos ficavam com as turmas que demonstravam maior dificuldade. Atualmente a cada dia aparecem novos estudos que direcionam os nossos trabalhos. Muitos materiais, livros didáticos e literários são disponibilizados pelo governo. E cursos de aperfeiçoamento são disponibilizados aos professores.
P 9	Não respondeu
P 10	Os desafios são muitas das vezes a falta de interesse de alguns alunos que infelizmente não têm acompanhamento dos pais em casa, deixam tudo por conta da escola e muitas famílias às vezes alegam não saberem ensinar. Eu analiso minha prática como a alfabetização, um desafio e algumas vezes frustrante por querer poder ajudar alguns alunos, mas infelizmente não ter o retorno familiar o que dificulta a aprendizagem de alguns alunos.

Fonte: Do autor (2019).

E, por outro lado, a participação da família no processo de aprendizagem, aparece como uma ação de suma importância. Nesse sentido, há uma necessidade de professor e família caminharem juntos, com a finalidade de proporcionarem um ambiente adequado para que o aluno possa aprender. Maimoni e Ribeiro (2006) afirmam que a família, não pode deixar de fazer sua parte, a família é tão importante quanto à da escola, no processo de aprendizagem. A Família que está interessada no desenvolvimento do aluno, deve ser participativa na escola e não esperar que somente a escola eduque seus filhos.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pelas professoras, Lemes (2017) afirma que a formação de professores alfabetizadores, na perspectiva de alfabetizar letrando, permite que muitos avanços ocorram, porém há muitos desafios a serem superados, e isso vai depender, principalmente, da visão de cada profissional em absorver e passar o conteúdo.

As professoras, em sua maioria, estão satisfeitas com suas profissões e tem recebido, de bom grado, o “novo” que tem sido oferecido, e o melhor, tem colocado em prática em sala de aula, para auxiliarem seus alunos (QUADRO 17). Mas, declararam também que ser um educador é um desafio, e, por outro lado, exige esforços para se aprimorar e passar seus conhecimentos adiante, mesmo que, muitas das vezes, não encontre muito apoio em seu meio.

Quadro 17 - Respostas sobre a percepção sobre as práticas alfabetizadoras.

<b>Professoras</b>	Respostas da questão “Percepção sobre as práticas alfabetizadoras”
P 1	Não foi uma profissão sonhada, embora hoje ser muito feliz no que faço. Hoje eu tenho a convicção que não me enquadraria em outra.
P 2	A docência é um desafio a cada novo dia
P 3	A docência atualmente é definida como conquista e realização dos objetivos propostos
P 4	Docência hoje é algo frustrante, mas só não deixo o acabar.
P 5	Docência nos dias atuais é viver intensamente, muitas metas, papéis e pouco objetivo, é um processo que ocorre ao longo da vida, muitas vezes com conflitos e divergências. Muito “achar” e pouco “fazer” o que é necessário.
P 6	gosto muito de criança e acredito num futuro melhor; precisamos melhorar a EDUCAÇÃO, trazer novas formas de ensinar
P 7	Ser professora nos dias atuais, é uma tarefa difícil, porém imensamente prazerosa, pois há uma ligação direta com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos
P 8	Na atualidade a docência tornou-se bem difícil devido os desafios enfrentados pela sociedade moderna conectada ao mundo global e aos desafios tecnológicos. A carreira precisa ser revista, estimulada, reconhecida, promovida socialmente, respeitada pela comunidade e órgãos governamentais.
P 9	a troca de conhecimento com colegas e as formações foram essenciais para o meu desempenho.
P 10	Não respondeu

Fonte: Do autor (2019).

Por meio das respostas, observamos que as professoras têm se empenhado para colocar em prática o que vem sendo acrescentado, seja por novas metodologias ou práticas. Entretanto o que foi descrito nas respostas demonstra uma percepção das dificuldades enfrentadas no exercício da docência, como nas respostas de P2 “A docência é um desafio a cada novo dia”, P5 “Docência nos dias atuais é viver intensamente, muitas metas, papéis e pouco objetivo, é um processo que ocorre ao longo da vida, muitas vezes com conflitos e divergências. Muito “achar” e pouco “fazer” o que é necessário” e P8 “Na atualidade a docência tornou-se bem difícil devido os desafios enfrentados pela sociedade moderna conectada ao mundo global e aos desafios tecnológicos”. Porém, esse novo tem sido agregado ao já conhecido, ou seja, as metodologias já utilizadas.

Assim, Colello (1995) acredita que a alfabetização deve, desde o início, estar articulada aos esforços de integrar o indivíduo no contexto do seu mundo, na compreensão dos outros, promovendo novas maneiras de organização do pensamento e, possibilitando ao indivíduo, a ação na construção do conhecimento, a manifestação de si mesmo.

