

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Regina Aparecida Correa

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:**  
a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na  
Idade Certa – PNAIC – no município de Ouro Preto - MG

Mariana – MG

2017

Regina Aparecida Correa

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na  
Idade Certa – PNAIC – no município de Ouro Preto - MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE).

Orientador: Dr. Hércules Tolêdo Corrêa

Mariana - MG

2017

C824c      Correa, Regina Aparecida.

Concepções de alfabetização e letramento [manuscrito]: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ( PNAIC ) no município de Ouro Preto - MG / Regina Aparecida Correa. - 2017.

150f.: il.: tabs.

Orientador: Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

CDU: 37.01/.09

Catálogo: [www.sisbin.ufop.br](http://www.sisbin.ufop.br)



**Regina Aparecida Corrêa**

**“CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC no município de Ouro Preto - MG.”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (Orientador)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Gláucia Maria dos Santos Jorge**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel**  
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos meus pais, com todo amor.

## AGRADECIMENTOS

O Mestrado, desde o meu ingresso na graduação, em 2006, representou para mim um sonho: de contribuir com uma educação melhor e de vê-la como promotora de mudanças na vida de outras pessoas como foi na minha.

Desse modo, ao finalizar esta etapa, com a conclusão da dissertação, faz-se necessário agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse sonho.

Assim, agradeço primeiramente aos professores da graduação, em especial, Celso Antônio Spaggiari Souza, Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves Cruvinel, Luísa Emília Lima de Moraes Minus e Maria Amélia de Castro Cotta; e aos amigos da graduação, Rogério e Juliana, que plantaram e cultivaram esse sonho.

À Profa. Helena Riboli, pela competência e amor com que desempenha a docência.

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por ampliar meus conhecimentos e horizontes.

À Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), pelo apoio que possibilitou a continuidade do mestrado.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Graduação da UNIFAL-MG, que tão carinhosamente me acolheram e se tornaram parte desse sonho.

Na pessoa da Mônica Tavares, agradeço a Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, por viabilizar a realização da pesquisa no município.

Às orientadoras de estudos do município de Ouro Preto, que tão prontamente aceitaram participar desta pesquisa.

Às professoras, protagonistas deste trabalho, que se disponibilizaram a participar da pesquisa e me receberam com tão boa vontade em sua casa e /ou em seu ambiente de trabalho, compartilhando suas experiências e olhares sobre a formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Agradeço a todos os alunos para os quais lecionei e a todos os professores com os quais trabalhei, tendo em vista que contribuíram com minha formação e estimularam o meu interesse em investigar questões relacionadas à alfabetização e à formação de professores.

Às professoras Gláucia Jorge e Francisca Izabel Pereira Maciel, por terem aceitado o convite para fazer parte da banca de qualificação e de defesa e pelas

contribuições dadas no ato da qualificação, que tanto nos auxiliaram nas reflexões acerca da pesquisa.

Ao Hércules Tolêdo Corrêa, pelas orientações dadas ao longo deste trabalho, que contribuíram para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora.

Ao Grupo de pesquisa Multiletramentos e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação (MULTDICS), por ter propiciado um espaço de discussão das nossas pesquisas.

Às amigas construídas na UFOP ao longo destes dois anos e, de modo muito especial, à Iara e à Maísa, sem as quais esta etapa teria sido mais difícil e menos feliz.

Ao Marcelo de Castro, colega de orientação, que se fez presente durante toda esta etapa, por ter me presenteado com seu bom humor, sua amizade e este jeito canceriano de ser.

Na pessoa da Renata Aparecida, agradeço a todos os amigos que compreenderam as minhas ausências nestes últimos anos.

Às minhas irmãs, pela amizade.

Aos meus pais, pela vida, pela educação e pelo amor.

E a Deus, presença constante em minha vida e na de minha família, por ter ouvido os desejos do meu coração e ter providenciado todas as coisas para que esse sonho se concretizasse!

Porque se chamavam homens

Também se chamavam sonhos

E sonhos não envelhecem...

(Clube da esquina nº 2, Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges)

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – MG, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2013. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados documentos públicos, questionários e entrevistas. Participaram da pesquisa quatro das cinco orientadoras de estudos do município de Ouro Preto e cinco professoras participantes do PNAIC. Os dados coletados foram analisados com base, especialmente, nos seguintes autores: Albuquerque e Moraes (2006), Ferreira e Leal (2006), Ferreira e Teberosky (1986), Moraes (2012), e Soares (2004, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016). A análise dos dados aponta que a terceira unidade dos cadernos de formação, relacionada ao sistema de escrita alfabética e à consciência fonológica, foi a que marcou com mais intensidade as professoras alfabetizadoras, de modo especial, porque possibilitou a compreensão teórica de alguns conceitos que as professoras já desenvolviam na prática, como a consciência fonológica. Com relação ao letramento, embora seis das oito unidades do curso apresentassem um ou mais objetivos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, verificamos, por meio do depoimento das professoras, algumas dificuldades em conceituar letramento ou mesmo de citar atividades relacionadas a ele. Assim, concluímos que, embora haja tentativas de alfabetizar no contexto de letramento, é possível perceber certa dificuldade relativa a isso e a priorização de uma das facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita: a alfabetização.

**Palavras-chave:** Concepções de alfabetização e letramento. Formação continuada de professoras alfabetizadoras. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

## ABSTRACT

This work's general objective was to analyze the conceptions of five literacy teachers about literacy - it's relevant to say that in Brazilian Portuguese there is the concept of "letramento" related not only to the learning process of reading and writing, but also the development of skills for the social use of them, and both processes can happen at the same time. The teachers analyzed work at public schools in Ouro Preto, MG and, in 2013, they took part in a continuing education project named "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (PNAIC) - which in English is "National Pact for literacy at proper age". This research used as qualitative data collection instruments: public documents, questionnaires and interviews. Besides the five teachers mentioned, four of the five mentors of the project in Ouro Preto also participated in the study. The collected data was analyzed based, especially, on the following authors: Albuquerque e Morais (2006), Ferreira e Leal (2006), Ferreira e Teberosky (1986), Morais (2012), and Soares (2004, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016). The data analysis pointed that the third unit of the teacher training books, which is related to the alphabetic writing system and to the phonological awareness, it was considered the most remarkable one for the teachers, especially because it made possible for them to understand some theoretical concepts they had already developed during their practice, such as the phonological awareness. Regarding literacy, although six out of eight units of the course presented one or more objectives for its development, based on the teachers' interviews we noticed that they had some problems to conceptualize or even to mention activities related to it. Therefore, we concluded that even though attempts have been made with the objective of literacy it is possible to notice certain difficulty concerned to it while the learning process of writing and reading is prioritized.

**Keywords:** Conceptions of literacy. Continuing education of literacy teachers. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Duração das entrevistas .....	49
<b>QUADRO 2</b> - Documentos e legislação sobre o PNAIC .....	50
<b>QUADRO 3</b> - Relação de escolas do município de Ouro Preto – MG .....	52
<b>QUADRO 4</b> – Ementa das oito unidades do PNAIC/Língua Portuguesa .....	60
<b>QUADRO 5</b> - Unidades referentes ao primeiro ano do Ciclo de Alfabetização .....	61
<b>QUADRO 6</b> – Perfil das professoras participantes da pesquisa .....	73
<b>QUADRO 7</b> – Temas mais e menos relevantes apontados no 1º questionário .....	75
<b>QUADRO 8</b> - Temas mais e menos relevantes apontados no 2º questionário .....	91
<b>QUADRO 9</b> – Temas apontados como mais relevantes nos dois questionários .....	92
<b>QUADRO 10</b> – Temas apontados como menos relevantes nos dois questionários .....	94

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização
- CEAD** – Centro de Educação Aberta à Distância
- CEALE** – Centro de alfabetização, leitura e escrita
- CEEL** – Centro de Estudos em Educação e Linguagem
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PEMETE** – Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNE** – Plano Nacional da Educação
- PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático
- PROCAP** – Programa de Capacitação de Professores
- SEA** – Sistema de Escrita Alfabética
- SISPACTO** – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFOP** – Universidade Federal de Ouro Preto

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: INICIANDO A CONVERSA .....	16
1.1 Alfabetização e letramento: conceitos e historicização .....	17
1.2 A formação continuada no Brasil e o compromisso com a qualidade da educação .....	29
1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da política educacional brasileira .....	36
CAPÍTULO 2 EXPLICITANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: APROFUNDANDO O TEMA.....	44
2.1 O interesse pela pesquisa .....	44
2.2 Objetivos e instrumentos de coleta de dados .....	45
2.3 Conhecendo o campo.....	52
2.4 Critérios para seleção dos sujeitos participantes da pesquisa .....	55
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS .....	57
3.1 A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ...	57
3.2 Participantes da pesquisa .....	63
3.2.1 Orientadoras de estudos do município de Ouro Preto-MG.....	63
3.2.2 Professoras alfabetizadoras .....	71
3.3 A voz das professoras alfabetizadoras .....	101
3.3.1 A abordagem da categoria Sistema de Escrita Alfabética - SEA e Consciência Fonológica.....	101
3.3.2. A abordagem da categoria Processos de Avaliação .....	112
3.3.3 A abordagem da categoria Concepções de Alfabetização e letramento.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	128
REFERÊNCIAS .....	133
APÊNDICES .....	140

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos para a coleta de dados a análise documental, o questionário e a entrevista. Teve como objetivo geral analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – MG, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, em 2013. Os objetivos específicos da pesquisa foram: identificar quais temas mais emergiram nas entrevistas, os que menos apareceram e aqueles que foram silenciados. A partir daí, procuramos levantar possíveis causas da maior ou menor emergência desses temas ou do seu silenciamento.

Os dados coletados foram analisados com base, especialmente, nos seguintes autores: Albuquerque e Morais (2006), Ferreira e Leal (2006), Ferreira e Teberosky (1986), Morais (2012), e Soares (2004, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016).

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, o trabalho foi estruturado em três capítulos: Concepções de alfabetização e letramento, formação de professores e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: iniciando a conversa; Explicitando o caminho teórico-metodológico da pesquisa: aprofundando o tema; e A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a voz das professoras alfabetizadoras.

O primeiro capítulo, Concepções de alfabetização e letramento, formação de professores e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: iniciando a conversa, foi subdividido em três seções, a saber: Alfabetização e letramento: conceitos e historicização; A formação continuada no Brasil e o compromisso com a qualidade da educação; e O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da política educacional brasileira. Por meio desse capítulo, procuramos apresentar um breve histórico dos conceitos de alfabetização e letramento no contexto educacional brasileiro; as contribuições dos estudos relacionados à psicogênese da língua escrita e ao letramento, assim como as implicações de alguns equívocos na interpretação destes; e a importância do alfabetizar letrando. Em seguida, buscamos refletir sobre o surgimento da formação continuada de professores no contexto da educação brasileira, a associação que tem sido feita entre a formação de professores e a qualidade da educação, e o desenvolvimento profissional docente. Por último, tentamos contextualizar o PNAIC na

política educacional brasileira, caracterizando-o a partir dos documentos orientadores do programa, o embasamento legal, os eixos de atuação e algumas pesquisas que o tiveram como objeto de investigação.

O segundo capítulo, Explicitando o caminho teórico-metodológico da pesquisa: aprofundando o tema, está subdividido da seguinte forma: O interesse pela pesquisa; Objetivos e instrumentos de coleta de dados; Conhecendo o campo; e Critérios para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse capítulo, explicitamos: o interesse pela pesquisa, o objetivo geral e os específicos, os instrumentos de coleta de dados; caracterizamos e justificamos a escolha pelo município de Ouro Preto como campo para a realização desta pesquisa e apresentamos os critérios para a escolha das professoras participantes.

O terceiro capítulo, A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a voz das professoras alfabetizadoras, está subdividido do seguinte modo: A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Participantes da pesquisa; Orientadoras de estudo do município de Ouro Preto-MG; Professoras Alfabetizadoras; A voz das professoras alfabetizadoras; A abordagem da categoria Sistema de Escrita Alfabética - SEA e Consciência Fonológica; A abordagem da categoria Processos de Avaliação; e A abordagem da categoria Concepções de Alfabetização e Letramento. Nesse capítulo, apresentamos um panorama da organização da formação continuada no âmbito do PNAIC, com a descrição da ementa, carga horária e estrutura da formação. Em seguida, apresentamos os sujeitos participantes da pesquisa e, posteriormente, elencamos três categorias de análise de dados: I) Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, II) Processos de Avaliação e III) Concepções de Alfabetização e Letramento, as duas primeiras elaboradas considerando o tema apontado como mais e menos relevante pelas docentes, e a última a partir do objetivo geral desta pesquisa.

Por meio dos dados coletados foi possível perceber que embora o PNAIC seja mais um programa voltado para a melhoria da qualidade da educação, trouxe contribuições significativas para as professoras participantes desta pesquisa. Entre elas: a compreensão teórica de alguns conceitos que já desenvolviam na prática, como a consciência fonológica; a inclusão da leitura deleite na rotina da sala de aula; a utilização dos materiais disponibilizados pelo programa, como as caixas de jogos e livros literários; e a ludicidade.

A maior parte das professoras destacou a terceira unidade dos cadernos de formação, referente ao sistema de escrita alfabética e à consciência fonológica, como a mais relevante, e a referente a Processos de Avaliação como a menos relevante.

Com relação ao letramento, embora seis das oito unidades do curso apresentassem um ou mais objetivos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, verificamos por meio do depoimento das professoras algumas dificuldades em conceituá-lo ou mesmo de citar atividades relacionadas a ele.

Assim, concluímos que, embora haja tentativas de alfabetizar no contexto de letramento, é possível perceber uma certa dificuldade, e a priorização de uma das facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita: a alfabetização.

## **CAPÍTULO 1**

### **CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: INICIANDO A CONVERSA**

O presente capítulo está subdividido em três seções: Alfabetização e letramento: conceitos e historicização; A formação continuada no Brasil e o compromisso com a qualidade da educação; e O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da política educacional brasileira. Essas seções originaram-se do objetivo geral deste trabalho – analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – Minas Gerais, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, em 2013.

Assim, a primeira seção – Alfabetização e letramento: conceitos e historicização – pretende apresentar um breve histórico dos conceitos de alfabetização e letramento no contexto educacional brasileiro; as contribuições dos estudos relacionados à psicogênese da língua escrita e ao letramento, assim como as implicações de alguns equívocos na interpretação destes; e a importância do alfabetizar letrando.

A segunda seção – A formação continuada no Brasil e o compromisso com a qualidade da educação – aborda o surgimento da formação continuada de professores no contexto da educação brasileira, a associação que tem sido feita entre a formação de professores e a qualidade da educação, e o desenvolvimento profissional docente.

Já a terceira e última seção – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da política educacional brasileira – contextualiza o PNAIC na política educacional brasileira, caracterizando-o a partir dos documentos orientadores do programa, o embasamento legal, os eixos de atuação e algumas pesquisas que o tiveram como objeto de pesquisa.

Dessa forma, cada uma dessas seções contribui de modo especial para a reflexão do objetivo geral desta pesquisa, na medida em que possibilita a apreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, de formação continuada e a caracterização do PNAIC.

## **1.1 Alfabetização e letramento: conceitos e historicização**

A história da alfabetização escolar no Brasil é marcada por sucessivas mudanças conceituais e conseqüentemente metodológicas, sendo o fracasso da escola em conduzir os educandos ao domínio da língua escrita o grande propulsor de modificações na alfabetização (SOARES, 2004, 2016). Até por volta dos anos 80, enfatizava-se a aprendizagem do sistema convencional da escrita, assim, as discussões giravam em torno dos métodos de alfabetização (SOARES, 2004).

Criados desde a antiguidade, especialmente a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização dividem-se em dois grupos: sintéticos e analíticos. O grupo dos sintéticos, que tem exercido maior influência na alfabetização brasileira, contempla três tipos principais: os métodos alfabéticos, fônicos e silábicos. Esses métodos partem de unidades linguísticas menores (letra, fonema e sílaba) para se chegar um dia, de forma acumulativa, à leitura de textos. Já o grupo dos analíticos contempla três tipos: a palavração, a sentencição e o método global. Contrariamente aos métodos sintéticos, estes, por sua vez, partem de unidades linguísticas maiores (palavra, sentença e texto) para se chegar às menores – sílabas e letras (MORAIS, 2012).

Segundo Mortatti (2006), por quase um século (final do século XIX até as últimas décadas do século XX), as tentativas de encontrar respostas para a questão do fracasso escolar em alfabetização, no Brasil, estiveram relacionadas às disputas entre os métodos, que, em cada momento histórico, apresentavam-se como novos e revolucionários em relação aos que eram utilizados até então, que passavam a ser considerados antigos e tradicionais. Com relação ao Estado de São Paulo, por exemplo, Mortatti (2008) divide a história do ensino inicial da leitura e escrita em quatro momentos: o primeiro, de 1876 a 1890, compreende as disputas entre o novo método da palavração e os antigos métodos sintéticos; o segundo, de 1890 a meados da década de 1920, abarca as disputas entre o novo método analítico e os antigos métodos sintéticos; o terceiro, de meados de 1920 a 1970, abrange as disputas entre os métodos tradicionais, sintéticos e analíticos e os novos testes ABC, que verificavam a maturidade da criança para aprender a ler e escrever, e a introdução dos métodos mistos; e, o quarto momento,

de 1980 a 1994<sup>1</sup>, apresenta as disputas entre a nova perspectiva construtivista e os antigos testes do ABC e os métodos tradicionais de alfabetização.

A multiplicação de métodos de alfabetização e a discrepância entre eles podem ser explicadas pela necessidade de ensinar a ler e a escrever em função da democratização da educação e da ampliação do acesso ao impresso. Como essa necessidade antecedeu os conhecimentos sobre como se aprende a ler e escrever, não foi possível estabelecer fundamentos e pressupostos claros de como esses processos ocorriam, o que fez com que os métodos tivessem origem muito mais em materiais para se ensinar a ler e a escrever, como os abecedários e silabários, do que em fundamentos psicológicos e linguísticos (SOARES, 2016).

Para Morais (2012), quer sejam sintéticos ou analíticos, os métodos tradicionais de alfabetização decorrem da visão empirista/associacionista de aprendizagem. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem dá-se de forma acumulativa, mediante informações recebidas do exterior e memorização. Além disso, esses métodos consideram a escrita um código de transcrição da língua oral e não aceitam o erro por parte do aprendiz.

Dessa forma, no contexto das práticas tradicionais de alfabetização, os métodos controlavam a aprendizagem. Esse controle era feito por meio da apresentação das unidades a serem memorizadas, baseado em uma sequência pré-determinada. Nesse contexto, o discente só podia ser apresentado a novas unidades quando tivesse memorizado as que haviam sido trabalhadas anteriormente. Avaliavam-se, primeiramente, as habilidades psicomotoras e depois se os alunos estavam aprendendo as unidades trabalhadas. O objetivo da avaliação era mensurar e classificar a fim de selecionar os alunos que ingressariam na série seguinte. A avaliação ocorria por meio de atividades dadas para verificar se os alunos tinham aprendido (memorizado) o que havia sido ensinado, e o erro devia ser banido, pois era um indício de que o aluno não havia aprendido (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006).

Outro aspecto relacionado aos métodos de alfabetização importante de ser mencionado é que, tanto para os métodos analíticos quanto para os sintéticos, o domínio do sistema de escrita é condição ou pré-requisito para que o educando desenvolva as habilidades de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2016).

---

<sup>1</sup> Em artigo mais recente, Mortatti (2010) afirma que o quarto momento ainda está em curso, influenciado especialmente pelo conceito de letramento e pelas discussões mais recentes sobre o método fônico. Assim, 1994 indica, portanto, apenas o fim de uma pesquisa, mas não do quarto momento histórico do ensino da leitura e de escrita no Estado de São Paulo.

Tendo ocupado o centro das discussões acerca da alfabetização por quase um século, os métodos tradicionais sofreram um “desinvestimento” por volta de 1980, uma vez que outros temas, como os processos de aprendizagem e as práticas escolares e extraescolares, ganharam destaque mediante a divulgação dos estudos sobre o letramento e a teoria da psicogênese da língua escrita no Brasil (MORAIS, 2006).

A psicogênese da língua escrita consiste em uma pesquisa realizada por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e diversos colaboradores durante os anos de 1974, 1975 e 1976. O trabalho, que inicialmente fez parte de uma tarefa universitária, uma vez que as pesquisadoras eram docentes da Universidade de Buenos Aires, começa pela descrição da situação educacional na América Latina, passando pelos métodos tradicionais de ensino de leitura, a pertinência da teoria de Piaget para compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita, os aspectos formais do grafismo e sua interpretação, leitura com e sem imagem, atos de leitura, evolução da escrita e da leitura, dialeto e ideologia.

Por meio do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, Ferreiro e Teberosky (1986) buscaram demonstrar que, por trás dos métodos e manuais de alfabetização, existe um sujeito que adquire conhecimentos de maneira ativa, criando hipóteses para tal, que, muitas vezes, são ignoradas pela escola ou consideradas como deficiências e/ou dificuldade de aprendizagem. Para as autoras, no entanto, essas “deficiências” seriam, na verdade, erros construtivos que permitiriam saber em que momento do desenvolvimento os educandos se encontram para possibilitar sua evolução, bem como os acertos posteriores. Nessa perspectiva, o que se busca avaliar é o progressivo domínio do discente no que se refere à leitura e à produção de textos. O objetivo da avaliação é articular o desenvolvimento do aluno com o planejamento do ensino. Avalia-se, desse modo, por meio da observação e do registro, assim como da escrita espontânea.

De acordo com Albuquerque e Morais (2006), as práticas de avaliação sofreram diversas modificações ao longo do século XX, indo de formas que priorizavam a mensuração e a classificação a formas que priorizavam a construção de conhecimentos dos alunos. Conforme Ferreira e Albuquerque (2006), os processos avaliativos estão intimamente articulados com o papel da escola e as concepções acerca do ensino.

Merece destaque que, como veremos no terceiro capítulo desta dissertação, o tema Processos de Avaliação, oitava unidade dos cadernos de estudos, foi indicado por quatro das cinco professoras como o tema menos relevante da formação. Sem excluir a

sua importância, as docentes o indicam com algumas justificativas que nos dão indícios de uma concepção de avaliação mais tradicional, acumulativa, dada ao final do processo, muitas vezes como obrigação.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), ao demonstrarem as etapas sucessivas pelas quais o educando constrói a escrita, colaboraram para a compreensão de que esta não constitui um código, mas sim um sistema notacional, haja vista que as propriedades do sistema de escrita não estão prontas na mente do aprendiz. Assim, a pronúncia de sílabas ou fonemas isolados não faz sentido na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, uma vez que a internalização das regras e convenções do sistema de escrita alfabética não se dão da noite para o dia (MORAIS, 2012).

Para Soares (2004), os estudos acerca da psicogênese da língua escrita alteraram essencialmente a concepção do processo de ensino e aprendizagem ao trazer uma mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização e ressignificar a distinção entre a aprendizagem da escrita e as práticas de leitura e de escrita. Nesse contexto, a concepção básica dos métodos tradicionais (sujeito passivo, dependente de estímulos externos, pré-requisitos para a aprendizagem – prontidão –, e o erro) é alterada para uma visão interacionista do processo de ensino e aprendizagem que percebe o educando como sujeito ativo, capaz de interagir com a língua e construir seu conhecimento progressivamente, na qual as dificuldades ou erros passam a ser vistos como erros construtivos (SOARES, 2011).

Com relação aos estudos referentes ao letramento, Soares (2004) aponta que este surgiu ao mesmo tempo em sociedades distanciadas geográfica, social, econômica e culturalmente como Portugal, Inglaterra, Estados Unidos e França, a partir da necessidade de reconhecer e nomear práticas de leitura e de escrita mais complexas que aquelas decorrentes da aprendizagem do sistema de escrita. Contudo, os contextos e as causas em que o letramento emergiu em cada um destes países se diferem. Se em alguns ele surge ao perceberem que mesmo estando alfabetizada, a população não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para a sua inserção nas práticas sociais e profissionais de leitura e de escrita, no Brasil, ele aparece associado à aprendizagem inicial de leitura e escrita, o que faz com que este conceito se mescle, sobreponha e, muitas vezes, confunda-se com o conceito de alfabetização.

Na obra *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2012) afirma que “só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se

ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 58).

Segundo Kleiman (1995), pelo que se sabe, o termo letramento<sup>2</sup> foi cunhado por Mary Kato em 1986 e começou a ser usado nos meios acadêmicos no intuito de separar os estudos sobre a alfabetização dos estudos sobre o impacto social da escrita. Soares (2012) afirma que criamos a palavra letramento ao traduzirmos o inglês *literacy*, uma vez que, embora já houvesse uma palavra dicionarizada, alfabetismo, esta não era palavra corrente no Brasil.

Assim, o letramento teria se associado à alfabetização para designar uma aprendizagem da língua escrita que considera não apenas a aprendizagem da tecnologia da escrita, mas também a inserção do educando em práticas sociais da língua escrita.

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

Soares (2012), contudo, assinala algumas dificuldades em estabelecer uma definição consensual para o conceito de letramento. Para ela, como este envolve uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma diversidade de materiais de leitura e escrita e, como compreende diferentes práticas dependentes de determinada sociedade, não é possível uma definição consensual, havendo “diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2012, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Street (2014) reconhece que há uma multiplicidade de práticas letradas, o que tem levado alguns profissionais a falar em “letramentos” em vez de um único letramento. Na obra *Letramentos sociais*, já na introdução, ao descrever os “Novos estudos do Letramento”, Street (2014) contrapõe-se à ênfase na visão do letramento como uma habilidade neutra, conceituando-o como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder, com foco na natureza social do letramento:

---

<sup>2</sup> Soares (2016) esclarece que talvez não houvesse necessidade da palavra letramento se fosse possível ampliar o conceito de alfabetização, como propõe o construtivismo. No entanto, uma vez que, nos dicionários, no senso comum e na tradição da língua, esta palavra é compreendida como “aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e das convenções para seu uso” (SOARES, 2016, p. 27), seria difícil ampliar o significado da palavra alfabetização, de modo que se significasse mais do que o que comumente vinha denominando.

Este livro se intitula *Letramentos sociais*, a fim de enfatizar o foco dessas novas abordagens, primeiro, na natureza social do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas. Com isso, ele se contrapõe à ênfase dominante num Letramento único e neutro, com L maiúsculo e no singular (STREET, 2014, p. 18).

O modelo a que Street (2014) se contrapõe é o autônomo. Essa abordagem de letramento correlaciona a aquisição da escrita com o desenvolvimento cognitivo, dicotomiza a oralidade e a escrita e atribui poderes aos povos que a possuem (KLEIMAN, 1995), como se o letramento estivesse relacionado a algumas consequências tais como: vidas mais plenas, maiores oportunidades de emprego e mobilidade social. Já o modelo proposto pelo autor, o modelo ideológico, concentra-se em práticas sociais específicas de leitura e de escrita, ressaltando a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento, bem como das instituições em que este se dá, na interação da oralidade e da escrita (ao invés de propor uma divisão) e preocupa-se com a importância do letramento para o grupo social em vez de focar nas consequências (STREET, 2014).

De acordo com Rojo (2010), o conceito de letramento passa para o plural – letramentos – devido à variedade de culturas, contextos, comunidades e consequentemente de práticas e eventos de letramento que neles circundam.

Em setembro de 1994, reuniu-se em Nova Londres um grupo formado por professores oriundos de diversos países, como Estados Unidos e Austrália, que atuavam em diversas áreas, como a dos letramentos multimodais e o multiculturalismo, para pensar “o que” do letramento, assim como “como”, deveria ser ensinado em um mundo que é cada vez mais uma aldeia global e onde a diversidade local é cada vez mais importante.

De acordo com o Grupo de Nova Londres (2010), como o grupo ficou conhecido, houve mudanças no objeto a ser ensinado em função das mudanças culturais e dos meios de comunicação. Essas mudanças estariam relacionadas às alterações no mundo do trabalho, que, no pós-fordismo e no capitalismo rápido, modificaram as relações de comando e controle substituindo-as por relações de orientação e formação, exigindo trabalhadores polivalentes, flexíveis e integrados; à mudanças na vida pública, com a ressignificação das políticas de cultura e identidade em virtude da diminuição das responsabilidades e papéis do Estado diante do liberalismo, do racionalismo econômico e da privatização; e, à mudanças nos modos de vida, tendo em vista que, com a mídia, a vida privada tem se tornado cada vez mais pública – invasão da privacidade.

Para Rojo (2010), pensar nessas questões, significava admitir o quanto o mundo havia mudado nos últimos anos, especialmente com as novas tecnologias da informação e comunicação, que nos mantêm conectados global e permanentemente por meio dos computadores, dos celulares, da televisão, entre outros. Pensando, portanto, nessas mudanças, o Grupo de Nova Londres (2000) apresentou o conceito de Multiletramentos, que designa tanto a multiplicidade de linguagens como a de culturas, chamando a atenção também para a multimodalidade<sup>3</sup> dos textos contemporâneos.

As novas tecnologias misturaram rapidamente a linguagem escrita com outras formas de linguagem, como as imagens estáticas (fotografias, gráficos, etc.) ou em movimento (vídeos), sons (música, fala etc), entre outras, demandando do leitor novas competências para ler e produzir textos (ROJO, 2010).

Pelo que foi exposto até aqui, foi possível perceber as diversas contribuições que tanto os estudos da psicogênese da língua escrita quanto os referentes ao letramento trouxeram, a partir da década de 1980, para a reflexão e compreensão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil. Contudo, tanto os primeiros quanto os segundos foram, em determinados contextos, mal interpretados, o que acabou fazendo com que a alfabetização perdesse a sua especificidade.

Soares (2004) afirma que, sob a denominação de construtivismo, a teoria psicogenética, ao explicar como a criança constrói o conhecimento acerca da língua escrita e ao demonstrar a importância da interação com materiais e práticas de leitura e de escrita para o processo de conceitualização da língua escrita, fez com que boa parte das pessoas focasse neste último, deixando de lado o ensino sistemático das relações entre a fala e a escrita. Além disso, a autora atenta para o fato de que a teoria da psicogênese da língua escrita é essencialmente psicológica e não pedagógica e que, por isso, não propôs nenhuma metodologia de ensino.

Morais (2012) aponta que houve problemas graves e variados com relação à apropriação da psicogênese da língua escrita pelos que fazem a alfabetização em nosso país. Assim como Soares (2004), esse autor aponta que uma das questões se deve ao fato de termos confundido uma teoria psicológica/psicolinguística sobre o processo individual do aluno na aprendizagem da escrita com uma metodologia de ensino, deixando de lado o “como alfabetizar”. Dessa forma, em decorrência da má

---

<sup>3</sup> Multimodalidade é o nome que se dá aos textos compostos por múltiplas linguagens – modos ou semioses – ou seja, textos que apresentam outras linguagens além da escrita, como imagens, estáticas ou em movimento, cores, áudio, diagramação, entre outros (ROJO, 2012).

interpretação da teoria, houve: o não ensino da ortografia, o descaso com a caligrafia e o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema/fonema.

Por volta da década de 1980 e 1990, em virtude da confusão entre a teoria psicolinguística e a didática da língua, alegando que os educandos aprenderiam a norma ortográfica por si só, por meio da leitura e da produção de texto, houve, em muitos lugares do Brasil, uma certa negligência com o ensino da norma ortográfica, que passou a ser considerado como tradicional e repressor (MORAIS, 2012). Com a psicogênese da língua escrita, muitos passaram a ver a caligrafia com um pouco de descaso. Contudo, é importante destacar que, após alcançar a hipótese alfabética, aprender a escrever com letra cursiva e legível permite maior velocidade na escrita, assim como garante que o leitor leia a mensagem sem dificuldade (MORAIS, 2012).

Boa parte dos livros de alfabetização que substituíram as cartilhas contava com um repertório textual muito rico, mas trazia pouquíssimas atividades de correspondência grafema-fonema. No entanto, para ler e produzir textos com autonomia, é necessário que o educando possua um certo domínio das correspondências letra-som, adquirido por meio de um ensino sistemático, pelo menos nos dois primeiros anos de escolarização (MORAIS, 2012).

Os níveis de conceitualização da escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1986) serviram, em alguns casos, para que os professores dividissem as salas, utilizassem-nos como único critério de avaliação dos alunos e não corrigissem as produções textuais destes, o que produziu, ao longo dos anos, um grande número de pessoas com sérias dificuldades na escrita (LEITE; COLELLO, 2010). Desse modo, como a psicogênese da língua escrita apresentou uma teoria que demonstrava como o educando constrói o conhecimento, mas não uma metodologia de ensino, houve uma série de dificuldades em decorrência da tentativa de transpor a teoria para a sala de aula sem uma reflexão mais didática, o que permitiu diversas interpretações equivocadas, haja vista a importância das intervenções do professor para a aquisição de conhecimentos por parte do aluno.

Com relação ao exposto no parágrafo anterior, Mortatti (2006) afirma ter-se instaurado um processo de “desmetodização da alfabetização”, uma vez que da ênfase no sujeito que aprende e como aprende decorreu um silenciamento das questões didáticas, criando-se a ilusão de que não é necessário um método para que a aprendizagem ocorra.

Além desse processo de desmetodização, há um outro processo denominado por Soares (2004) de “desinvenção da alfabetização”, um pouco em decorrência deste primeiro. A autora afirma que, a despeito da excessiva ênfase na especificidade da alfabetização – relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico –, que gerou índices elevados de reprovação e repetência durante anos, percebe-se uma perda desta especificidade a partir de 1980, com a nova concepção acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para a autora, isso ocorreu devido a dois fatores: o obscurecimento da faceta linguística – fonética e fonológica, em função da faceta psicológica, esquecendo-se de que há relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas; e o conceito de método, que passou a ser identificado com os métodos tradicionais de alfabetização, que, uma vez sendo incompatíveis com a nova teoria, induziu a crença de que para alfabetizar não seria necessário um método.

Esse aspecto é interessante, pois as professoras participantes desta pesquisa atribuem uma importância significativa à terceira unidade dos cadernos de formação do PNAIC, que abordou o Sistema de Escrita Alfabética e a Consciência Fonológica, esta última considerada por boa parte delas como um conceito até então desconhecido, embora tenham afirmado que já trabalhavam com atividades relacionadas à consciência fonológica no dia a dia, antes da participação no PNAIC. Uma das nossas hipóteses para a importância atribuída pelas docentes a este caderno está relacionada ao fato de ele ter abordado uma faceta obscurecida do processo de ensino da leitura e da escrita, de modo que teria auxiliado as professoras a refletirem sobre o trabalho que desempenham.

Tal como a psicogênese da língua escrita, o letramento também contribuiu para o processo de “desinvenção da alfabetização”, uma vez que inferências equivocadas levaram a crer que o contato intenso do educando com material escrito, que circula nas práticas sociais, seria capaz de alfabetizá-lo por si só. Além disso, o processo de aquisição da escrita alfabética e ortográfica foi obscurecido pelo letramento que, muitas vezes, sobressaiu em relação ao primeiro (SOARES, 2004). Para Mortatti (2006), as discussões em torno do letramento o compreendem, algumas vezes, como complementar à alfabetização, outras como diferente desta e mais desejável, e outras como excludentes entre si.

De acordo com Morais (2006), as discussões referentes ao letramento conduziram a um número maior de pesquisas voltadas para as práticas de leitura e de produção de textos, tanto escolares como extraescolares, o que acarretou uma diminuição naquelas referentes à escrita alfabética.

Leite e Colello (2010) afirmam que os estudos referentes ao letramento impactaram os professores, que, entusiasmados com a possibilidade de colocar os educandos em contato com múltiplas leituras e estimular a prática social da leitura e da escrita, relegaram o ensino sistemático das especificidades da escrita, como a consciência fonológica e a assimilação de regras e arbitrariedades do sistema, a segundo plano. Segundo os autores, como um pêndulo que vai de um extremo ao outro, corre-se o risco de privilegiar o uso social da escrita em detrimento da aquisição do sistema de escrita alfabética, como se o primeiro, por si só, garantisse a aquisição do segundo.

A despeito desta “desinvenção da alfabetização”, Soares (2004) tem proposto a “reinvenção da alfabetização”, que seria uma recuperação de uma faceta essencial do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita – faceta linguística (habilidades de codificação e decodificação da língua, consciência fonológica e fonêmica, identificação e reconhecimento das relações fonema-grafema). Contudo, embora reconheça a importância de especificar o que é próprio da alfabetização e o que é próprio do letramento, a autora atenta para a necessidade de conciliação entre estes dois processos, discorrendo sobre a importância de se alfabetizar num contexto de letramento, envolver os alunos em eventos e práticas variadas de leitura e de escrita, bem como desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, reconhecendo que, mesmo se tratando de processos distintos, ainda que indissociáveis, demandam o uso de metodologias diferenciadas.

Um dos caminhos propostos para a superação da dicotomia dos termos alfabetização e letramento seria o que alguns autores, como Soares (2004, p. 5), têm chamado de “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando”:

O emprego dos verbos integrar e articular retoma a afirmação anterior de que os dois processos – alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização.

Assim, letrar alfabetizando ou alfabetizar letrando seria uma possibilidade de garantir aos alunos a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita ao mesmo tempo em que ocorreria a inserção destes nas práticas sociais da cultura escrita.

Rojo (2010) afirma que, nos primeiros anos de alfabetização, os alunos estão se inserindo em práticas e eventos de multiletramentos tanto na escola como em sua comunidade. Dessa forma, há uma multiplicidade de linguagens e textos que os educandos desconhecem e que o professor pode selecionar para promover eventos escolares de (multi) letramentos – práticas de leitura, análise e produção de texto. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que, para alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, é necessário, primeiramente, fazer uma reflexão crítica sobre as nossas práticas, assim como sobre as necessidades e os interesses dos alunos, uma vez que há certa dificuldade em letrar enquanto se alfabetiza e em se alfabetizar em eventos de letramento devido a apreciações que temos em relação aos alunos, a sua cultura, a sua capacidade, ao objeto de ensino e ao método mais adequado.

Considerando o exposto, é importante destacar ainda que, conforme explicitado no início desta seção, o grande propulsor de mudanças na alfabetização foi o persistente fracasso da escola em ensinar os educandos a ler e a escrever. Assim, no início do século XXI, diante da permanência do fracasso em alfabetização, ressurgiu a discussão em torno dos métodos de alfabetização, desta vez não só sobre as divergências destes, mas, especialmente, sobre a necessidade ou não de alfabetizar com método (SOARES, 2016).

A esse respeito, Soares (2016), em seu livro mais recente, afirma que há basicamente três facetas principais de inserção na escrita que disputam a primazia nos métodos de alfabetização. Essas facetas seriam a faceta linguística, a faceta interativa e a faceta sociocultural, que consistem, respectivamente, na representação visual da cadeia sonora na fala, na língua escrita como instrumento de interação entre as pessoas e nos usos conferidos à escrita em contextos socioculturais. À primeira faceta, a faceta linguística, Soares designa de alfabetização e às outras duas facetas, a interativa e sociocultural, de letramento.

De acordo com esta autora, de cada uma destas facetas decorrem objetos de conhecimentos, competências e domínios linguísticos e cognitivos diferentes, o que pode justificar as divergências em torno dos métodos de alfabetização, tendo em vista

que, cada um deles elege uma determinada faceta, com determinadas funções e pressupostos teóricos em detrimento das demais.

... se se põe o foco na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a alfabetização. Se se põe o foco na faceta interativa, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES, 2016, p. 29).

Destacando que a aprendizagem da faceta linguística é necessária, mas não suficiente, Soares (2016) defende o ensino sistemático, explícito e direto desta, assim como o das especificidades das demais facetas, e reforça a importância, já apontada anteriormente, do desenvolvimento simultâneo das facetas do desenvolvimento da língua escrita, o alfabetizar letrando:

A integração das facetas permite que, ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início em *escrita inventada*, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando** (SOARES, 2016, p. 350).

Por fim, Soares (2016, p. 352) aponta a necessidade de alfabetizar com método, que seria “alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**”. Nessa mesma

perspectiva, Moraes (2012) defende que é necessário auxiliar as crianças a descobrirem, desde cedo, as propriedades ou regras do sistema de escrita alfabético e que a consciência fonológica desempenha um papel importante nessa empreitada.

Conforme veremos no terceiro capítulo, o tema Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica foi indicado pelas professoras como um dos temas mais importantes trabalhados na formação no âmbito do PNAIC. Assim, aprofundaremos algumas questões relacionadas a esse tema no terceiro capítulo desta dissertação.

Contudo, é necessário ressaltar a importância da formação de professores para a aprendizagem da língua escrita, o alfabetizar letrando, considerando que as professoras saberão como orientar o processo de alfabetização do educando “se tiverem conhecimento, por um lado, do objeto a ser aprendido, o sistema de representação alfabético e a norma ortográfica, por outro, dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto” (SOARES, 2016, p.351)

Nesse sentido, a próxima seção se propõe a discutir a questão da formação continuada no contexto brasileiro e sua relação com o compromisso com a qualidade da educação.