Cook-Gumperz (1991) afirma que a alfabetização se refere à capacidade de compreensão e de criação das mensagens impressas, assim como às mudanças decorrentes dessa capacidade. A alfabetização é um fenômeno socialmente construído e a maneira como

vemos as consequências da alfabetização está, em sua essência, relacionada a nossa definição ou avaliação da atividade de alfabetização.

## 6 CONCLUSÃO

Com a realização desta pesquisa, que teve como proposta a compreensão do processo de formação de professores alfabetizadores, com base no programa de formação docente Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi possível observar que o curso de aperfeiçoamento PNAIC ofereceu subsídios em conhecimentos teóricos e metodológicos para seus participantes, que tem sido empregada em suas salas de aula. O material ofertado pelo PNAIC tem sido utilizado pelos professores e tem trazido resultados satisfatórios, no processo de alfabetização. Esses materiais, foram considerados de fácil manuseio e de boa aceitação pelos alunos que, de forma individual, tem se apropriado dos conceitos e ensinamentos.

Várias dificuldades foram apontadas nas respostas das professoras, dentre as quais citam: o planejamento ou propostas de ensino compartilhadas e colaborativas, dificuldade de atendimento às dificuldades diferenciadas, dificuldade na atuação como professora alfabetizadora no início da profissão, a participação da família no processo de alfabetização, tendo em vista, que esse processo deve ser realizado em parceria escola/família e, em muitos casos, é percebida a omissão familiar nesse processo. E acaba que a responsabilidade de fazer com que o aluno aprenda seja somente do ambiente escolar.

A partir das respostas cedidas por meio do questionário aberto, reunimos os fragmentos por temas de discussão, selecionados e aproximados pelos modos de percepção de uma dada realidade que envolve a área da alfabetização, o que nos possibilitou identificar cinco aspectos denominados de:

- a) Percepção do processo de formação inicial como professor alfabetizador: No primeiro modo de percepção, identificamos fragmentos nas respostas que demonstravam uma determinada forma de compreensão do processo de formação inicial como professor alfabetizador. As professoras relataram, em sua maioria, que a formação é bem diferente da prática, por contribuir com um embasamento para se realizar um bom planejamento de aula, porém com poucos incentivos.
- b) Percepção do processo formativo PNAIC e contribuição para a prática pedagógica do professor: Foi observado que as professoras têm interesse em buscar novos conhecimentos, aprender novas metodologias de ensino. O curso do PNAIC e o material que foi disponibilizado, tem sido de grande valia para auxiliar os professores no processo de alfabetização.

- c) Percepção das ações de planejamento na alfabetização: observou-se que as professoras uma percepção em relação ao planejamento de atividades para a alfabetização, de modo a descreverem como as ações de organização do trabalho pedagógico são pensadas e desenvolvidas de acordo com a necessidade de cada aluno.
- d) Percepção dos conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização: As professoras demonstraram que estão bem informadas sobre os conceitos teóricos acerca do processo de alfabetização, e destacam a necessidade de se colocar em prática a teoria que se aprende.
- e) Percepção sobre as práticas alfabetizadoras: As professoras citaram as maiores dificuldades que são encontradas no processo de alfabetização, sendo citado como mais frequentes, a individualidade de cada aluno e a participação familiar nesse processo.

A teoria que está disponibilizada sobre a formação de professores é bem vasta, existem diversas publicações relatando as dificuldades enfrentadas por professores logo após à sua formação. Foi visto que a maioria dos cursos não oferecem bases suficientes ao formando afim de que ele assuma a sala de aula, sendo necessário um incremento da aprendizagem, que tem sido empregada através de aprimoramentos, obtido em cursos de aperfeiçoamentos.

A proposta foi retratar o PNAIC na concepção de alfabetização e letramento e as repercussões na prática docente, apontando os desafios e os avanços observados e as percepções sobre prática alfabetizadora das professoras participantes dessa pesquisa. As observações sobre esse trabalho apontaram percepções sobre o processo de alfabetização e sobre a atuação docente, o que favoreceu uma reflexão pautada na formação continuada dos professores alfabetizadores, na qualidade e na melhoria contínua do ensino e aprendizagem dos discentes em fase de alfabetização. Como produto final do Mestrado Profissional em Educação destaca-se a participação na organização do curso de extensão “Práticas de Alfabetização e Letramento” oferecido para as professoras alfabetizadoras durante o ano de 2019.