## **1.2 A formação continuada no Brasil e o compromisso com a qualidade da educação**

Por meio do exposto na seção anterior, é possível perceber as diversas mudanças ocorridas acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos últimos anos. Ao encontro dessas mudanças, tem havido uma proliferação de cursos voltados para a formação continuada de professores, em especial, os alfabetizadores.

Com produção teórica crescente e um investimento cada vez maior em alternativas de formação, a formação continuada tem atraído a atenção de acadêmicos, pesquisadores, políticos da área da educação, educadores, entre outros (GATTI, 2009). Só na área da alfabetização, podemos citar como exemplo três grandes programas desenvolvidos em âmbito nacional nos últimos anos: Profa<sup>4</sup>, Pró-Letramento<sup>5</sup> e Pacto

---

<sup>4</sup>De acordo com Cardoso e Cardoso (2016), o Profa foi um programa implementado em 2001, baseado na perspectiva construtivista de Emília Ferreiro e Telma Weiz, com o objetivo de ampliar o conhecimento teórico sobre alfabetização por meio da reflexão sobre a prática.

<sup>5</sup>O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que teve como objetivo a melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura e escrita e matemática. Os cursos oferecidos pelo programa de 2006 a 2013 aconteceram na modalidade semipresencial, com duração de 120 horas, com encontros presenciais

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>6</sup>. Mas afinal, o que vem sendo denominado de formação continuada? Quando isso começa a ganhar atenção no Brasil? Qual a terminologia que tem sido difundida como a mais adequada pelos pesquisadores do campo da formação de professores?

De acordo com Gatti (2008), a questão da formação continuada difundiu-se nos últimos anos do século XX, como requisito fundamental para o trabalho, em função das mudanças ocorridas neste, nos conhecimentos e nas tecnologias, nos mais diversos setores profissionais e universitários, e, em especial, nos países mais desenvolvidos. Desse modo, a formação continuada teria surgido como uma maneira de atualizar e/ou aprofundar os conhecimentos.

No Brasil, de acordo com Pereira (2010), é a partir da segunda metade dos anos 80, que começa a ganhar força a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão do curso médio ou superior. Com isso, a formação de professores teria sido dividida, acriticamente, em “formação inicial” ou “pré-serviço”, e “formação continuada” ou “em serviço”. O referido autor esclarece que essas terminologias teriam sido adotadas a partir da tradução das expressões em inglês “preservice teacher education” e “in-service teacher education”.

Dentre as atividades que vêm sendo denominadas como formação continuada é possível encontrar desde alternativas mais institucionalizadas, com certificação e carga horária prevista, até atividades menos formais, ocorridas no ambiente da escola, como os estudos em grupo, conversas, trocas entre pares, grupo de reflexão, entre outras (GATTI, 2009). Abaixo, podemos observar algumas atividades que vêm sendo denominadas de formação continuada:

(...) ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação,

---

conduzidos por tutores e atividades individuais. Mais informações sobre o programa podem ser encontradas na página: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>.

<sup>6</sup>Na próxima seção, é feito um detalhamento deste programa. No entanto, maiores informações acerca dele podem ser acessadas na página: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (GATTI, 2008, p. 1).

Contudo, se em alguns países a formação continuada surgiu como possibilidade de aprofundamento ou avanço na formação profissional, no Brasil, em virtude da precariedade dos cursos de formação de professores em nível de graduação, a formação continuada foi associada ao suprimento de uma má formação inicial (GATTI, 2008, p. 58). No terceiro capítulo desta dissertação, especialmente por meio das falas da Orientadora de estudos A e da Profa. Ana, é possível perceber uma concepção de formação continuada associada ao suprimento de uma má formação inicial.

De acordo com Souza (2006), para sustentar a importância da formação continuada de professores, tem sido utilizado o argumento da incompetência, segundo o qual a causa para a baixa qualidade da educação seria a incompetência dos professores, em função de sua má formação inicial, que dificultaria o trabalho com a diversidade de alunos presentes nas escolas, de modo especial, os das camadas populares.

Ao encontro do argumento da incompetência, é recorrente a tendência de culpabilizar os professores pelas mazelas da educação, como se estes fossem os únicos responsáveis pelos problemas educacionais. Nessa perspectiva, melhorar a qualidade da educação é melhorar, exclusivamente, a formação do professor, desconsiderando outros aspectos como as condições de trabalho, a jornada de trabalho, os salários e a quantidade de alunos por turma (DINIZ-PEREIRA, p. 2007).

Segundo Moreira e Silva (2016), as atuais políticas de formação de professores estão em consonância com as recomendações do Banco Mundial<sup>7</sup>, de modo que é atribuída ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos cujo desempenho é aferido por meio de avaliações externas.

Salomão (2014) aponta que em virtude das reestruturações sociais e das demandas do mundo do trabalho na sociedade capitalista, na perspectiva neoliberal, as políticas educacionais passaram a enfatizar o atendimento a todos os cidadãos. Dessa

---

<sup>7</sup> De acordo com Moreira e Silva (2016), o Banco Mundial foi criado em 1944, vinculado ao Fundo Monetário Internacional – FMI –, com o objetivo de solucionar os problemas oriundos do pós-guerra – Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com o passar dos anos, o Banco Mundial passou a financiar projetos em países em desenvolvimento. Contudo, com a crise mundial dos anos 80 e o endividamento dos países que recebiam empréstimos dele, o Banco reestruturou seu papel, impondo medidas de estabilização da economia, e interferindo diretamente em vários setores, como a educação, ditando as metas que devem ser atingidas.

forma, com as influências do processo de globalização, o sistema educacional passou a ter a responsabilidade com a formação profissional.

Nesse contexto, segundo o autor supracitado, lideranças mundiais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passaram a fazer parte de uma ordem mundial de desenvolvimento social e educacional, cujo olhar está voltado para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública e a expansão de cursos de formação continuada de professores. Um exemplo da influência dos organismos internacionais, nos rumos da política educacional brasileira, é o compromisso assumido no Fórum Mundial de Educação que aconteceu em Dakar, Senegal, no ano 2000.

O Fórum Mundial de Dakar reuniu 164 países que se comprometeram em tentar atingir seis metas de Educação para Todos até o ano 2015. As metas consistiam em: melhorar e expandir o cuidado e a educação da criança pequena; assegurar que todas as crianças tivessem acesso a uma educação primária, obrigatória, gratuita e de qualidade até o ano de 2015; assegurar o atendimento das necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos; alcançar melhoria de 50% nos níveis de alfabetização dos adultos, garantindo-lhes acesso à Educação Básica; eliminar disparidades de gênero, alcançando a igualdade de gênero até 2015, garantindo o acesso à educação de boa qualidade às meninas; melhorar todos os aspectos da educação, assegurando excelência a todos e garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis, de forma especial na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.

O sexto objetivo do compromisso assumido em Dakar, referente à melhoria de todos os aspectos da qualidade da educação, é apontado pelo *Relatório Educação para Todos no Brasil – 2000–2015*, que faz um balanço das políticas implementadas durante os quinze anos, como o mais desafiador dos objetivos assumidos. O referido documento destaca ainda a importância do professor para atingir esse objetivo, ressaltando que estudos sobre sistemas educacionais bem-sucedidos são unânimes em apontar a importância destes para a melhoria da qualidade da educação.

As metas acordadas, no Fórum Mundial de Dakar, orientaram a formulação de diversas ações implementadas na política educacional brasileira em busca da melhoria da qualidade da educação. Entre as ações, podemos citar a criação da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, uma das iniciativas voltadas para a formação continuada de docentes, foi instituída em

2004 com o objetivo principal de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos discentes, e de articular pesquisa e produção acadêmica à formação de professores. A rede é composta pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008).

Os Centros de Pesquisa são vinculados a uma universidade e a eles compete o desenvolvimento de cursos e de programas de formação continuada a distância e semipresenciais, a formação dos tutores, a elaboração dos materiais didático-pedagógicos impressos e multimídia, as pesquisas, a articulação com os sistemas de ensino e outras Instituições de Ensino Superior. Os Centros contam com um coordenador, uma equipe de professores e colaboradores e são geridos por um Comitê Gestor.

Além dos professores da Educação Básica em exercício, as ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica têm como público alvo diretores, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de ensino. As áreas prioritárias de formação do referido programa são: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, e Gestão e Avaliação da Educação. O Pró-Letramento é um dos programas que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Por meio das ações desta Rede, foram elaborados vários cursos e materiais voltados aos professores da educação básica que foram disponibilizados em um catálogo em 2005, 2006 e 2008.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída em 2009, por meio do Decreto nº 6.755/2009, que tem como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios. O Decreto nº 6.755/2009 apresenta, como primeiro objetivo, promover a melhoria na qualidade da Educação Básica pública e, como segundo objetivo, apoiar a oferta e a expansão dos cursos de formação inicial e continuada aos profissionais do magistério pelas instituições públicas de Ensino Superior.

Desse modo, é possível notar que a política de formação continuada de professores, no contexto brasileiro, está intimamente relacionada à questão da qualidade da educação, responsabilizando os professores pelo desempenho dos alunos, que é aferido por intermédio de avaliações externas, e investindo em alternativas de formação

dos docentes, como se a participação nos cursos e programas incidisse diretamente no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes.

Sobre os resultados relacionados aos programas de formação contínua, Gatti (2009) afirma que os trabalhos que se dedicam ao estudo de iniciativas de formação continuada apresentam algumas conclusões recorrentes, apesar da diversidade de situações estudadas. Assim, em geral, é possível verificar uma valorização da oportunidade de participar da formação continuada, tanto pela possibilidade de aprimoramento profissional, quanto pelo anseio de melhoria de desempenho na sala de aula. Contudo, muitas vezes, o que há diante das situações vivenciadas na formação é um sentimento de rejeição ou mesmo fastio.

Gatti (2009) afirma, no entanto, que embora alguns professores apontem como ponto positivo a oportunidade de aprofundamento ou aquisição de novos conhecimentos por meio da participação nos cursos de formação continuada, são recorrentes queixas como: pouca sintonia entre as necessidades dos professores da escola e a organização da formação continuada; pouca participação dos professores nos processos de decisão nas formações às quais são submetidos; conhecimento precário por parte dos formadores acerca dos professores e dos contextos nos quais estes atuam; ausência de apoio e acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, o que dificulta a compreensão da relação entre o curso oferecido e o cotidiano da sala de aula; dificuldade em prosseguir com a proposta de formação após o término do curso; descontinuidade das políticas de formação, que impede a consolidação dos resultados alcançados; e a carência de um melhor cumprimento da legislação que assegura o direito à formação ao docente.

A valorização da oportunidade de participar da formação continuada pela possibilidade de aprimoramento profissional e pela melhoria do desempenho na sala de aula também apareceu na fala das professoras protagonistas desta pesquisa, manifestada, de modo especial, no desejo de que o PNAIC continue, se estendendo às demais áreas de conhecimento, e na satisfação em participar da formação, ainda que esta ocorra aos sábados.

A formação continuada está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – LDBEN, que prevê no artigo 62, parágrafo primeiro, que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios promoverão a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério em regime de colaboração. O referido artigo, parágrafo segundo, prevê ainda que, para a formação

continuada e a capacitação dos profissionais, poderão ser utilizadas tecnologias e recursos de educação a distância.

Com relação às terminologias “formação inicial” e “formação continuada”, alguns autores têm apresentado alguns questionamentos e sugerido outra terminologia, segundo eles, mais adequada. De acordo com Pereira (2010), estes termos, “formação inicial” e “formação continuada”, seriam inapropriados para diversas regiões brasileiras, haja vista que, em alguns lugares, ao ingressar no curso de formação docente, o professor já atua na sala de aula há algum tempo. Além disso, o termo formação inicial é bastante criticado, tendo em vista que, antes de escolher ou exercer esta profissão, o profissional já conviveu cerca de 12.000 horas com o professor ao longo de sua trajetória acadêmica e isso teria impacto nas suas concepções de professor, de aula, entre outros (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 86).

Pereira (2010) aponta ainda que a formação continuada que conhecemos consiste, na maior parte das vezes, em ações isoladas, pontuais, associada à visão de cursos de curta duração, voltados para o aperfeiçoamento, atualização e “reciclagem” dos docentes, revelando uma formação mais descontínua que contínua. Em oposição a essa descontinuidade, o autor supracitado afirma que tem sido utilizado, na literatura especializada, o termo “desenvolvimento profissional<sup>8</sup>”, que estaria diretamente relacionado às condições de trabalho do docente.

Sendo assim, ao discutir a formação continuada de professores, não poderíamos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (tese da culpabilização) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (tese da vitimização) (PEREIRA, 2010).

---

<sup>8</sup> Embora concordemos com a utilização de desenvolvimento profissional docente em vez de formação continuada, utilizaremos, ao longo do trabalho, esta última, tendo em vista que, de acordo com Pereira (2010), não é possível falar em formação continuada sem considerar as condições do trabalho docente. Considerando que o PNAIC foi realizado nos finais de semana, fora da carga horária de trabalho do professor, e que ele trouxe pouca contribuição no que se refere às condições do trabalho docente – autonomia, salários dignos e dedicação a uma única escola, entre outros – achamos mais coerente utilizarmos a expressão formação continuada. Além disso, foi assim que o Pacto ficou conhecido entre as professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudos.

Nesta perspectiva, Gatti (2009) aponta que tem havido uma reconceitualização da formação continuada em virtude de pesquisas voltadas para a identidade profissional do professor. Dessa maneira, as propostas voltadas para a capacitação do docente dariam lugar a um paradigma mais centrado no potencial de autodesenvolvimento deste profissional.

Esse paradigma centrado no professor, garantindo-lhe as condições adequadas do trabalho docente, cede lugar a uma formação em que a escola é o *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional dos professores, embora ele possa se distanciar, de tempos em tempos, da realidade em que vive para conhecer outras instituições, aprofundar seus conhecimentos teóricos e trocar experiências com outros profissionais (PEREIRA, 2010).

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2009) afirma que as propostas teóricas só fazem sentido quando construídas dentro da profissão e apropriadas por meio da reflexão, por parte dos professores acerca de seu próprio trabalho, uma vez que “enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 19).

### **1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da política educacional brasileira**

Esta seção pretende caracterizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, ao versar sobre sua criação e ao explicar o embasamento legal, os documentos orientadores, seus eixos de atuação, assim como ao apresentar alguns aspectos positivos e complicadores apontados em pesquisas que tiveram o PNAIC como objeto de investigação.

O PNAIC é um compromisso assumido entre o governo federal, os estados e municípios, instituído pela Portaria nº 867, em 4 de julho de 2012, a fim de alfabetizar as crianças até no máximo oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, avaliando-se os resultados por meio de exame periódico específico.

De acordo com o *Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (s/d), o Pacto está organizado em quatro eixos: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais

Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais; Avaliação; e Gestão, Controle e Mobilização Social.

O eixo de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores foi estruturado em um curso presencial de dois anos<sup>9</sup>, com carga horária de 120 horas<sup>10</sup> por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, com encontros conduzidos por orientadores de estudo, professores das redes de ensino que participam de um curso específico de 200 horas ministrado por universidades públicas, perfazendo momentos de estudo e atividades práticas.

O eixo de Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais é composto por livros didáticos (PNLD - Programa Nacional do Livro Didático) e por manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa (PNLD), jogos pedagógicos voltados para a alfabetização, obras de literatura, obras de apoio aos professores, jogos e softwares de apoio à alfabetização.

O eixo de Avaliação congrega três componentes: avaliações processuais, realizadas pelas professoras alfabetizadoras e discutidas no curso de formação; Provinha Brasil, realizada no início e no final do 2º ano, com um sistema informatizado no qual os professores podem inserir os dados e acompanhar o desenvolvimento dos alunos; Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA – coordenada pelo INEP e aplicada a alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A gestão do Pacto, quarto eixo do programa, dá-se por meio de um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual e uma Coordenação Municipal. Além desses mecanismos, a gestão do Pacto conta com um sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC – SISPACTO –, e com a ênfase no fortalecimento dos conselhos de educação.

As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em conformidade com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, têm como objetivo: garantir que todos os alunos estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o

---

<sup>9</sup> Merece destaque que, inicialmente, o curso previa a formação em dois anos: em 2013, voltada para a Língua Portuguesa, e em 2014, voltada para a Matemática. Contudo, de acordo com o *Documento Orientador das Ações de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores em 2015*, o PNAIC foi ampliado, estendendo-se para as demais áreas do currículo, com carga horária de 80 horas a ser cumprida pelos professores pertencentes às redes de ensino.

<sup>10</sup> De acordo com as informações constantes no *Documento Orientador das Ações de Formação em 2014*, a duração do curso foi ampliada para 160 horas, com o intuito de aprofundar e ampliar os temas tratados em 2013, focando a articulação entre diferentes componentes curriculares e com ênfase em matemática.

final do 3º ano do Ensino Fundamental; reduzir a distorção idade-série; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos alfabetizadores e construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O PNAIC está amparado nos seguintes documentos: Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012; Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013; Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 e Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013, que versam, respectivamente, sobre os critérios para seleção/participação dos formadores, orientadores de estudo, professores alfabetizadores, coordenador local, coordenador-geral e adjunto junto às Instituições de Ensino Superior; definição do valor máximo das bolsas para os participantes da formação no âmbito do PNAIC; orientações e diretrizes para o pagamento das bolsas de estudo, responsabilidades e atribuições dos agentes da formação, bem como a sua seleção, constituição das turmas de professores alfabetizadores, pagamento das bolsas e fiscalização; alteração de dispositivos da Resolução nº 4, supracitada, estabelecendo orientações para o pagamento das bolsas de estudo.

Além desses documentos, o Pacto está em consonância com a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC, que foi convertida depois na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013; e na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

No contexto da política educacional brasileira, o Pacto está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, o Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação e com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014/2024.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente ao Decreto nº 6.094/2007, que disserta sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com o objetivo de reunir, de acordo com o *Relatório Educação para Todos no Brasil: 2000–2015*, em um único documento, diversas ações do governo federal.

Para Saviani (2007), o grande responsável pela aceitação positiva do PDE refere-se à questão da qualidade da educação, uma vez que foi visto como uma

possibilidade de enfrentamento do problema da qualidade do ensino das escolas da Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, é importante ressaltar que, para este plano, a melhoria da qualidade da Educação Básica está diretamente relacionada à formação de professores (BRASIL, 2007, 10).

O Decreto 6.094/2007, que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, é um esforço entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios visando à melhoria da qualidade da Educação Básica. Esse Plano, composto por 28 metas que versam sobre variados temas, como a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a evasão e repetência, e o plano de carreira e a valorização dos profissionais da educação, prevê no inciso II do artigo 2º, a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade, verificando os resultados por meio de exame periódico específico.

O Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, quase dois anos após a publicação da Portaria nº 867/2012, que instituiu o PNAIC, previa, em seu projeto de lei, a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Na lei aprovada em 2014, a redação da meta foi modificada para “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

Essa meta, a 5 do PNE, conta com sete estratégias que versam sobre estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em articulação com estratégias utilizadas na pré-escola, qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, com apoio pedagógico específico; instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, e estímulo às escolas para criarem instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; disponibilização de tecnologias educacionais para a alfabetização; incentivo ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que garantam a alfabetização e melhorem o fluxo escolar; apoio à alfabetização de crianças do campo, quilombolas e populações itinerantes, com produção de materiais didáticos específicos; promoção e estímulo à formação inicial e continuada dos professores para a alfabetização das crianças; e apoio à alfabetização das pessoas com deficiência.

É possível perceber que há uma estreita ligação entre os objetivos pretendidos com as ações do PNAIC e a meta 5 do PNE, bem como as estratégias utilizadas para atingi-la, especialmente no que diz respeito a garantir que todos os alunos estejam

alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, à melhoria no fluxo escolar e à contribuição para a formação dos professores alfabetizadores.

Analisando o exposto até aqui, especialmente no que se refere aos aspectos que têm influenciado as políticas educacionais, como o compromisso assumido em Dakar, é possível notar que o PNAIC integra o conjunto de ações e programas que têm sido formulados no intuito de garantir uma educação de qualidade a todos, investindo para tanto na formação continuada dos professores. Para Lovato (s/d), o Pacto é mais um programa que surgiu no intuito de trazer melhorias para a alfabetização das crianças.

De acordo com Luz e Ferreira (s/d), “o Pacto é a continuação dos programas implementados durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata a relação formação, prática docente e avaliação como estratégica para atingir melhores resultados nas avaliações nacionais”. Carvalho (2014) afirma que o PNAIC representa a continuidade do Profa, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, e do Pró-Letramento, implementado no governo Lula, o que para ela é um aspecto positivo, pois revela a persistência dos esforços federais para a melhoria da qualidade da alfabetização, com conteúdos semelhantes e a permanência de um modelo reflexivo-prático de formação.

A autora supracitada afirma ainda que os programas de formação continuada citados no parágrafo anterior têm investido em ensinar conteúdos básicos, haja vista que as faculdades de educação não têm cumprido bem o seu papel de formar professores para o Ensino Fundamental e, de modo especial, para a alfabetização. Há uma separação entre a formação inicial e a continuada, sendo esta última melhor que a primeira, o que tem feito com que a política de formação do PNAIC seja bem recebida pelos professores.

As pesquisas que têm analisado o PNAIC apontam alguns aspectos positivos e outros complicadores acerca do programa. Abaixo estão relacionados alguns aspectos encontrados em estudos que se propuseram a investigar o tema.

Um aspecto positivo do Pacto seria o fato de que os coordenadores gerais não se preocupam apenas em discutir a operacionalização do PNAIC nos encontros realizados em Brasília, mas aproveitam a ocasião para discutir questões importantes para o Ensino Fundamental, como a educação integral, o sistema nacional de avaliação, os direitos de aprendizagem, entre outros (CARVALHO, 2014). Outro ponto que tem sido ressaltado, nos estudos acerca do PNAIC e que tem sido considerado por alguns autores

(MARINHO; BELTRÃO, 2015; LUZ; FERREIRA, s/d; SALOMÃO, 2014) como um avanço em relação aos programas anteriores, é o pagamento das bolsas de estudo.

De acordo com a Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudos e pesquisa para a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC, são pagos aos participantes do programa os seguintes valores: R\$ 1.500,00 ao coordenador da IES, R\$ 1.400,00 ao coordenador adjunto da IES, R\$ 1.200,00 ao supervisor da IES, 1.100,00 ao formador da IES, R\$ 765,00 ao orientador de estudos e ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, e R\$ 200,00 aos professores alfabetizadores. Observando os valores das bolsas pagas aos participantes do Pacto, é possível perceber que os professores alfabetizadores recebem a bolsa de menor valor. No entanto, embora seja um valor simbólico, semelhante a uma ajuda de custo, a bolsa é um diferencial se comparado com os programas anteriores de formação continuada.

O PNAIC também contribuiu para que os jogos de alfabetização produzidos pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) e as obras complementares do PNLD fossem mais utilizados nas salas de aula, uma vez que, embora alguns destes materiais já estivessem nas escolas há certo tempo, eram pouco manuseados. Esses materiais passaram a fazer parte da rotina da aula, especialmente por meio do cantinho da leitura (MARINHO; BELTRÃO, 2015).

A troca de experiência entre os professores propiciada pelo Pacto, nos momentos de socialização de atividades desenvolvidas nas salas de aula, é um aspecto extremamente importante do programa, haja vista que este clima harmonioso possibilita uma reflexão intensa sobre a alfabetização e o letramento (MARINHO; BELTRÃO, 2015).

A relação entre a escola básica e as universidades públicas é outro aspecto que merece destaque. Lucio (2013) aponta que, nos últimos dez anos, houve uma união entre essas instituições, a fim de construir processos de formação docente e ensino inicial da leitura e da escrita, “inaugurando” a relação entre o trabalho docente e a pesquisa universitária, uma vez que a formação consiste em uma ação relacional entre sujeitos que constroem saberes por meio de sua prática.

O PNAIC possui um esquema de formação em cascata, em que um grupo de profissionais é capacitado para, em seguida, capacitar um novo grupo. Isso trouxe novos atores para o campo da formação continuada, os orientadores de estudo/tutores, que se

tornam formadores intermediários, cujo *locus* de atuação são as instâncias estaduais e municipais (LUCIO, 2013).

Essa estrutura de formação baseada em cascata, embora envolva diversos profissionais dos diferentes níveis do sistema de ensino, apresenta algumas dificuldades na efetivação de conceitos e procedimentos importantes para a concretização de uma formação continuada com qualidade, haja vista que ensinar a ensinar exige habilidades e estratégias mais complexas que as ofertadas por esses cursos (SALOMÃO, 2014).

Para Carvalho (2014), formar multiplicadores é uma estratégia arriscada, uma vez que, na transposição da formação de um grupo para o outro, pode haver empobrecimento ou supressão de conteúdos, alteração na metodologia, distorções ou adaptações perversas. Além disso, a autora aponta que megaprojetos podem ser distorcidos em toda a parte, mas, de modo especial, nas localidades mais pobres e nas afastadas dos grandes centros, que são justamente as que deveriam receber maior atenção.

O Pacto apresenta outros aspectos complicadores. O pouco tempo para elaboração de conceitos nas diferentes etapas do programa é um deles. Carvalho (2014), supervisora do PNAIC na Região Litorânea do Estado do Rio de Janeiro, ao discutir o desenvolvimento do programa nesta região, que ocorreu de fevereiro a agosto de 2013, aponta que os formadores se queixavam do “pouco tempo de elaboração para o domínio dos conceitos envolvidos na proposta”, como a avaliação, os processos metodológicos e o planejamento. De modo semelhante, Marinho e Beltrão (2015), cuja pesquisa pretendeu contribuir para a discussão da formação ocorrida em um município baiano, relataram que os professores alfabetizadores reclamavam que o tempo de duração do curso não era suficiente para explorar alguns conceitos em profundidade.

O gigantismo do programa também é outro aspecto que merece ser discutido. Só no ano de 2013, estiveram envolvidos com o PNAIC: trezentos e dezessete mil professores alfabetizadores, quinze mil orientadores de estudo, cinco mil quatrocentos e vinte municípios, trinta e oito universidades públicas nos vinte e seis estados e no Distrito Federal, contando com trinta e cinco cadernos de formação (MOREIRA; OLIVEIRA, 2014). Esse número faz do programa um megaprojeto, e megaprojetos são problemáticos, pois “não é possível selecionar os conteúdos, a metodologia e os materiais mais adequados para cada município. Algumas vezes há uma grande distância entre o que o programa propõe e o que o município deseja” (CARVALHO, 2014, p. 367).

Além disso, não é possível ignorar a grandiosidade do país, tanto com relação à sua extensão territorial quanto às diversidades regionais, o que dificulta a elaboração de uma proposta de formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional, haja vista a complexidade de se considerar a realidade local e a identidade dos sujeitos envolvidos.

O PNAIC apresenta ainda outro aspecto complicador referente à avaliação. Já no primeiro caderno de formação voltado para a Língua Portuguesa, *Currículo na Alfabetização: concepções e princípios*, e ao longo dos demais cadernos, é possível perceber uma concepção de avaliação processual, que possibilite o acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos discentes para intervir, considerando o ritmo e as especificidades de cada um. Contudo, na contramão dessa concepção de avaliação, as avaliações em larga escala são reforçadas, ao aprimorar a aplicação da Provinha Brasil e instituir uma avaliação ao final do terceiro ano.

Assim, a inserção de um eixo voltado para a formação continuada e de outro voltado para a avaliação da aprendizagem dos alunos, em um mesmo programa, reforçam o que foi discutido ao longo do texto: o PNAIC está inserido nas políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para as quais investir na formação do professor é investir na melhoria da qualidade da educação.

## **CAPÍTULO 2**

### **EXPLICITANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: APROFUNDANDO O TEMA**

Este capítulo pretende apresentar o caminho teórico-metodológico da pesquisa, ao explicitar o interesse pelo trabalho, o objetivo geral e os específicos, os instrumentos de coleta de dados, a descrição do campo e os critérios para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa.

Este trabalho se insere em uma abordagem qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados foram a análise documental, o questionário e a entrevista.

Teve como objetivo geral analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – Minas Gerais, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, em 2013

Os objetivos específicos da pesquisa foram: identificar quais temas mais emergiram nas entrevistas, os que menos apareceram e aqueles que foram silenciados. A partir daí, procuramos levantar possíveis causas da maior ou menor emergência desses temas ou do seu silenciamento.

Participaram da pesquisa quatro das cinco orientadoras de estudos que atuaram no município de Ouro Preto-MG em 2013 e cinco professoras alfabetizadoras.

#### **2.1 O interesse pela pesquisa**

O interesse por esta pesquisa está diretamente relacionado à minha<sup>11</sup> trajetória acadêmica/profissional. Graduada em Pedagogia, trabalhei durante cinco anos em turmas do ciclo de alfabetização, lecionando dois anos para turmas do primeiro ano, dois anos para turmas do segundo e um ano para uma turma do terceiro.

Em 2012, quando lecionei pela primeira vez para uma turma de primeiro ano, deparei com diversos questionamentos, haja vista que, até então, no segundo e no terceiro ano, eu havia trabalhado com alunos que estavam em um processo mais

---

<sup>11</sup> Em alguns momentos deste trabalho, será utilizada a primeira pessoa do singular quando a pesquisadora se referir, por exemplo, ao seu interesse pela pesquisa, à sua trajetória acadêmica e à realização do questionário e da entrevista. Em outros momentos, será utilizada a primeira pessoa do plural, como na análise de dados, haja vista que este trabalho é resultado da ação conjunta entre pesquisadora e orientador.

avançado de alfabetização e letramento, e, embora alguns alunos possuíssem dificuldades nos processos de aprendizagem, a maior parte já lia e escrevia.

Lecionar para o primeiro ano gerava, dessa forma, os seguintes questionamentos: por onde começar o trabalho? Qual metodologia usar? Que conteúdos trabalhar? Destaco que esses questionamentos eram comuns a outras duas professoras da mesma escola, pedagogas, que também lecionavam pela primeira vez em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

As indagações, citadas no parágrafo anterior, fizeram-me aprofundar as leituras acerca da alfabetização e do letramento, no intuito de compreender o processo de alfabetização e contribuir com a aprendizagem dos educandos para os quais eu lecionava. Suscitaram também o interesse por questões relacionadas à formação inicial do professor alfabetizador.

Ao final de 2012, fui convidada para ser orientadora de estudos do PNAIC no município de Areado, localizado no Sul de Minas Gerais. O convite representou uma oportunidade para ampliar meus conhecimentos, assim como refletir sobre a formação das professoras alfabetizadoras por meio da troca de experiência com as docentes, da participação destas nas discussões e atividades propostas nos encontros de formação, e do relato das atividades desenvolvidas em suas salas de aula.

Durante o processo de formação, surgiram outros questionamentos, agora relacionados à formação continuada no âmbito do PNAIC. Dentre eles: quais concepções de alfabetização e letramento possuem as professoras alfabetizadoras? Quais temas abordados no curso foram mais relevantes para a formação das professoras? Quais temas foram menos relevantes? Quais causas corroboraram para que determinado tema fosse mais ou menos relevante? O que os depoimentos das professoras sobre sua participação no PNAIC revelam sobre suas concepções de alfabetização e letramento? Tais inquietações culminaram na presente pesquisa.

## **2.2 Objetivos e instrumentos de coleta de dados**

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – Minas Gerais, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, em 2013.

Ao refletirmos sobre os depoimentos das professoras, para analisarmos suas concepções de alfabetização e letramento, tivemos como objetivo identificar quais os temas que mais emergiram nas entrevistas, os que apareceram menos e os que foram silenciados, levantando possíveis causas do aparecimento e do silenciamento dos temas.

Esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista. Além das técnicas de coleta de dados citadas, foi realizada uma análise documental no *site* do PNAIC<sup>12</sup>, no portal do MEC, no intuito de verificar os documentos orientadores do programa, bem como a legislação que o embasa.

De acordo com André (2015), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar a validade dos métodos das ciências físicas e naturais, baseados na perspectiva positivista de conhecimento, como modelo para estudar fenômenos humanos e sociais.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), um campo dominado por questões relacionadas à mensuração, variáveis, teste de hipóteses, estatísticas e definições operacionais ampliou-se para contemplar uma metodologia que enfatiza o estudo das percepções pessoais, a teoria fundamentada, a descrição e a indução. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilitou analisar as percepções pessoais das professoras com relação à sua participação no Pacto em 2013, especialmente no que se refere aos temas que foram mais e menos relevantes para a sua formação.

O questionário, de acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), é muito viável e pertinente para ser utilizado em pesquisas que envolvem opiniões, percepções, preferências e posicionamentos dos sujeitos pesquisados. Além disso, os autores destacam que o questionário é simples, de fácil aplicação e possui um custo razoável.

Nesta pesquisa, o questionário foi aplicado a quatro das cinco orientadoras de estudos do município de Ouro Preto-MG e a um grupo de professoras alfabetizadoras do referido município.

Às orientadoras de estudos, o questionário foi aplicado a fim de traçar o seu perfil e identificar aspectos da formação do Pacto que pudessem auxiliar na compreensão dos depoimentos das professoras alfabetizadoras.

O questionário foi composto por dez questões que versavam sobre: nível de formação acadêmica/profissional, tempo de atuação como professora, tempo de atuação

---

<sup>12</sup> A página do PNAIC pode ser acessada por meio do link: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização, participação em outro programa de formação continuada, tutoria/orientação de outros programas de formação continuada, implicações da participação no PNAIC como orientadora de estudos para a sua prática pedagógica e aspectos positivos e negativos do programa.

É importante destacar que, a princípio, após a aplicação do questionário, seria marcado um grupo focal com as orientadoras de estudos. O objetivo desse grupo focal seria compreender como a formação do PNAIC aconteceu em Ouro Preto a fim de que estas informações auxiliassem a análise dos depoimentos das professoras alfabetizadoras.

No dia da aplicação do questionário, que foi realizada na mesma ocasião com as quatro orientadoras de estudos, haja vista a disponibilidade destas, foi primeiramente apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e explicado que, caso autorizassem, o grupo focal, que seria realizado em outro momento, poderia ser gravado. Como após a apresentação dos objetivos do trabalho pela pesquisadora, as orientadoras de estudos começaram a se apresentar, explicitando aspectos importantes da formação ocorrida em Ouro Preto-MG, uma delas sugeriu que aquele momento fosse gravado.

Essa gravação, com duração de vinte e cinco minutos e quarenta e nove segundos, trouxe algumas informações sobre a trajetória acadêmica/profissional das orientadoras de estudos, impressões sobre o impacto da participação no PNAIC para as professoras do município, implicações da participação no Pacto para a sua formação, participação em programas anteriores de formação de professores alfabetizadores, apoio (ou ausência deste) por parte da Secretaria de Educação de Ouro Preto-MG, frequência e participação das professoras cursistas nos encontros de formação, e importância dos materiais distribuídos pelo programa, especialmente as caixas de jogos.

Ao analisar o áudio, verificamos que as informações apresentadas atendiam aos objetivos que pretendíamos atingir com a realização do grupo focal. Dessa forma, optamos por nos atermos mais às entrevistas das professoras alfabetizadoras, considerando nosso objetivo principal já citado.

Às professoras participantes da pesquisa, o questionário foi aplicado em dois momentos: no primeiro, o questionário foi composto por treze questões, com o intuito de levantar o perfil das professoras alfabetizadoras e identificar aspectos gerais sobre a sua participação no PNAIC. As questões que compuseram o questionário giraram em

torno da idade, formação e trajetória acadêmica/profissional, maneira como ficaram sabendo do programa, motivação para participar dele, avaliação dos temas abordados, o tema considerado mais e menos importante, influência dos temas trabalhados na prática pedagógica das professoras, autoavaliação sobre a sua participação no PNAIC e avaliação do trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos.

No segundo momento, o questionário contou com uma questão, na qual foi solicitado às professoras que ordenassem os temas trabalhados na formação de 1 a 8, considerando que o número 1 havia sido o de maior relevância para a sua formação e o número 8 o de menor relevância. Nesse segundo questionário, antes da pergunta, apresentamos a ementa dos conteúdos trabalhados nos oito cadernos de formação, tendo em vista que, como a formação ocorreu em 2013 e o Pacto já estava em seu quarto ano, seria interessante para que as professoras recordassem melhor todos os temas discutidos e não ficassem apenas com recordações vagas.

A questão que compôs o segundo questionário surgiu da necessidade de evidenciar alguns aspectos que não haviam ficado muito claros no primeiro questionário e que estavam diretamente relacionadas ao objetivo desta pesquisa. Dessa forma, a questão explicitada acima foi uma reelaboração das questões 8 e 9 do primeiro questionário, com a inclusão da ementa dos conteúdos trabalhados na formação ministrada em 2013, e de algumas palavras-chave que pudessem explicitar melhor cada um dos temas.

Além do questionário, foi realizada com as docentes alfabetizadoras a entrevista semiestruturada, que é aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista, assim como o questionário, foi realizada em dois momentos: no primeiro, foi realizada logo após a aplicação do questionário, com cada uma das cinco professoras cursistas. Essa entrevista foi realizada em casa com três professoras, uma na escola, a pedido da docente, e a outra foi realizada em um café na cidade de Ouro Preto, haja vista que a professora mora em um distrito de difícil acesso, localizado a cerca de 35 km da cidade.

A primeira entrevista, tal como o questionário, contou com questões mais amplas. As oito questões que compuseram o roteiro de entrevista estavam relacionadas à prática pedagógica anterior à participação no programa, implicações (ou não) da participação no PNAIC para a prática pedagógica da professora cursista, visão acerca do

Pacto, consequência da participação no PNAIC para os alunos, limitações no desenvolvimento das atividades relacionadas ao programa, novidade em relação aos temas abordados, participação em programas anteriores de formação continuada e aspectos positivos e negativos do Pacto. Essas perguntas mais gerais contribuíram para que tivéssemos uma visão panorâmica sobre a participação das professoras no Pacto e as possíveis implicações desta. Contudo, conforme explicitado anteriormente, sentimos a necessidade de evidenciar algumas questões relacionadas aos temas trabalhados na formação.

Assim, no segundo momento, a entrevista foi subsidiada pelo segundo questionário aplicado às professoras alfabetizadoras. Desse modo, as perguntas versavam, de modo especial, sobre as causas que as haviam levado a marcarem os temas 1 e 2 como os mais relevantes, e as que as haviam levado a marcarem os temas 7 e 8 como os menos relevantes. Essa segunda entrevista foi realizada em casa com duas professoras e, na escola, com as outras três, devido à disponibilidade destas.

A entrevista é um dos instrumentos de coleta de dados mais utilizados nas pesquisas em ciências sociais. Uma de suas grandes vantagens é a captação imediata e corrente da informação desejada sobre variados tópicos e tipos de informantes, podendo aprofundar questões levantadas por outras técnicas de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além disso, um aspecto importante da entrevista, especialmente nas não completamente estruturadas, é a interação que ela possibilita estabelecer entre pesquisador e pesquisado, diferente de outros instrumentos de pesquisa que, geralmente, estabelecem uma relação hierárquica entre os sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em geral, as entrevistas qualitativas são pouco estruturadas, sem uma ordem rígida estabelecida para as perguntas, parecida com uma conversa, haja vista que o investigador está interessado na compreensão do sentido atribuído pelos sujeitos a situações, eventos e processos relacionados à vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Isso foi notado, principalmente na segunda entrevista, em que, além de explicitarem as razões que as levaram a escolher os temas mais e menos relevantes, as docentes descreveram a maneira como trabalham e a forma de avaliar os discentes, entre outros aspectos.

Outro ponto que merece ser mencionado é a duração das entrevistas. Por meio do quadro abaixo, é possível perceber que as segundas entrevistas duraram um tempo bem mais expressivo que as primeiras:

**Quadro 1 – Duração das entrevistas**

<b>PROFESSORA</b>	<b>1ª ENTREVISTA</b>	<b>2ª ENTREVISTA</b>
Ana	00:13:09	00:42:11
Juliana	00:09:37	00:47:19
Malu	00:06:08	00:10:16
Mariana	00:13:04	00:33:12
Olívia	00:07:10	00:18:13 00:21:56 <sup>13</sup>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esse aumento da duração das entrevistas pode ser explicado, entre outros aspectos, pela confiança que foi construída entre a pesquisadora e as professoras. Com relação a isso, Amado e Ferreira (2014) alertam que a primeira resposta pode ser mais superficial que a segunda, ou até mesmo esta última ser contraditória em relação à primeira.