Em suma, os cursos de aperfeiçoamentos, em especial o PNAIC, têm sido importantes aliados para os docentes em relação ao processo de formação profissional, ao processo de alfabetização escolar, principalmente por oferecerem um espaço de troca de experiência que ocorre, durante esse curso e também pela possibilidade da utilização de meios alternativos para passar conhecimentos aos alunos. Muitas dúvidas de procedimentos são esclarecidas com vivências de outros professores na solução de problemas ocorridos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. L.; BRICHI, C. C.; ZAPATA, S. I. Formação continuada para professores no pacto nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, maio/ago. 2017.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 1-28, maio/ago. 2018.
- ALMEIDA, M. A. P. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Educere, 2008. p. 4232-4244.
- ALVES, V. M. S. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 1353-1367, nov. 2017. Número especial.
- ANSILIERO, J. B.; ROSA, Z. R. F. Alfabetização e letramento: percorrendo o caminho até o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 191-202, jun./dez. 2014.
- BILÓRIA, J. F.; METZNER, A. C. A importância da rotina na educação infantil. **Revista Fafibe On-Line**, Bebedouro, v. 6, n. 6, p. 1-7, nov. 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In*: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (ed.). **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. (Conquistas e desafios do PNAIC). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/33362/conquistas-e-desafios-do-pnaic>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 16 jan. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 16 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. 63 p.
- BRASIL. 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, DF: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL. 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, DF: MEC, 2015. 76 p.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2008, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-148.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2009.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

COOK-GUMPERZ, J. Introdução: a construção social da alfabetização. *In*: COOK-GUMPERZ, J. (ed.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. Trajetória histórica do curso de graduação em pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 319-335, maio/ago. 2018.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. **O professor como sujeito do fazer docente**: a prática pedagógica nas 5<sup>as</sup> séries. 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERRARI, M. **Emilia Ferreiro**: o momento atual é interessante porque põe a escola em crise. São Paulo: Nova Escola, 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise#:~:text=A%20institui%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20%C3%A9%20muito,escola%20um%20pouco%20em%20crise>. Acesso em: 30 out. 2011.

FERREIRA, P. F.; FONSECA, M. S. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, São Paulo, v. 25, n. 97, p. 809-30, out./dez. 2017.

FLICK, U. **Pesquisa qualitativa**: teoria, métodos, aplicação na psicologia e nas ciências sociais. Reinbek: Rowohlt, 1995.

FONTES, F. C. de O.; BENEVIDES, A. S. Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: FIPED, 2013. v. 1. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_101\\_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6d9e54ff6989cf11c146e12db.pdf). Acesso em: 24 abr. 2017.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 64-72, out./dez. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial no ano 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (ed.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. A formação continuada em questão. *In*: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 199-234.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019. 351 p.

GATTI, B. A.; SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização e educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 75, p. 7-14, 1990.



- GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas?** 2002. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=pesquisa+descritiva&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=pesquisa+descritiva&btnG=). Acesso em: 31 mar. 2020.
- GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 46-58, 1998.
- HEINZ, D. P.; KOERNER, R. M. A formação do professor alfabetizador: em busca da prática. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 80-91, jan./jun. 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2013.
- JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; CÉLIO SOBRINHO, R. Pesquisa-ação-crítico colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. p. 1-20.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.
- LEMES, S. S. Dossiê “Inclusão e diversidade, exclusão, formação de professores”. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 1353-1367, nov. 2017.
- MAIMONI, E. H.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. **Revista Brasileira de Estudo da Pedagogia**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006.
- MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. 2012. Disponível em: [http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2012\\_1/ELABORACAO\\_QUESTIONARIOS\\_PESQUISA\\_QUANTITATIVA.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf). Acesso em: 22 out. 2019.
- MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.
- MARQUES, C. A.; AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C. Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, maio/ago. 2009.
- MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de C&T**, Ponta Grossa, v. 8, n.

3, p. 43-59, maio/ago. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife, v. 7, n. 37, p. 5-29, nov./dez. 2007.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores.** [S. l.: s. n.], 1994. Não publicado.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017.

PEREIRA, S. M. P. Formação docente para a educação básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 89-103, jul./dez. 2008.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

PIETRE, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017.

RAMOS, I. de S. F. **A postura pedagógica do professor alfabetizador e as orientações dos documentos oficiais: o que sustenta uma prática?** 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras 2019.

RODRIGUES, J. M. C. **Construindo a profissionalização docente.** João Pessoa: Ed. UFPB, 2003.

ROLKOUSKI, E. Dos direitos de aprendizagem e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa à Base Nacional Comum Curricular: o caso da alfabetização matemática. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 36, n. 1, p. 119-131, jan./abr. 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Os cursos de especialização na formação continuada de professores da educação básica. *In*: CORDEIRO, A. F. M. (org.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa.** Joinville: Ed. Univille, 2010.

SANTOS, S. R. M.; BUENO, B. O.; FERREIRA, D. O plano de ações articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio:**

Avaliação e Políticas Públicas em Educação, São Paulo, v. 25, n. 96, p. 675-700, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHMIDT, L. L.; AGUIAR, L. C. A formação continuada de professores dos anos iniciais da educação. **Tabanque Revista pedagógica**, Valladolid, v. 27, p. 41-64, 2014.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais [...]**. Recife: Ed. UFPE, 2005. p. 1-7.

SILVA, R. R. D.; CARVALHO, R. S.; SILVA, R. M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 348 p.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 123 p.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

VIDAL, D. G. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.