Matalon (1992) chama a atenção para o facto de as respostas do entrevistado não dependerem apenas de condições externas, mas do que se passa durante a própria entrevista, isto é, depende do próprio discurso que se vai construindo, através das diferentes etapas do processo, e da confiança que o entrevistado vai adquirindo em relação ao entrevistador (Fontana e Frey, 2003; Rubin e Rubin, 2005). Daí que seja expectável que a resposta inicial seja mais superficial, estereotipada e banal, do que a posterior – esta é mais pessoal e, por vezes, contraditória em relação à primeira. (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 218)

Outro fator que é importante citarmos se refere às características pessoais dos sujeitos pesquisados que interferiu diretamente nas entrevistas. Malu, por exemplo, é mais tímida e objetiva. Suas respostas eram mais diretas e curtas. Isso fez com que tanto a primeira quanto à segunda entrevista fossem curtas, embora a pesquisadora tenha feito um esforço para tentar extrair o máximo de informações possíveis. Algo semelhante aconteceu com Olívia, que é extremamente tímida e ficou muito nervosa ao longo das

<sup>13</sup> Durante a segunda entrevista, a Profa. Olívia ficou bastante nervosa, o que fez com que em diversos momentos ficasse um pouco confusa em relação às opções marcadas no questionário. Perguntei a ela se queria responder ao questionário novamente. Como ela disse que sim, após responder ao questionário, iniciamos novamente a entrevista, mas preferimos não descartar a primeira, tendo em vista que ela apresenta aspectos importantes para compreendermos o seu depoimento.

entrevistas, o que interferiu nas respostas dadas, conforme pode ser percebido no próprio depoimento da professora ao final da segunda entrevista:

Às vezes o nervoso deixa a gente esquecer o que a gente, sei lá... A timidez me deixa esquecer, ou às vezes eu deixo de falar porque eu tô nervosa... (OLÍVIA, 2016)

No intuito de saber mais sobre o PNAIC, conhecer seus eixos de atuação e os documentos que o embasam, foi realizada uma análise documental na página do PNAIC, no Portal do Ministério da Educação - MEC.

A análise documental é um instrumento de coleta de dados importante em pesquisas de abordagem qualitativa, tanto para completar informações obtidas por outras técnicas quanto para desvendar aspectos novos de um determinado problema, compreendendo-se por documentos leis, regulamentos, pareceres, normas, livros, entre outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise documental realizada na página do PNAIC compreendeu a leitura dos documentos relacionados no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Documentos e legislação sobre o PNAIC**

Documentos	
Legislação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012;</li> <li>• Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012;</li> <li>• Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013;</li> <li>• Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012;</li> <li>• Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 – Conversão da Medida Provisória nº 586, de 2012;</li> <li>• Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;</li> <li>• Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013;</li> <li>• Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013.</li> </ul>
Documentos orientadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento orientador das ações de formação em 2014;</li> <li>• Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015;</li> <li>• Informações gerais para o professor alfabetizador;</li> <li>• Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – O Brasil do futuro com o começo que ele merece.</li> </ul>

**Fonte:** (BRASIL/MEC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa<sup>14</sup>) Adaptado

<sup>14</sup> Disponível no portal eletrônico do Ministério da Educação, em <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>, acesso: 10 fev 2016.

Além dos documentos relacionados no quadro acima, foi realizada a leitura dos cadernos de formação. Merece destaque que, para a formação em Língua Portuguesa, foram elaborados oito cadernos voltados para cada ano do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º), oito cadernos para a Educação no Campo, um caderno de apresentação, um sobre avaliação, um sobre Educação Especial e um sobre a formação de professores no PNAIC.

Por meio dos instrumentos de coleta de dados citados, foi possível atingir os objetivos pretendidos nesta pesquisa, cujos dados são apresentados no próximo capítulo.

### **2.3 Conhecendo o campo**

O interesse pela pesquisa surgiu em Areado-MG, mas, considerando a necessidade de distanciamento da realidade pesquisada, tendo em vista o fato de ter sido orientadora de estudos do Pacto no referido município, optamos por realizar a pesquisa em outro local.

A escolha pelo município de Ouro Preto ocorreu em função de dois fatores: primeiro, porque o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto tem como um de seus objetivos contribuir com a produção de conhecimentos sobre a Região dos Inconfidentes, que compreende os municípios de Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Mariana e Itabirito; segundo, porque durante as aulas da disciplina Multiletramentos e Formação de Leitores e Professores, ministrada pelo Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, no Programa de Mestrado em Educação da UFOP, tivemos contato com professoras de diferentes cidades próximas a Mariana, onde as aulas da disciplina eram ministradas. Várias destas professoras atuavam no PNAIC em seus municípios, sendo que duas delas eram orientadoras de estudos em Ouro Preto-MG.

Além das diversas intervenções realizadas pelas orientadoras de estudos de Ouro Preto-MG sobre o PNAIC, durante a disciplina, outros aspectos chamaram a nossa atenção e influenciaram a escolha pelo referido município, como o fato da formação das orientadoras de estudos ter sido realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – CEALE, criado em 1990 e conhecido por sua trajetória de contribuição à área da alfabetização e do ensino de Português; e o fato desta ter sido, de acordo com as orientadoras, a única formação oferecida pelo município, no momento.

Assim, esta pesquisa foi realizada no município de Ouro Preto-MG, localizado a 96 km<sup>15</sup> de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, com uma área<sup>16</sup> de 1.245,865 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 2015 em 74.036 habitantes. Atualmente, possui 12 distritos: Amarantina, Antônio Pereira, Cachoeira do Campo, Engenheiro Correia, Glaura (Casa Branca), Lavras Novas, Miguel Burnier, Rodrigo Silva, Santa Rita, Santo Antônio do Leite, Santo Antônio do Salto e São Bartolomeu.

O município de Ouro Preto tem origem no arraial do Padre Faria fundado por volta de 1698, elevado à categoria de vila em 1711 – Vila Rica, escolhida como capital da nova capitania de Minas Gerais em 1720. Recebeu em 1823 o título de Cidade Imperial, passando a ser denominada Imperial Cidade de Ouro Preto, tornando-se a capital da então província das Minas Gerais e mais tarde do estado. Foi elevada a Patrimônio Nacional em 1933, sendo tombada cinco anos depois, e declarada, em 1980, Patrimônio Cultural da Humanidade.

Ouro Preto possui cinquenta e uma instituições escolares, sendo dezesseis creches, cinco escolas municipais de Educação Infantil e trinta escolas que atendem o Ensino Fundamental. Todas as creches municipais atendem o berçário 1 e 2 e o maternal. Das cinco escolas municipais de Educação Infantil, quatro atendem o maternal e o 1º e 2º períodos, e uma atende o berçário 1 e 2, maternal e 1º e 2º períodos. Das escolas que atendem o Ensino Fundamental, apenas quatro não atendem a Educação Infantil e apenas uma não atende o 1º ano do Ensino Fundamental.

As escolas que atendem o Ensino Fundamental estão relacionadas no quadro abaixo:

---

<sup>15</sup> Informações encontradas na página da Prefeitura Municipal de Ouro Preto-MG, que pode ser acessada por meio do link: <http://www.ouropreto.mg.gov.br/localizacao>.

<sup>16</sup> Dados encontrados na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=314610&search=minas-geraislouro-preto>.

**Quadro 3** – Relação de escolas do município de Ouro Preto - MG

	<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>ETAPAS OFERECIDAS</b>
<b>1</b>	E. M. Aleijadinho – Santo Antônio do Salto	Educação Infantil (Maternal) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>2</b>	E. M. Alfredo Baeta	Educação Infantil (Maternal) ao 5º ano do Ensino Fundamental
<b>3</b>	E. M. Ana Pereira de Lima – Amarantina	1º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental
<b>4</b>	E. M. Benedito Xavier – Glaura	Educação Infantil (Maternal) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>5</b>	E. M. Dr. Alves de Brito	Educação Infantil (Maternal) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>6</b>	E. M. Dr. Pedrosa – Santo Antônio do Leite	Educação Infantil (1º Período) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>7</b>	E. M. Inácio de Souza – Santa Rita	Educação Infantil (Maternal), 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
<b>8</b>	E. M. Izaura Mendes	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>9</b>	E. M. José Estevam Braga – Engenheiro Correia	Educação Infantil (Maternal) ao 5º ano do Ensino Fundamental
<b>10</b>	E. M. Lavras Novas – Lavras Novas	Educação Infantil (Maternal) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>11</b>	E. M. Major Raimundo Felicíssimo – Amarantina	Educação Infantil (1º Período) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>12</b>	E. M. Maria Leandra Rodrigues de Oliveira – Santa Rita	Educação Infantil (1º Período) ao 5º ano do Ensino Fundamental
<b>13</b>	E. M. Monsenhor João Castilho Barbosa	Educação Infantil (1º Período) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>14</b>	E. M. Monsenhor Rafael – Miguel Burnier	Educação Infantil (Maternal) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>15</b>	E. M. Nossa Senhora das Graças	Educação Infantil (Maternal) ao 5º ano do Ensino Fundamental
<b>16</b>	E. M. Padre Antônio Pedrosa	Educação Infantil (Maternal, 1º e 2º Períodos), 2º e 3º ano do Ensino Fundamental
<b>17</b>	E. M. Padre Carmélio Augusto Teixeira	Educação Infantil (Maternal) ao 9º ano do Ensino Fundamental
<b>18</b>	E. M. Padre Martins – Santa Rita	Educação Infantil (1º Período), 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

19	E. M. Prof. Washington Andrade - Santa Rita	Educação Infantil (1º Período), 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
20	E. M. Profa. Celina Cruz - Miguel Burnier	Educação Infantil (Maternal) ao 5º ano do Ensino Fundamental
21	E. M. Prof. Haydêe Antunes (CAIC) – Cachoeira do Campo	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental
22	E. M. Profa. Juventina Drummond	1º ao 9º ano do Ensino Fundamental
23	E. M. Prof. Adhalmir Santos Maia	Educação Infantil (Maternal) ao 5º ano do Ensino Fundamental
24	E. M. Prof. Francisco Pignataro	Educação Infantil (Maternal) 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
25	E. M. Prof. Hélio Homem de Faria	Educação Infantil (Maternal) ao 5º ano do Ensino Fundamental
26	E. M. René Gianetti	Educação Infantil (Maternal) ao 5º ano do Ensino Fundamental
27	E. M. São Sebastião	Educação Infantil (1º período) ao 5º ano do Ensino Fundamental
28	E.M. Simão Lacerda	Educação Infantil (1º Período) ao 5º ano do Ensino Fundamental
29	E. M. Tomás Antônio Gonzaga	Educação Infantil (1º Período) ao 9º ano do Ensino Fundamental
30	E. M. Washington de Araújo Dias	Educação Infantil (1º Período) ao 2º ano do Ensino Fundamental

**Fonte:** (PREFEITURA MUNICIPAL DE OURO PRETO/Secretaria de Educação<sup>17</sup>)  
Adaptado.

## 2. 4 Critérios para seleção dos sujeitos participantes da pesquisa

Em outubro de 2015, por meio de uma conversa informal com as duas orientadoras de estudos que haviam cursado a disciplina Multiletramentos e Formação de Leitores e Professores, foi possível obter informações com relação ao número de orientadoras de estudos e de professoras alfabetizadoras que haviam participado do Pacto e a maneira como a formação foi organizada no município.

<sup>17</sup> Disponível em <http://www.ouropreto.mg.gov.br/veja/35/18/escolas-e-creches-municipais>  
Acesso: 5 nov. 2015.

Em fevereiro de 2016, foi marcado um momento com todas as orientadoras de estudos para me apresentar ao grupo, explicitar a proposta de pesquisa, apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e convidá-las para participarem deste trabalho. Neste dia, conforme citado anteriormente, aproveitamos para aplicar o questionário.

A seleção das professoras alfabetizadoras foi feita considerando os seguintes critérios: ter participado de toda a formação no âmbito do PNAIC, voltada para a Língua Portuguesa, no ano de 2013; ter trabalhado em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. A escolha por professoras que estavam atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental justifica-se pela complexidade deste ano do Ciclo de Alfabetização. Já a escolha por professoras que têm lecionado, nos últimos quatro anos, para turmas de primeiro ano se deve ao fato de que os efeitos de uma formação, em geral, não são imediatos. Além disso, a carga horária de formação referente ao ano de 2015 foi ampliada a fim de contemplar conteúdos da Língua Portuguesa, e os cadernos de formação reiteram diversas vezes a importância da interdisciplinaridade, tendo em vista a formação ocorrida em 2015 e 2016, cujo objetivo era ampliar o estudo para as demais áreas do conhecimento.

Considerando os critérios explicitados, foi possível selecionar, junto à Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto-MG, com o auxílio de uma das orientadoras de estudos, cinco professoras alfabetizadoras. A princípio entramos em contato com as professoras por telefone, apresentando um pouco da proposta de pesquisa e convidando-as a participarem. Num segundo momento, foi realizado um novo contato telefônico para agendarmos um dia para a aplicação do questionário e realização da entrevista.

É importante destacar que foi apresentado às professoras alfabetizadoras o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, escrito em linguagem clara e acessível, explicitando a proposta de pesquisa, seus objetivos, os métodos utilizados e os benefícios e riscos inerentes à sua participação. O referido termo ressalta a garantia do respeito à dignidade, autonomia e liberdade dos sujeitos participantes.

Assim, no próximo capítulo, descreveremos e analisaremos os dados coletados até o momento por meio dos instrumentos de coleta explicitados neste capítulo.

### **CAPÍTULO 3**

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre os dados coletados ao longo desta pesquisa, no intuito de analisar as concepções de alfabetização e letramento de professoras participantes do PNAIC, em Ouro Preto, em 2013.

Para tanto, iniciamos nossas reflexões descrevendo a formação continuada de professores implementada em 2013 por meio da análise de dois cadernos de formação do PNAIC: *Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* e *Formação do professor alfabetizador*. Por meio da análise desses dois cadernos, foi possível observar a ementa com os conteúdos trabalhados em cada uma das unidades dos cadernos de formação, a carga horária, bem como a estrutura do curso.

Em seguida, apresentamos as participantes da pesquisa, traçando seu perfil e pensando sobre dados mais gerais em relação ao PNAIC para, posteriormente, aprofundar nossas análises.

Em um terceiro momento, tendo como hipótese o fato de que, ao falar sobre os temas mais e menos relevantes abordados no PNAIC, as docentes nos dariam indícios das suas concepções de alfabetização e letramento, elegemos três categorias de análise de dados: I) Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, II) Processos de Avaliação e III) Concepções de Alfabetização e Letramento.

As duas primeiras categorias, Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica e Processos de Avaliação, foram elaboradas a partir dos temas apontados pelas docentes como mais e menos importantes. Já a última categoria foi elaborada a partir do objetivo geral desta pesquisa.

### **3.1 A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

A formação continuada no âmbito do PNAIC foi estruturada em trinta e seis cadernos de formação: *Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, voltado para os orientadores de estudos; *Formação do professor alfabetizador* - caderno de apresentação do programa; *Avaliação no ciclo de*

*alfabetização: reflexões e sugestões; Educação Especial*; oito cadernos para cada curso (1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização, e turmas multisseriadas).

O caderno *Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* apresenta os princípios e estratégias formativas da formação continuada, orientações para a formação de professores e os materiais de formação. Já o caderno *Formação do professor alfabetizador* apresenta algumas orientações para a organização do Ciclo de Alfabetização, orientações gerais sobre a organização do curso e a formação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

Com base nas informações constantes nos dois cadernos citados no parágrafo anterior, explicitamos os objetivos, princípios, materiais, carga horária total, conteúdos e carga horária de cada unidade trabalhada, a fim de compreender a estrutura e o funcionamento da formação continuada que transcorreu em 2013, no âmbito do PNAIC.

O caderno *Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* aponta, logo no início, que a importância dos professores na sociedade atual é indiscutível, e que estes “precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2012). Esse argumento vem ao encontro do que discutimos, no primeiro capítulo desta dissertação, com relação à difusão da formação continuada como requisito essencial para o trabalho em decorrência das transformações ocorridas nos diferentes setores profissionais e universitários (GATTI, 2008). Aponta ainda que, em função de mudanças políticas, econômicas e culturais ocorridas na sociedade no século XX, a concepção de formação na qual, após a conclusão do curso, o professor estaria apto a atuar pelo resto da vida foi sendo substituída por uma concepção de formação que ocorre ao longo da vida – formação continuada (BRASIL, 2012). Conforme Pereira (2010), é, a partir da segunda metade dos anos 80, que a ideia de que a formação de professores não termina com a conclusão do curso superior começa a ganhar força.

Esse caderno de formação afirma que a formação continuada tem sido amplamente discutida no Brasil como uma das principais vias para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, argumenta que a preocupação com a formação decorre especialmente da expansão do sistema educacional brasileiro ocorrida nas últimas décadas, sendo a formação continuada de professores entendida como um dos caminhos para reverter os indicadores de desempenho dos discentes. Desse modo, o MEC, em parceria com algumas universidades públicas, vem desenvolvendo programas de formação continuada para professores das mais diversas áreas (BRASIL, 2012).

Conforme observamos no primeiro capítulo, a política de formação de professores no Brasil está relacionada à melhoria na qualidade da educação, de modo que, muitas vezes, estes são responsabilizados pelo desempenho dos alunos, aferido por meio de avaliações externas (MOREIRA e SILVA, 2016).

A formação continuada no âmbito do Pacto está baseada nos seguintes princípios: prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração (BRASIL, 2012).

O curso voltado para a Língua Portuguesa, no âmbito do Pacto, foi organizado em oito unidades para cada ano do Ciclo de Alfabetização, totalizando oitenta horas, mais o seminário de encerramento, com carga horária de oito horas. Essas unidades foram trabalhadas durante dez meses (BRASIL, 2012).

Os cadernos de formação estão organizados em quatro seções: Iniciando a Conversa, Aprofundando, Compartilhando e Aprendendo Mais. Na seção Iniciando a conversa, consta uma introdução geral sobre o tema abordado no caderno, bem como os objetivos da unidade. Na seção Aprofundando, constam textos com discussões teóricas, acompanhados, sempre que possível, por relatos de experiência, no intuito de articular teoria e prática. Na seção Compartilhando, são apresentados os direitos de aprendizagem de diferentes áreas, relatos de experiência, sugestão de atividades, materiais distribuídos pelo MEC, textos, entre outros. Na seção Aprendendo Mais, são apresentadas sugestões para os encontros com as professoras alfabetizadoras e sugestões de leitura para que as docentes possam escolher um texto para ler em casa e discutir no próximo encontro de formação (BRASIL, 2012).

Foram ofertados quatro cursos: um para cada ano do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º), e um para professores que atuam em classes multisseriadas. Nos casos em que o número de professores alfabetizadores de cada ano fosse pequeno, poderiam ser organizadas turmas mistas. As turmas deveriam ser compostas por no mínimo dez e no máximo trinta e quatro professores, com um orientador de estudos.

Os cursos ofertados possuíam semelhanças e especificidades, tendo em vista que os temas centrais eram os mesmos, mas com particularidades referentes a cada ano que compõe o Ciclo de Alfabetização. No quadro abaixo, no qual aparece a ementa geral das oito unidades trabalhadas, é possível observar os temas centrais abordados durante a formação:

**Quadro 4** – Ementa das oito unidades do PNAIC/Língua Portuguesa

<b>Unidade</b>	<b>Ementa</b>
<b>01</b> (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
<b>02</b> (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
<b>03</b> (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
<b>04</b> (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
<b>05</b> (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
<b>06</b> (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
<b>07</b> (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
<b>08</b> (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

**Fonte:** (BRASIL, 2012) Adaptado.

Na tabela abaixo, podemos observar as oito unidades referentes ao primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, bem como a respectiva carga horária:

**Quadro 5** - Unidades referentes ao primeiro ano do Ciclo de Alfabetização

<b>Unidade</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Título do caderno</b>
1	12h	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
2	8h	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
3	8h	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
4	12h	Ludicidade na sala de aula
5	12h	Os diferentes textos em salas de alfabetização
6	12h	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas
7	8h	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
8	8h	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem

**Fonte:** (BRASIL, 2012) Adaptado.

O curso contemplava atividades permanentes, que são aquelas realizadas em todos ou quase todos os encontros, e atividades diversificadas. Entre as atividades permanentes, estavam: leitura deleite, tarefas de casa e escola, estudo dirigido de textos e planejamento de atividades a serem realizadas nas salas de aula após os encontros. Entre as atividades diversificadas, podemos citar: socialização de memórias; vídeos em debate; análise de situações de sala de aula; análise de atividades de alunos; análise de sequências didáticas, projetos didáticos, planejamentos de aulas, relatos de rotinas; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; e avaliação da formação.

Além dos cadernos de formação, foram distribuídos outros materiais pelo MEC, como os jogos de alfabetização, acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, Obras Complementares adquiridas por meio do PNLD e Cadernos da Provinha Brasil.

No funcionamento do curso, estavam envolvidos coordenadores gerais e adjuntos, supervisores do curso, formadores, orientadores de estudos, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores. Os três primeiros, ligados às Instituições de Ensino Superior, tinham como objetivo oferecer apoio ao desenvolvimento do trabalho dos formadores.

Os coordenadores pedagógicos eram profissionais efetivos, que possuíam grande conhecimento da rede de ensino em que trabalhavam e experiência na coordenação de programas de âmbito federal. Já os formadores eram responsáveis pela formação dos orientadores de estudos, que, por sua vez, acompanhariam os professores alfabetizadores de seus respectivos municípios. Com relação à seleção dos orientadores de estudos, o *Manual do Pacto: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (s/d), previa que os orientadores de estudos seriam escolhidos entre os professores das redes de ensino, com experiência na tutoria do Programa Pró-Letramento.

O *Manual do Pacto: o Brasil do futuro com o começo que ele merece* (s/d) previa ainda que, caso nas redes de ensino não estivessem disponíveis professores com experiência com a tutoria no Pró-Letramento, os orientadores de estudos poderiam ser escolhidos com base na experiência, currículo e habilidade didática, devendo preencher os seguintes critérios:

- I. Ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II. Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III. Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores (BRASIL, s/d).

Já os professores alfabetizadores seriam escolhidos considerando os seguintes critérios:

1. Ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado;
2. Estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental;
3. Constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas (BRASIL, s/d).

A formação dos orientadores de estudos foi estruturada da seguinte forma: um curso inicial de 40 horas; quatro encontros, com 24 horas cada; um seminário final no município, com 8 horas; um seminário final do estado, com 16 horas; e 40 horas destinadas a estudos e planejamentos; totalizando 200 horas.

Já a formação dos professores alfabetizadores foi estruturada da seguinte maneira: encontros mensais com oito horas, referentes às 80 horas das oito unidades; seminário final, com 8 horas, e 32 horas destinadas a estudos e atividades; totalizando 120 horas.

Assim, diante das considerações apresentadas acerca da carga horária, conteúdo, princípios, estrutura, funcionamento e pessoal envolvido no curso de formação continuada no âmbito do PNAIC, analisamos as concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras de Ouro Preto-MG, que participaram da formação continuada no âmbito PNAIC, em 2013.

### **3.2 Participantes da pesquisa**

Após explicitar a estrutura da formação continuada implementada em 2013, por meio do PNAIC, trazemos, nesta seção, a descrição e a análise dos dados, coletados por meio das quatro das cinco orientadoras de estudos que atuaram no município de Ouro Preto, e das cinco professoras participantes do PNAIC no município de Ouro Preto, em 2013.

#### **3.2.1 Orientadoras de estudos do município de Ouro Preto-MG**

Embora o objetivo desta pesquisa seja analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – Minas Gerais, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, em 2013, trazemos, neste capítulo, dados relacionados às orientadoras de estudos do município em questão, com relação ao levantamento do seu perfil, assim como dados relacionados à formação ministrada, por considerarmos importante para a compreensão dos depoimentos das professoras alfabetizadoras.

Os dados apresentados, nesta seção, foram coletados por meio de um questionário e de uma gravação em áudio, esta última feita por sugestão de uma das orientadoras de estudos em um encontro realizado na Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto entre a pesquisadora e as orientadoras de estudos do município já citado.

Por meio da gravação em áudio, foi possível perceber algumas impressões das orientadoras de estudos sobre as implicações da formação continuada realizada no âmbito do PNAIC no município. Cabe ressaltar que essas impressões emergem do fato de terem sido orientadoras de estudos, mas também das percepções que possuem como coordenadoras, diretoras ou pedagogas, como pode ser percebido no depoimento da Orientadora B, quando falou das professoras que trabalham na escola em que é coordenadora: “as meninas que estão na escola e que fazem o Pacto, é... elas gostam muito, só falam bem, graças a Deus, e assim, não tem um impacto enorme, mas a gente já vê pequenas modificações acontecendo. Então, assim, eu acho bem interessante”.

Destacamos que, durante a gravação, algumas orientadoras fizeram algumas considerações referentes às questões 8, 9 e 10 do questionário<sup>18</sup> e, por isso, ao respondê-lo, algumas preferiram deixar estas questões em branco, considerando que já haviam respondido a tais perguntas durante a gravação.

Nos próximos parágrafos, traçamos o perfil das orientadoras de estudos que atuam no PNAIC desde 2013, por meio dos dados coletados pelo questionário. Ressaltamos que o município contou com cinco orientadoras de estudos e que, destas, quatro aceitaram participar da pesquisa.

O questionário contou com dez questões relacionadas à formação acadêmica/profissional das orientadoras, à sua trajetória profissional, à participação em outros programas de formação continuada, tanto como cursista quanto como orientadora/tutora, às implicações da participação no PNAIC para a prática pedagógica, e aos aspectos positivos e negativos do programa.

A Orientadora A possui especialização em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Atua há cerca de 20 anos, sendo que destes, aproximadamente 20 anos foram em cargos administrativos, como na direção de escolas. Como professora, atuou cerca de 8 anos, concomitantemente aos cargos administrativos. Leciona atualmente para uma

---

<sup>18</sup> O questionário aplicado encontra-se em anexo na dissertação.

turma de 2º ano, participou de outros dois programas de formação continuada: Procap<sup>19</sup> e Procad, e sua primeira experiência como orientadora de estudos foi com o PNAIC.

A Orientadora B é graduada em Letras, com especialização em Alfabetização e Letramento. Atua há 22 anos, sendo oito destes em sala de aula, com turmas de 1º e 2º ano. Atualmente, não está lecionando e foi orientadora/tutora do Pró-Letramento e da Escola Ativa<sup>20</sup>.

A Orientadora C é graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Trabalha há 25 anos, sendo que destes 10 foram como professora, 4 como diretora e 9 como pedagoga. Lecionou três anos na Educação Infantil, um na primeira série e sete no Curso de Pedagogia. Não está lecionando, atualmente, e não foi orientadora/ tutora de estudos de outro programa de formação continuada. Participou de programas de formação continuada vinculados aos Sistemas de Ensino Promove e Pitágoras, e Escola da Vila/SP.

A Orientadora D é graduada em Pedagogia, com especialização em Planejamento Educacional. Atuou como professora por dois anos logo que se formou e trabalha como pedagoga há 23 anos. De 2008 a 2011, atuou também como professora do Curso Normal de Nível Médio. Não está lecionando atualmente e foi orientadora/tutora do Procap.

Como pode ser observado, as quatro orientadoras de estudos são graduadas, com especialização, e possuem mais de vinte anos de experiência na área da educação. Outro aspecto comum entre as orientadoras é o fato de terem trabalhado a maior parte do tempo em cargos administrativos, como a direção de escolas, ou como pedagogas do município, tendo lecionado, geralmente, nos primeiros anos da carreira.

Pelos dados apresentados até aqui, podemos perceber características bem semelhantes entre as orientadoras de estudos. Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato de que, embora o curso fosse voltado para professoras alfabetizadoras e houvesse, no município, docentes com experiência na docência nos Anos Iniciais do

---

<sup>19</sup> De acordo com Gatti (2009), o Programa de Capacitação de Professores - Procap foi desenvolvido em Minas Gerais entre 1996 e 1998, implementado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em parceria com universidades, superintendências regionais e prefeituras. O programa foi financiado com recursos do Banco Mundial, direcionado aos professores das séries iniciais das redes municipais e estaduais, desenvolvido em um total de 120 horas, atingindo cerca de 100 mil profissionais.

<sup>20</sup> A Escola Ativa é um programa do Ministério da Educação voltado para a melhoria da qualidade das classes multisseriadas das escolas do campo. Mais informações acerca deste programa podem ser acessadas por meio do link: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/escola-ativa>.

Ensino Fundamental, como é o caso da maior parte das professoras cursistas participantes desta pesquisa, o trabalho de orientação de estudos do Pacto foi desenvolvido por professoras que atuaram boa parte da trajetória profissional “fora da sala de aula”.

Nos parágrafos seguintes, fazemos alguns apontamentos com base na análise dos dados coletados por meio da gravação em áudio. Das quatro orientadoras, apenas duas tiveram experiências anteriores como tutoras de programas de formação continuada.

A Orientadora B, que foi tutora do Pró-Letramento, afirmou que embora o curso fosse excelente, não surtiu efeito, haja vista que era a única tutora do município e que não recebeu nenhum apoio deste. Além disso, pontuou que o PNAIC se difere do Pró-Letramento pelos livros e jogos distribuídos, que foram “um grande incentivo e impacto do Pacto”.

A Orientadora D, que foi tutora do Procap, outro programa de formação continuada, afirmou que foi um momento importante para a escola, mas faltava o contato com outras instituições. De acordo com a orientadora, o que difere o PNAIC do PROCAP são os materiais oferecidos e a sua continuidade. Ressaltou a duração, as bolsas, os materiais (com linguagem clara e exemplos), a diversidade teórica e a possibilidade de articular teoria e prática como aspectos positivos do Pacto. Como aspectos negativos, apontou o fato de não envolver os pedagogos das escolas e não começar pela Educação Infantil. Destacou ainda que os outros problemas não são do PNAIC, mas da atual administração da Secretaria Municipal de Educação.

A Orientadora D disse que um dos diferenciais do Pacto foram os materiais, conforme pode ser percebido no excerto abaixo:

Então, quer dizer, a caixa de jogos que foi para as escolas, a quantidade de livros de literatura que foi para as escolas... então, você não só ofereceu uma formação, como você também deu um material. Porque as pessoas falavam assim: \_Ah, não pode ser uma receita de bolo. Não pode, não. Mas se você não der nada, o professor também não sabe por onde começar. Então, são materiais que deram aquele primeiro passo, né? Ou seguraram na mão dele pra falar assim: \_Olha, você dá conta sim de largar isso aí que você tá fazendo! Olha aqui: \_Troca esse, essa cartilha, por esse jogo aqui e vê no que que dá. E aí eu acho que ajuda o professor a caminhar ali (ORIENTADORA D).

Já a Orientadora C complementou a fala da Orientadora D afirmando que o PNAIC não só trouxe o material, mas fez com que “as escolas desengavetassem,

abrissem os armários, porque até então os materiais chegavam e os diretores guardavam a sete chaves, achando que era propriedade privada” (ORIENTADORA C).

No excerto abaixo, é possível observar, pela fala das Orientadoras C e D, que muitos materiais distribuídos por programas, como o PNBE, já se encontravam nas escolas, uma vez que haviam sido distribuídos em anos anteriores, mas muitas professoras não os conheciam.

É, e... com isso, o Pacto já foi no primeiro caderno apresentando os materiais que a escola estava recebendo e que já estavam. Quando os professores abriram os armários pra ver... (ORIENTADORA C).

Quando a gente disse: \_Cheguem na escola e procurem porque as caixas de jogos estão lá. \_Não, lá na escola não tem nada, não! Aí eles chegavam à escola e estava lá guardado (risos) (ORIENTADORA D).

Dessa forma, o PNAIC teria possibilitado o conhecimento de que alguns materiais já se encontravam na escola e, por conseguinte, as professoras poderiam procurar por eles e utilizá-los. Esse aspecto foi ressaltado em outras pesquisas, como a de Marinho e Beltrão (2015), em que as autoras relatam que, embora alguns materiais já se encontrassem nas escolas, eram pouco manuseados. Assim, o PNAIC teria contribuído para que passassem a fazer parte da rotina da aula, especialmente por meio do cantinho da leitura.

A Orientadora A viu a formação oferecida pelo PNAIC como positiva em função de alguns fatores: os longos anos de atuação de alguns professores; as lacunas da formação inicial, relacionando a má formação àquela oferecida no Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD; a possibilidade de compreensão teórica da prática (ou articulação entre teoria e prática); e a ausência de cursos de formação continuada oferecidos pelo município:

O que eu achei de legal também no Pacto, o que eu acho legal, é que assim, a gente tem um time de professores que são atendidos e que estão há bastante tempo. Então a gente sabe que não é de hoje que os professores saem de uma formação deficitária, né? Nas universidades, mesmo porque uma grande parte dela foi, teve formação no CEAD, que foi quase obrigatória pelo governo federal de, de universidade mesmo. Então a gente tinha pessoas que tinha uma boa, um bom talento pra alfabetização e que estavam no ramo há muito tempo e que faziam porque dava certo a prática, e elas tiveram, e nós também, a oportunidade de conhecer a parte teórica daquilo. Então, vários pensadores, vários pesquisadores, material de muitos lugares... Aí as pessoas começaram a entender o porquê daquela prática, porque que acontecia aquilo com a criança, com uma fundamentação teórica

bacana, né... Então foi assim, na verdade, foi o inverso, mas esse curso de capacitação enquanto você tá trabalhando é necessário por causa disso. Você passa no mínimo vinte e cinco anos em uma escola. Se você não quiser fazer nenhum curso de capacitação você tem essa opção de não fazer, né. Porque você pode... o município já não oferece e se você não tem vontade, você pode passar. Imagine o que é você sair de uma prática de uma formação deficitária e ainda não ter nenhum tipo de atualização no ensino. Né? Então... (ORIENTADORA A, 2016).

Pelo excerto acima, é possível perceber que a Orientadora A apresentou uma concepção de formação continuada semelhante à que fundamenta a justificativa da proposição da formação continuada no âmbito do PNAIC, quando percebe nele uma possibilidade de “atualização”, em virtude de grande parte dos professores participantes do programa terem longos anos de exercício na profissão.

Cabe ressaltar que, como discutido no primeiro capítulo desta dissertação (MOREIRA; SILVA, 2016; GATTI, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2007), a importância da “atualização”, em virtude das grandes mudanças na sociedade e dos avanços na tecnologia, é comumente utilizada para justificar a implementação de programas de formação de professores.

Nóvoa (2009), na contramão da “atualização” como justificativa para a implantação de programas de formação continuada, pontua que é necessário recusar o consumo de cursos alimentados pelo sentimento de desatualização do professor, apontando como única saída possível o investimento em redes de trabalho coletivo.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

Em outro momento, a Orientadora A também acenou para a importância do PNAIC como mecanismo de atualização do professor diante das mudanças ocorridas na sociedade, ao afirmar que “a gente tá numa sociedade em que a dinâmica na sala de aula tem que ser outra e os objetivos do Pacto vem de encontro a isso”.

Além disso, a Orientadora A, ao falar da formação inicial como deficitária para ressaltar a importância do PNAIC enquanto curso de formação continuada, pode conceber essa formação como compensatória, associada ao suprimento de uma má

formação inicial. Conforme discutimos no primeiro capítulo, no Brasil, ao contrário do que ocorreu em outros países, a formação continuada aparece associada ao suprimento da formação inicial, como compensatória desta, em virtude de sua precariedade (GATTI, 2008).

Com relação à fala da Orientadora A sobre a ausência de cursos de formação continuada oferecidos pelo município e sobre a possibilidade do professor passar toda a carreira sem participar de programas de formação, destacamos que ela não mencionou, em sua fala, a formação realizada no *lócus* da escola, como os encontros/reuniões com as pedagogas.

Sobre a participação das professoras alfabetizadoras no PNAIC, a Orientadora D afirmou que a frequência era excelente e que se empenhavam em realizar todas as atividades que eram propostas, sempre empolgadas, mesmo aos sábados, depois de trabalharem uma semana toda.

Com relação às implicações da participação no Pacto, a Orientadora B afirmou que as professoras gostam muito do PNAIC e que já é possível perceber pequenas modificações acontecendo. Contudo, não explicita que modificações seriam essas.

A Orientadora A voltou a lecionar em 2016, depois de dezesseis anos na direção de uma mesma escola, e afirmou levar, para a escola particular para a qual leciona no contra turno, muitas práticas relacionadas ao PNAIC. A orientadora afirmou ainda perceber mudanças significativas na postura das pessoas e dos meninos, mas, assim como a orientadora citada no parágrafo anterior, não especifica que mudanças seriam essas, como pode ser percebido no excerto abaixo:

Eu até o ano passado trabalhava na direção, esse ano eu estou na sala. Trabalho à tarde também em outra escola, e assim, até mesmo a escola sendo particular, essa do segundo turno, eu levo muitas, muitas práticas nossas do Pacto pra lá. E eu tenho percebido, mesmo tendo ficado muito tempo fora da sala de aula (eu sempre estive fora e dentro, porque eu acompanhava muito as meninas, até pelo fato de ser orientadora), e como a orientadora B falou, na educação tudo é muito a longo prazo, né? E são medidas bem pequenininhas mesmo que a gente vai vendo, mesmo com um curso de grande porte, mas eu tenho visto mudanças significativas na postura das pessoas, na postura dos meninos, né? Mesmo porque a gente tá numa sociedade que a dinâmica na sala de aula tem que ser outra e os objetivos do Pacto vem de encontro a isso (ORIENTADORA A).

Alguns depoimentos que emergiram das orientadoras de estudos, durante a apresentação gravada em áudio, acenaram para uma insatisfação com a Prefeitura

Municipal de Ouro Preto, mais especificamente com a Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito à falta de apoio às ações relacionadas ao Pacto.

Durante sua apresentação, a Orientadora A afirmou que, se houvesse um apoio maior das prefeituras e da Secretaria de Educação, o Pacto teria obtido muito sucesso, haveria um grupo maior de pessoas participantes e a multiplicação seria mais efetiva.

Eu acredito que esse programa, se ele tivesse um incentivo maior das prefeituras, dos diretores, né, ou de outras pessoas envolvidas, ele teria muito sucesso, dos pedagogos das escolas, porque, é mais, eu digo, uma questão de gerenciar, de gerenciar isso de uma forma assim bem pontual, né? Se a própria secretaria tivesse envolvida completamente a gente teria um grupo maior de pessoas participantes e a multiplicação disso seria mais efetiva, uma vez que não há nenhuma ação de uns anos pra cá, nenhuma ação pontual em relação nem a aluno, em relação a professor, de forma a capacitar ou a fazer algumas avaliações. As avaliações que a gente vivencia na escola são as de larga escala mesmo e pronto (ORIENTADORA A).

A fala da Orientadora A, descrita acima, suscitou uma série de comentários por parte das outras orientadoras de estudos, revelando um descontentamento comum em relação ao apoio, ou à falta deste, oferecido pelo município nas ações desenvolvidas em Ouro Preto.

A Orientadora B afirmou que “a prefeitura pensa em só fazer a adesão. Fez a adesão, e aí quem está na coisa se exploda pra fazer acontecer”. Complementando esta fala, a Orientadora D pontuou que quem fez a adesão foi a administração anterior, haja vista que a adesão ocorreu no final de 2012, ano de eleições municipais, e que, se houvesse possibilidade, a atual administração teria voltado atrás:

Na realidade, quem fez a adesão não foi esta administração. Quem fez a adesão foi a administração passada, porque a adesão aconteceu em novembro e aí a eleição já tinha acontecido. Então essa administração chegou e se tivesse a possibilidade eles tinham voltado atrás, mas aí não podia porque já tinha sido assinado lá em cima (ORIENTADORA D).

A Orientadora D queixou-se também da ausência de representantes da Secretaria de Educação nos seminários de encerramento do programa, o que sinalizaria uma falta de interesse por parte desta.

Ninguém aparece, ninguém da Secretaria de Educação... Se não somos nós aqui da equipe lá, ninguém da Secretaria de Educação sabe. O seminário aconteceu, nó, ninguém de dentro da secretaria da educação foi ao seminário para ver, né? Então você vai percebendo que não tá nem aí pra nada (ORIENTADORA D).

Diante do que foi exposto até aqui, foi possível perceber que as orientadoras de estudos trabalham na área da educação há mais de 20 anos, sendo que boa parte destes, não foram na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas na direção das escolas ou no cargo de pedagoga. Em alguns momentos, foi possível constatar, especialmente pelas falas da Orientadora A, uma concepção compensatória de formação continuada, associada à ideia de “atualização” do professor.

As orientadoras consideraram que um dos aspectos positivos do Pacto e que o diferenciam de outros programas anteriores de formação continuada foram os materiais disponibilizados, especialmente os livros literários e as caixas de jogos. Além disso, destacaram que o PNAIC fez com que muitos materiais que já haviam sido distribuídos às escolas, em anos anteriores, fossem desengavetados, considerando que, muitas vezes, quando chegavam às instituições, eram guardados a sete chaves pelas diretoras e os professores nem ficavam sabendo de sua existência.

Pudemos perceber certa insatisfação por parte das orientadoras em relação ao apoio oferecido pela Secretaria de Educação do Município para o desenvolvimento do PNAIC em Ouro Preto. Entre as queixas, está a ausência de representantes da Secretaria nos seminários do Pacto. Além disso, as orientadoras ressaltaram, em diversos momentos, que a formação que ocorreu por meio do PNAIC foi a única oferecida pelo município nos últimos anos.

Embora não seja objetivo desta pesquisa discutir as concepções que as orientadoras de estudos possuem sobre formação continuada, mas tendo em vista o conceito de desenvolvimento profissional discutido anteriormente, surgiram algumas indagações sobre o que as orientadoras de estudos concebem por formação continuada, o que fazem em prol disso e qual nome elas dão às atividades de formação desenvolvidas na própria escola.

Na próxima seção, tentaremos traçar o perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, a fim de conhecê-las e, logo em seguida, analisamos os seus depoimentos sobre a participação na formação continuada no âmbito do PNAIC.

### **3.2.2 Professoras alfabetizadoras**

Nesta seção, apresentamos os dados relacionados às professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa. Conforme explicitado no capítulo anterior, esses dados foram

coletados por meio da aplicação de dois questionários e da realização de duas entrevistas com cada uma das docentes.

Para participar desta pesquisa, foram selecionadas cinco professoras do município de Ouro Preto-MG, levando-se em consideração os seguintes critérios: ter participado da formação voltada para a Língua Portuguesa no âmbito do PNAIC no ano de 2013 e ter atuado no 1º ano do Ensino Fundamental nos últimos quatro anos. A seleção dessas professoras foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação do município supracitado, com o auxílio de uma das orientadoras de estudos que trabalha como pedagoga na Secretaria de Educação.

O primeiro questionário abordou questões relacionadas à: idade, formação acadêmica/profissional, trajetória profissional, motivação para participação no PNAIC, avaliação dos temas abordados durante a formação de professores no âmbito do Pacto, avaliação do trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos e autoavaliação da participação das professoras na formação continuada. Por meio dessas questões, foi possível levantar o perfil das professoras alfabetizadoras.

É importante destacarmos que, por uma questão ética, o nome das professoras não será mencionado na dissertação, sendo utilizado um pseudônimo, escolhido por elas, todas as vezes que a elas nos referirmos neste trabalho.

Abaixo, traçamos o perfil das professoras alfabetizadoras por considerarmos extremamente importante para a compreensão de seus depoimentos acerca da participação na formação continuada referente aos conteúdos de Língua Portuguesa ministrada no âmbito do PNAIC em 2013.

Ana possui 38 anos, é licenciada em Educação Básica – Anos Iniciais, com especialização em Alfabetização e Letramento. Leciona há quinze anos, em uma mesma escola, tendo atuado em turmas de primeiro e segundo ano, e também como professora recuperadora. Tomou conhecimento do Pacto pela Secretaria de Educação e teve sua participação motivada pela oportunidade de adquirir conhecimentos. Avaliou sua participação no programa como ótima, assim como o trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos.

Juliana possui 43 anos e graduação em Magistério Superior. Leciona há 13 anos, sendo quatro na Educação Infantil e o restante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ficou sabendo do Pacto pela televisão e pela Secretaria de Educação. Teve sua participação no programa motivada pela oportunidade de adquirir

conhecimentos e avaliou sua participação no PNAIC e o trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos como ótimos.

Malu possui 49 anos, formou-se no Curso Superior Normal, leciona há mais ou menos 20 anos e já trabalhou desde a Educação Infantil até o quarto ano do Ensino Fundamental. Ficou sabendo do PNAIC por meio da Secretaria de Educação. Sua motivação para participar do Pacto está relacionada à oportunidade de adquirir conhecimentos e avaliou tal participação no PNAIC e o trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos como ótimos.

Mariana tem 50 anos, possui graduação em Letras e Normal Superior, especialização em Ensino da Língua Portuguesa e leciona há cerca de 20 anos, trabalhando em turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Tomou conhecimento do PNAIC por intermédio da Secretaria de Educação e sua participação no programa foi motivada pela oportunidade de adquirir conhecimentos e do apoio para a prática pedagógica. Avaliou sua participação no PNAIC como boa e o trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos como bom.

Olívia tem 39 anos, possui graduação em Normal Superior e especialização em Psicopedagogia. Leciona há 20 anos, tendo atuado em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ficou sabendo do PNAIC pela televisão e participou do programa motivada pela oportunidade de adquirir conhecimentos. Avaliou sua participação no programa como boa e o desenvolvimento do trabalho pelas orientadoras de estudos como ótimo.

Assim, no quadro abaixo, conseguimos sintetizar algumas informações que possibilitam ter uma visão geral das professoras participantes da pesquisa:

**Quadro 6 – Perfil das professoras participantes da pesquisa**

<b>Professoras</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo de atuação</b>
Ana	38 anos	Educação Básica – Anos Iniciais	Alfabetização e Letramento	15 anos
Juliana	43 anos	Magistério Superior	-	13 anos
Malu	49 anos	Curso Superior Normal	-	20 anos
Mariana	50 anos	Letras e Normal Superior	Ensino da Língua Portuguesa	20 anos
Olívia	39 anos	Normal Superior	Psicopedagogia	20 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Dessa forma, por meio do questionário, foi possível traçar o perfil das professoras alfabetizadoras e identificar que possuem entre trinta e oito e cinquenta anos, todas fizeram graduação e três possuem especialização. Três delas têm em torno de 20 anos de experiência, uma possui 15 e a outra possui 13. Assim, nota-se que todas possuem experiência com a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Três professoras ficaram sabendo do PNAIC pela Secretaria de Educação, uma pela televisão e uma pela televisão e pela Secretaria de Educação; e todas alegaram que a motivação para a participação no curso de formação continuada se deu em decorrência da oportunidade de adquirir conhecimentos.

Com relação aos temas abordados durante a formação, Ana avaliou como ótimos, considerando os Gêneros Textuais como o mais importante e a Avaliação como o menos importante. Contudo, alegou que o tema que influenciou diretamente a sua prática foi a Ludicidade, tendo em vista que enriqueceu muito as aulas, tornando-as mais dinâmicas, criativas e interessantes.

Juliana considerou os temas discutidos durante a formação como ótimos, sendo o Planejamento escolar o mais importante e a Avaliação o menos. Todavia, afirmou que o tema que influenciou diretamente sua prática foi o relacionado ao Sistema de Escrita Alfabética, pois, na alfabetização, o que mais influencia é a forma como o aluno escreve, “é a sua formação, base que vai direcionar o aprendizado”.

Malu avaliou como bons os temas abordados, considerando o Planejamento escolar o tema mais importante e o Sistema de Escrita Alfabética o menos.

Mariana avaliou como ótimos os temas trabalhados durante a formação, considerando como mais importantes: Ludicidade e Projetos Didáticos e Sequências Didáticas, e, como menos importante, Currículo na Alfabetização. Alegou que o tema Ludicidade influenciou diretamente sua prática, pois mostrou de forma clara, objetiva e comprovável que a criança consegue construir seu conhecimento a partir de brincadeiras e jogos com o objetivo voltado para a aprendizagem.

Já Olívia avaliou os temas abordados como ótimos, considerando a Heterogeneidade na Alfabetização o tema mais importante, e Projetos Didáticos e Sequências Didáticas os menos relevantes. Afirmou que, entre os temas trabalhados, a Heterogeneidade na Alfabetização é o que influenciou diretamente sua prática, tendo em vista que sempre trabalhou com turmas heterogêneas, que, por não serem fáceis, fazem

com que se esforce para atingir resultados positivos, procurando se inteirar a respeito da questão.

No quadro abaixo, é possível visualizar os temas mais e menos importantes informados pelas professoras por meio do primeiro questionário:

**Quadro 7** – Temas mais e menos relevantes apontados no 1º questionário

1º Questionário		
Professora	Tema <b>mais</b> importante	Tema <b>menos</b> importante
Ana	Gêneros textuais	Avaliação
Juliana	Planejamento escolar	Avaliação
Malu	Planejamento Escolar	Sistema de escrita alfabética
Mariana	Ludicidade e Projetos didáticos e sequências didáticas	Currículo na alfabetização
Olívia	Heterogeneidade na alfabetização	Projetos didáticos e sequências didáticas

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Observando o quadro acima é possível constatar que, entre os temas trabalhados, as professoras consideraram como os mais importantes foram: Heterogeneidade na alfabetização, Projetos Didáticos e Sequências Didáticas, Gêneros Textuais, Ludicidade e Planejamento Escolar. Esse último foi apontado por duas professoras como o mais importante; e uma das professoras optou por dois temas: Ludicidade e Projetos Didáticos e Sequências Didáticas.

Ressaltamos que a escolha pelo tema mais importante nem sempre se correlacionou com o tema que elas afirmaram ter influenciado diretamente a sua prática. Ana, por exemplo, escolheu Gêneros Textuais como o tema mais importante, mas o tema que influenciou diretamente a sua prática foi a Ludicidade. Algo semelhante ocorreu com Juliana, que apontou o Planejamento Escolar como o tema mais importante, mas o Sistema de Escrita Alfabética foi o tema que mais influenciou a sua prática.

Como temas menos importantes, conforme pode ser observado no quadro anterior, as professoras apontaram: Currículo na Alfabetização, Avaliação, Projetos

Didáticos e Sequências Didáticas, e Sistema de Escrita Alfabética. Duas professoras consideraram a avaliação como o tema menos importante.

Quanto à avaliação dos temas abordados na formação em 2013, no âmbito do PNAIC, quatro os consideraram ótimos e uma os considerou bons.

É importante destacarmos que, nas duas questões referentes ao tema mais e menos importante, foram utilizadas algumas palavras-chave para representar cada um dos temas trabalhados. Deste modo, as palavras-chave que corresponderam aos temas do 1 ao 8 na primeira entrevista foram, respectivamente: Currículo na alfabetização, Planejamento Escolar, Sistema de Escrita Alfabética, Ludicidade, Gêneros Textuais, Projetos Didáticos e Sequências Didáticas, Heterogeneidade na alfabetização, e Avaliação.

Um aspecto interessante que pode ser observado por meio do questionário foi a heterogeneidade nas respostas das docentes. Enquanto Juliana, por exemplo, afirmou que o Sistema de Escrita Alfabética é o tema que mais influenciou sua prática, Malu o considerou como o menos importante. Algo semelhante ocorreu com o tema Projetos Didáticos e Sequências Didáticas. Enquanto Mariana o considerou como o mais importante, ao lado da Ludicidade, Olívia o considerou como o menos importante.

Com relação à avaliação da sua participação no Pacto, três avaliaram como ótima e duas avaliaram como boa. Já com relação ao trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos, quatro avaliaram como ótimo e uma avaliou como bom.

Nos parágrafos abaixo, fazemos a análise da primeira entrevista realizada com as professoras alfabetizadoras. Tais entrevistas foram semiestruturadas, o que possibilitou explorar aspectos diferentes com cada uma das docentes, mediante o que traziam em seu depoimento.

O roteiro dessa entrevista possuía oito questões referentes à forma como era a prática pedagógica das professoras antes da participação no PNAIC, às implicações da participação no Pacto para a prática pedagógica das professoras cursistas, à visão geral do PNAIC, à consequência da participação na formação continuada para os alunos, às limitações encontradas no desenvolvimento das atividades relacionadas ao Pacto na sala de aula, às novidades trazidas pelos temas abordados, à participação em programas anteriores de formação continuada e aos aspectos positivos e negativos do PNAIC.

Ana, ao falar como era a sua prática antes da participação do curso de formação continuada por meio do Pacto, na verdade, apontou os aspectos modificados a partir da

participação no programa, ressaltando o lúdico, haja vista que, muitas vezes, o professor trabalha apenas com o livro, o caderno e a aula mais teórica:

Então, como a gente, todos nós estudamos, né, fazemos magistério, mas a gente não tem aquilo que falta muito, e eu acho que o PNAIC veio para acrescentar, né, porque falta muito a questão do professor fazer estes cursos, né, de aprimoramento, porque os anos vão passando e as coisas evoluindo, né, então assim, eu sou uma professora que sempre gosto de estar buscando, mas antes do PNAIC, a gente trabalhava mais assim, acho que, como que eu vou dizer? O que ficou, o que trouxe de bom no PNAIC foi a questão do lúdico. A gente pode ver o quanto é bom a gente trabalhar com o lúdico, que às vezes a gente fica só naquilo: livro, caderno, aula mais teórica, né, e eu acho que a prática, principalmente na matemática, que eu tinha muita dificuldade em trabalhar na matemática, sabe, com o lúdico, e o PNAIC me ajudou muito nessa questão. Daí veio os jogos, veio muito trabalho com o material concreto, né, e aí fez com que a gente abrisse um pouco o leque, porque a gente fica muito no livro, na continha, só assim, contando com o dedo, ou só no caderno mesmo, então essa parte eu acho que não só pra mim, mas acho que todos os professores tiveram muito ganho com essa questão do lúdico (ANA).

Ao perguntar a Ana se a participação no Pacto trouxe alguma implicação para a sua prática pedagógica, ela afirmou que sim, argumentando que, quando o professor está aprendendo, sente-se mais motivado em ensinar também. Além disso, destacou a troca de experiência entre as colegas e os trabalhos em grupo, pontuando que o ganho foi muito grande na questão da prática. Além disso, a professora afirmou que “muita coisa a gente até sabia, mas a gente aprendeu assim, de uma maneira mais, de outra maneira, né, mais criativa, que fez com que a gente mudasse a postura”.

Como a professora havia respondido tanto a questão relacionada à forma como era sua prática anterior à sua participação Pacto, como a referente às implicações da sua participação no Pacto para a sua prática pedagógica exemplificando com aspectos relacionados à matemática, perguntei se ela percebia alguma implicação relacionada à Língua Portuguesa. Ana respondeu que sim, citando como exemplo a consciência fonológica, pontuando que, quando viram a palavra consciência fonológica, não sabiam o que era, mas depois viram que já trabalhavam, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

Igual a língua portuguesa, por exemplo, teve a questão da.... é, consciência fonológica, que me chamou muita atenção porque nós, eu já sabia... eu já trabalhava, mas não do jeito que passou. e eu acho que também engrandeceu o trabalho no sentido assim, a gente poder com um trabalho, com um texto, a gente além daquilo ali trabalhar muitas coisas, e, por exemplo, a palavra consciência fonológica, a gente já se trabalhava, mas a gente não sabia que era isso. Tanto é que, que na

hora que a gente vê a palavra consciência fonológica, a gente pensa: \_ O que que é isso? Aí depois nós vimos que eram coisas que a gente já fazia, mas que a gente poderia fazer de uma outra forma pra engrandecer ainda mais. Então, por exemplo, de um texto a gente tirar uma palavra, daquela palavra a gente, né, desmembrar, né, e com um texto a gente trabalha o mês inteiro, né, fazendo a sequência didática. Então, assim, nesse caso, em todos os dois, português e matemática, foi um grande ganho para quem fez (ANA).

Sobre as consequências da sua participação no Pacto para os seus alunos, Ana afirmou que, uma vez que o professor está indo para a sala de aula mais motivado, o aluno se sente motivado também. A professora também destacou o fato de o professor poder desenvolver o trabalho de uma forma mais segura junto ao aluno, tendo em vista que, mesmo trabalhando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, às vezes, o docente apresenta dificuldade. Além disso, alegou que os discentes trazem cada vez mais bagagem e que as aulas teriam ficado mais prazerosas e os alunos teriam participado mais.

Com relação à visão geral sobre o Pacto, Ana afirmou que o programa é muito bom e que deveria continuar, mencionando que haviam dito que ele daria continuidade com os conteúdos de história, geografia e ciências, argumentando que, no primeiro ano, os professores não possuem muitos recursos, como o livro didático, para ensinar determinados conteúdos.

Na opinião da docente, o Pacto também deveria se estender para a Educação Infantil, pois percebeu que, na escola em que trabalha, as professoras ficam um pouco perdidas, haja vista que “não são de fazer curso na Educação Infantil”. Em decorrência disso, as professoras dariam mais importância a determinados conteúdos, esquecendo-se de outros, como a coordenação motora. Todavia, Ana destacou que, para que a professora da Educação Infantil tivesse esse norte, seria bom que estivesse sendo ensinado.

Quando perguntei à docente se encontrou alguma limitação para realizar as atividades relacionadas ao PNAIC em sala de aula, respondeu que, com relação ao material, foi utilizada muita coisa reciclada.

Ao questioná-la se os temas abordados no PNAIC haviam trazido alguma novidade, a docente pontuou que todos eles acrescentaram, haja vista que conhecia um pouco de cada um, mas o Pacto possibilitou uma nova visão de muitas coisas.

Na verdade acrescentou, né? Todos eles acrescentaram, porque aqui todos né, o currículo, planejamento, sistema de escrita alfabética, tudo isso a gente já sabia, mas acho que acrescentou porque aí a gente teve uma outra visão de muitas coisas, né, igual, por exemplo, os gêneros

textuais, a gente pode trabalhar a questão da ludicidade, eu acho que a gente sabia um pouco de tudo, né, mas veio a acrescentar, contribuir acrescentando (ANA).

Sobre a participação em programas anteriores de formação continuada, Ana afirmou ter participado de outros, embora a prefeitura forneça poucos. Ao se esforçar para lembrar, disse que participou de dois cursos há um tempo. Um teria acontecido logo que começou a trabalhar, há mais de quinze anos, mas a professora não recordou o nome. Eu disse a ela que algumas professoras afirmaram ter participado do Procap e perguntei se poderia ser esse. A docente disse ter participado do Procap relacionado aos conteúdos de Língua Portuguesa, mas que tinha participado de outro curso também, do qual não recordava o nome.

Fazendo um paralelo entre o Procap e o Pacto, a professora argumentou que este último é melhor que o outro, tendo em vista o fato de ser menos teórico e mais voltado à prática, exemplificando que “tinha hora lá que a gente se sentia uma aluna fazendo as atividades, participando dos jogos, isso é muito legal também”. Ana alegou que esse curso, do qual não lembra o nome, era mais voltado para a teoria e trabalhava com conteúdos relacionados à geografia, história e ciências.

A docente destacou que os professores passaram um longo tempo sem cursos de capacitação ao pontuar que “nós ficamos muito tempo sem uma capacitação, sabe, sem uma coisa assim que focasse mesmo na sala de aula, no desenvolvimento, né, da nossa prática em sala”.

Quando perguntei se a professora participou do Pró-Letramento, ela disse que, como “teve o Procap, o Pró-Letramento, é que é muita coisa, confunde a cabeça”, e perguntou à diretora da escola, que entrou na sala naquele momento, se o município havia participado do Pró-Letramento. Quando a diretora disse que sim, ela justificou dizendo que

É porque, igual eu tô falando com ela, é muito programa que já ficou bem pra trás que a gente acaba esquecendo um pouco, mas eu acho que nós participamos sim, só que eu não sei se foram todas as turmas, entendeu? Se no caso, se eu participei assim eu não tô... Do Procap eu me lembro de ter participado, desse outro que foi há mais anos atrás, agora desse Pró-Letramento aí eu não tô lembrando se foi através da secretaria, aí já tô fugindo um pouco memória (ANA).

Quando a diretora afirmou que tinha sido pela secretaria, a professora disse que, se foi, ela participou, mas, como disse anteriormente, considerando que já havia um tempo, acaba se esquecendo.

Sobre os aspectos positivos e negativos do Pacto, a docente afirmou perceber como positivo a “abertura de mente” e a questão da prática, ao pontuar que ninguém aprende na teoria, mas sim na prática. Além disso, a professora alegou que o maior ganho do Pacto foi a abertura, mostrando ao professor que “se não deu de um jeito, tenta de outro”.

Com relação aos aspectos negativos, apresentou o fato de a formação ter acontecido aos sábados, quando, muitas vezes, a professora já está um pouco cansada, conforme pode ser percebido no excerto abaixo:

E pontos negativos, assim, porque era dia de sábado, né, e às vezes dia de sábado a professora já tá um pouco cansada, tem as tarefas de casa, mas nada assim que não dê pra gente se adequar, e teve muitos polos que fizeram à noite, também, e a noite pode gerar mais cansaço, tem professor que tem dupla jornada, né, mas não, o espaço que a prefeitura cedendo, foi sempre escola, né, então não teve nada assim de ponto negativo assim, coisas que quando surgia a gente comentava com a orientadora, com, né, com a organizadora, e tava sempre resolvendo (ANA).

A professora terminou a entrevista acrescentando que, apesar da formação ter acontecido aos sábados, as professoras iam sempre motivadas, “querendo aprender, querendo passar o que, também o que sabia, e outra coisa que foi muito bom que a gente encontrava com as nossas colegas que às vezes a gente não via há muito tempo, então a gente podia trocar as experiências também”. Por fim, ressaltou que o curso deveria continuar para que as professoras que não tiveram a oportunidade de participar dele pudessem fazê-lo.

Juliana trabalhou há nove anos com o primeiro ano e, ao ser questionada sobre como era a sua prática antes da formação no Pacto, afirmou que, na escola onde trabalha, sempre houve um bom entrosamento entre os professores, o que fazia com que sempre trocassem informações. Contudo, percebiam que faltava alguma coisa. A docente alegou que a forma como viam determinados assuntos não era errada, mas era diferente da forma como viram no Pacto. Assim, o Pacto teria trazido “uma nova visão”.

Ao perguntar se a participação no Pacto teria trazido alguma implicação para a sua prática pedagógica, Juliana respondeu que sim, citando a prática da leitura e argumentando que, quando ia ler, lia algo relacionado a alguma atividade que ia dar aos alunos, mas, com o Pacto, voltou a praticar a leitura, criando o hábito de ler, de se interessar para auxiliar os alunos e para a sua própria formação, conforme pode ser percebido no excerto abaixo:

Sim. É, eu, por ser professora, é lógico que a gente tem que ler muito, mas assim, era uma prática que não era muito assim, sabe, assim, no caso, pra mim poder ler, eu ia ler alguma coisa relacionada a alguma atividade que eu ia passar pros alunos, mas com relação ao PNAIC, foram outros livros que foram dados, então, assim, eu voltei mais, sabe, assim, a praticar a leitura, criar assim esse hábito de leitura mesmo, de ler mesmo, de me interessar pra poder tá trabalhando, pra tá ajudando os alunos e pra mim mesmo, pra minha formação, né pra determinadas atividades, determinados aspectos que a gente pode tá trabalhando na sala de aula e até mesmo assim trocar as ideias, troca de ideias com os professores lá da escola (JULIANA).

Com relação às consequências da sua participação na formação continuada do PNAIC para os seus alunos, a docente relatou que os discentes se concentraram mais, citando os jogos, os quais melhoraram a iniciativa e o interesse de alguns em determinadas atividades e assuntos levados para a sala de aula.

No tocante à visão geral sobre o Pacto, a professora pontuou que foi um programa colocado pelo governo para os professores e profissionais da educação, que foi muito bom para ampliar a visão do professor e que valeu a pena tanto pelo aprendizado, quanto pela troca de experiência com os outros docentes das outras escolas:

Ah, foi um programa que o governo, é... assim, colocou né, para os professores, para os profissionais da educação, foi, valeu, porque assim é muito bom, porque as vezes a gente está assim na sala de aula a gente acha que é só aquilo ali, então, a viseira é só voltada pra aquilo, né, então não abre muito assim a... a visão da gente. Então o PNAIC, pelo menos pra mim, né, e para as pessoas que a gente participou tudo junto assim, foi, valeu, valeu, foi muito bom... o aprendizado, as trocas de experiências com os outros professores das outras escolas, valeu bastante (JULIANA).

Sobre as limitações encontradas para desenvolver as atividades relacionadas ao Pacto em sala de aula, Juliana afirmou não ter encontrado limitações, haja vista que, na escola em que trabalha tanto a “parte pedagógica” quanto a direção se preocupam em proporcionar aos professores e alunos um ambiente que favoreça o aprendizado.

Ao perguntar à Juliana se os temas abordados durante a formação trouxeram alguma novidade, ela respondeu com uma afirmativa no que se refere ao modo de avaliar a escrita dos alunos. Complementou que a forma como esse conteúdo foi abordado ampliou o conhecimento que já possuía:

Sim, na parte é... Como avaliar, no caso assim, a parte da escrita dos alunos, que no caso, a gente no primeiro ano, na alfabetização, como

que eles chegam da Educação Infantil... Então a forma como foi abordada no PNAIC ampliou mais, assim, o conhecimento que eu já tinha adquirido e favoreceu mais pra poder tá melhorando em relação a esse aspecto da escrita (...) (JULIANA).

Sobre a participação em programas anteriores de formação continuada, a docente alegou não ter participado de outro programa, pontuando que “foi só no caso o PNAIC e assim, tinha reuniões, assim, encontros, mas assim, longo, com período longo assim foi só o PNAIC mesmo”.

Perguntei à docente se havia participado do Pró-Letramento. Num movimento de puxar à memória, a professora disse que participou, mas que “não foi uma coisa contínua, não, sabe, aqui, no caso, a gente, eu cheguei a fazer, mas foi muito meio superficial, pelo menos pra mim não foi muito... Assim, foi bom, mas foi meio superficial, mas eu participei sim do Pró-Letramento”.

Ao analisar as semelhanças e diferenças entre o Pró-Letramento e o Pacto, Juliana pontuou que a base oferecida pelo último foi muito melhor, associando-se isso à duração do curso (três anos seguidos), destacando que saiu do Pacto com outra visão para trabalhar com o primeiro ano.

No que se refere aos aspectos positivos e negativos do Pacto, relacionou a troca de ideias e a formação, destacando a presença de uma pessoa para “explicar” determinadas disciplinas (aspectos positivos); e o fato da formação ter ocorrido aos sábados (aspectos negativos):

Bom, os pontos positivos é a formação mesmo, a própria formação da gente, né? Da gente tá ali trocando ideias, tendo uma pessoa pra tá te dando uma formação, uma explicação pra determinadas disciplinas. Agora, o negativo era que era dia de sábado e às vezes, a gente já trabalhou a semana inteira, aí você tinha que, às vezes tinha que sair daqui oito horas da manhã e chegava quase quatro, cinco horas da tarde, então era assim, um dia inteiro no sábado. Mas assim, é negativo entre aspas, né, porque você tava ali pra tá, né, pra sua formação, pro seu aprendizado. E pra mim no caso o que pesou mais foi ser no dia de sábado mesmo, mas no mais foi muito bom (JULIANA).

Juliana terminou a entrevista ressaltando que o PNAIC, embora tenha sido cansativo, foi um programa que auxiliou bastante os professores, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

É igual eu te falei mesmo, assim, o PNAIC foi um programa que facilitou e, assim, ajudou bastante os professores. Igual eu falei, assim, a interação com os colegas, o aprendizado de determinadas atividades que a gente dava na sala com o PNAIC você podia estar ampliando de

outras formas, muita troca de experiência. Foi válido. Posso falar que foi cansativo, mas foi válido (JULIANA).

Malu trabalha só com o primeiro ano há mais ou menos dez anos e, ao falar da sua prática pedagógica antes da participação no PNAIC, afirmou que era normal; desenvolvia algumas atividades sobre os gêneros textuais; havia os conteúdos, avaliações e encontros com a pedagoga da escola; as atividades eram mais desenvolvidas dentro da sala de aula; mas “de maneira geral, não tinha muita diferença, a meu ver, com o Pacto em si não”.

Quando questionada se a participação no Pacto tinha influenciado de alguma forma a sua prática pedagógica, afirmou que não havia muita diferença entre o que já fazia e o que foi abordado pelo Pacto.

Ao perguntar se os temas abordados durante a formação trouxeram alguma novidade, Malu respondeu que não, pontuando que houve apenas mudanças de termos, conforme pode ser percebido nos excertos abaixo:

Malu: Só mudança de falas, né, por exemplo, a gente trabalhava com um negócio de capacidade e depois passou a ser direitos, né? Essa coisa, né, mudou mais a classificatória dos termos.

Pesquisadora: Sim. Mas novidade não?

Malu: Não. Pra mim não.

Aproveitando a fala da professora sobre a ausência de novidade trazida pela formação continuada no âmbito do Pacto, perguntei se havia aprofundado algo que ela já conhecia. Malu respondeu relacionando sua fala a questões mais práticas, como a maneira de levar o assunto para os alunos e o trabalho com músicas e brincadeiras. Contudo, ao falar do trabalho com músicas e brincadeiras, a docente afirmou que antes não havia meios para levar essas atividades para a sala de aula, enfatizando que agora as escolas têm Datashow e computador, sendo possível trabalhar com esses meios na sala de aula:

Aprofundou assim, casos de trabalho, né, em como seria levar o assunto para os alunos, né, como seria a abordagem em sala de aula, através de brincadeiras, de músicas, né, que a gente não tinha... não tinha meios de levar para a sala de aula ou para fora da sala de aula. Tipo, agora nas escolas tem Datashow, tem computador, então a gente pode trabalhar com esses aparelhos na sala de aula (MALU).

Conforme pode ser observado no excerto acima, a participação no PNAIC teria aprofundado questões relacionadas à prática em sala de aula. No entanto, não apareceu, na fala da docente, o aprofundamento de conceitos, ou mesmo a articulação entre teoria

e prática. Outro aspecto que merece destaque na fala de Malu está relacionado à associação da aquisição do Datashow e do computador ao Pacto, como se esses aparelhos tivessem sido disponibilizados pelo programa. É importante destacar que, conforme mencionado na primeira parte deste capítulo, entre os materiais disponibilizados às escolas por meio do Pacto, não constam computador e Datashow.

Sobre as consequências da participação no PNAIC para os seus alunos, Malu alegou que “Pra eles mais novidades, né. Mas, no caso, é, eles viram que tinha mais assuntos para serem abordados na sala de aula, mais trabalhos, mais atividades em sala de aula, mais brincadeiras e que eles poderiam aprender com mais desenvoltura, né”.

Ao falar que, para os discentes, trouxe mais novidades, a professora complementou que havia mais assuntos, trabalhos e atividades para serem abordados. Indagamos se esse “mais” indicaria uma maior diversidade no tipo de atividades desenvolvidas pelos alunos ou se estaria relacionado a um aumento no número de atividades.

Quando perguntamos à Malu como via o Pacto, afirmou que, de modo geral, ele veio para aumentar os conhecimentos e aprofundá-los, além de “aprofundar mais o assunto de maneira mais lúdica, mais brincadeiras em sala de aula”.

Ressaltamos que, embora a professora tenha dito anteriormente que o Pacto não trouxe nenhuma novidade e que não influenciou sua prática pedagógica, uma vez que não havia muita diferença entre o que ela sabia e o que foi abordado pela formação, ela alegou que ele veio para aumentar os conhecimentos e aprofundá-los.

No que se refere às limitações encontradas para desenvolver as atividades relacionadas ao PNAIC em sala de aula, Malu afirmou que foram as brincadeiras, uma vez que ela trabalhava mais com o conceito, pois não tinha muita desenvoltura. A educadora destacou que, quando os alunos brincavam, brincavam entre si, sem a participação dela. A partir de então, passou a brincar com os educandos:

É, no meu caso, é mais as brincadeiras porque eu não tinha essa desenvoltura em sala de aula, né, eu trabalhava mais com o conceito, mas os alunos iam brincando eles mesmos, e a partir daí a gente passou a brincar com eles, né. Entendeu? A gente não tinha muito essa coisa de brincar. Eles é que brincavam, a gente não brincava com eles (MALU).

A professora complementou a fala dizendo que “a partir daí, a gente passou a brincar mais, a ter mais atividades para serem brincadas na sala de aula. Mais jogos, mais brincadeiras, mais meios para brincar dessas coisas e antes a gente não tinha”.

Com relação à participação em cursos anteriores de formação continuada, Malu afirmou ter participado de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com duração em torno de dois ou três dias. Esses cursos geralmente aconteciam nos finais de semana e contavam com diversos palestrantes, mas nenhum foi tão longo quanto o Pacto.

Sobre os aspectos positivos e negativos do Pacto, a docente afirma considerar, como positivos, os livros, jogos e “aparelhos de maneira geral que a própria escola conseguiu através do Pacto fornecer” (MALU). Como aspecto negativo, apontou o tempo curto, considerando que o curso do Pacto foi muito rápido, citando o último ano, 2015, em que houve poucos encontros da formação prevista e pontuando que só fizeram por completo a formação voltada para a Língua Portuguesa e para a Matemática.

Mariana, ao falar sobre sua prática pedagógica anterior à participação no PNAIC, afirmou que era mais fragmentada e que não havia uma sequência, destacando que, com o Pacto, percebeu não só a necessidade desta, como a importância da rotina.

Com o PNAIC, principalmente voltado para as séries iniciais, deu pra perceber assim, uma necessidade de uma sequência. Então, assim, o trabalho já é pautado mais todo em cima de um determinado planejamento, e a gente vai naquela sequência, dá pra perceber como que a rotina é importante. Enfim, é assim, mais sequenciado (MARIANA).

Com relação às implicações da participação no Pacto para a sua prática pedagógica, Mariana alegou que o programa trouxe uma mudança muito significativa, pois “trouxe uma visão bem renovada”.

Sobre a visão geral sobre o Pacto, a docente afirmou vê-lo como um programa muito bom, que deveria continuar e atender todos os professores, tendo em vista a riqueza do material. Contudo, destacou que, da maneira como ele foi colocado, houve atrasos para a sua realização.

No tocante à consequência da participação no Pacto para os seus alunos, Mariana explicitou que a vontade de aprender dos discentes foi mais instigada a partir das atividades propostas, pois antes não trabalhava tanto com jogos. A docente complementa que pode perceber a partir do Pacto que a criança constrói seu conhecimento por meio de jogos e brincadeiras, envolvendo-se muito mais do que se envolveria com um mero exercício corriqueiro.

(...) deu pra transferir bastante pros alunos, porque a gente percebe que, que eles têm o conhecimento deles, assim, a vontade de aprender é mais instigada a partir das atividades propostas. Antes eu não trabalhava tanto com jogos, né? E, a partir do PNAIC, é, foi possível perceber essa diferença, e a atividade mais prazerosa, os jogos através

da brincadeira, a criança vai construindo, então ela se envolve muito mais com a atividade do que simplesmente um mero exercício corriqueiro ali, convencional... Então a gente percebe que, pras crianças, eles também, eles receberam essa, acho que eles receberam isso muito bem. De forma bem... acho que uma forma mais agradável e, conseqüentemente, mais produtiva (MARIANA).

Quanto às limitações encontradas no desenvolvimento das atividades relacionadas ao Pacto em sala de aula, Mariana declarou ter encontrado dificuldades relacionadas a materiais, que, às vezes, a escola não tinha e problemas de ordem administrativa, mas que foram superados com dedicação.

Quando questionada se os temas abordados no Pacto trouxeram alguma novidade, a docente afirmou que novidade não, haja vista que sempre lê e está buscando coisas novas. Contudo, pontuou que o Pacto pode ter aprofundado coisas que já conhecia, mas que ainda não tinha colocado em prática, citando como exemplo a ludicidade, que ela já possuía o conhecimento teórico, mas não colocava em prática:

De novidade, novidade, novidade, pra mim, especificamente, não. Eu sou uma pessoa que leio muito e estou sempre buscando coisas novas. Então, assim, novidade em si não, mas talvez um maior conhecimento, eu já talvez já conhecia, já tinha ouvido falar, mas eu ainda não tinha colocado em prática. Então o PNAIC veio como uma forma assim, de me dar esta oportunidade de vivenciar de forma ali, vivenciar mesmo, a situação que até então, de repente, eu conhecia, como por exemplo a ludicidade, que eu já tinha o conhecimento teórico, mas faltava, vamos dizer assim, aquela coragem para começar e colocar em prática, né (MARIANA).

Com relação à participação em programas anteriores de formação continuada, alegou ter participado do PROCAP, complementando que gostou muito de “participar destes programas, capacitações, cursos, palestras”.

Ao perguntar se havia alguma diferença entre o Pacto e os cursos que havia feito anteriormente, Mariana fez um paralelo entre o Pacto e o PROCAP, argumentando que, ao fazer esse último, havia uma cobrança para que o professor desenvolvesse um planejamento, aplicasse em sala de aula e depois mostrasse o resultado, diferentemente do Pacto, que teria vindo para uma mudança de postura do professor, em que o professor não apenas aplicaria a atividade e depois engavetaria para nunca mais realizar.

Eu vou fazer um paralelo com o PROCAP, que, quando nós fizemos, existia assim, uma cobrança maior, mas aquela cobrança em que a gente tinha que desenvolver um planejamento, aplicar em sala de aula e só mostrar o resultado, né. E o PNAIC não, o PNAIC veio para uma mudança de postura do professor, é, não é simplesmente eu aplicar uma aula hoje e levar amanhã e mostrar como resultado e engavetar

aquilo e nunca mais fazer. Então os alunos iam ter uma aula bonita, muito bem elaborada e uma vez só. E o PNAIC não. O PNAIC trouxe essa oportunidade pra gente, pro professor mudar a postura e mudar a sua forma de trabalhar, forma de ensinar, mudar realmente sua prática pedagógica (MARIANA).

Ressaltamos que essa “mudança de postura” relatada por Mariana também aparece na fala da Orientadora de estudos A.

A docente também participou do Pró-Letramento relacionado à Língua Portuguesa. Quando questionada sobre as semelhanças e diferenças entre o Pacto e este curso, afirmou que entre esses dois já existe uma aproximação maior, que pode ser percebida pelos eixos temáticos e pela forma de abordar as competências, habilidades e capacidades.

Com relação aos aspectos positivos e negativos do Pacto, a professora afirmou perceber mais aspectos positivos que negativos, no que se refere à prática pedagógica, uma vez que o programa teria sido muito útil, ajudando-a no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, alterando a dinâmica das aulas na alfabetização e letramento, assim como na alfabetização matemática, mostrando diferentes formas de trabalhar o mesmo conteúdo, proporcionando realmente uma mudança. No entanto, a docente destacou que esta mudança teria ocorrido em função do seu desejo de mudar, argumentando que, para “o profissional que não quer mudar, pode ser o programa que for que ele não vai mudar, é bem complexo isso”.

Sobre os aspectos negativos, Mariana citou a questão das bolsas, remetendo-se às bolsas referentes à participação no PNAIC em 2015, afirmando que, mesmo após o desenvolvimento de todas as atividades, quase um ano depois, ainda possuía algumas bolsas a receber. A professora ressaltou que não participou do curso por causa das bolsas, e sim pelo desejo de melhorar sua prática pedagógica, “mas se a bolsa existe, vamos fazer uso dela”. Acrescentou que o ponto negativo maior está relacionado a essas questões do governo e do sistema, uma vez que o professor e a administração mais próxima tentam fazer de tudo para que o programa funcione bem.

Ao perguntar se havia mais alguma colocação acerca do Pacto, ao final da entrevista, a professora disse que ele deveria continuar com os outros conteúdos, como ciências, história e geografia e atender a todos os professores, inclusive os que não atuam no Ciclo de Alfabetização, devido à rotatividade dos professores em diferentes anos.

(...) deveria continuar com os outros conteúdos como a ciência, a história, a geografia, como uma forma de trazer mais entusiasmo para o professor e promover assim aulas mais produtivas para as crianças, né. E atender a todos os professores e não somente os específicos que estão na alfabetização porque quem faz hoje o PNAIC e de repente o ano que vem: \_Ah, não quero mais trabalhar com a alfabetização”, aí um professor que está lá no quarto e quinto ano e não fez o PNAIC, não sabe por onde está andando a alfabetização, porque realmente fica muito tempo e não sabe, aí ele cai de paraquedas numa sala de primeiro ano, e aí todo aquele esforço, todo aquele projeto, é como se fosse, se descesse pro ralo. Fica aí a dica, né (MARIANA).

Perguntei se ela havia participado da formação em 2015, uma vez que estava previsto o trabalho com os conteúdos de história, geografia e ciências. A docente respondeu que esses conteúdos não haviam sido trabalhados com elas, mas sim conteúdos que não haviam visto ainda, como currículo e avaliação. No entanto, como pode ser percebido pela ementa e temas trabalhados na formação ministrada em 2013, os conteúdos relacionados à avaliação e ao currículo já haviam sido explorados.

Olívia, ao responder sobre como era a sua prática anterior à participação no Pacto, afirmou que “era bastante tradicional, assim, mas também não deixava de usar o que era moderno”. A docente pontuou que o professor faz muita coisa errada pensando que está certo e que muitas coisas dão resultado e outras não. Acrescentou que, depois da participação no Pacto, melhorou bastante a sua prática, não está muito tradicional, tem utilizado técnicas que foram trabalhadas no “novo conhecimento” adquirido e tem obtido melhores resultados que antes. Olívia citou como exemplo de como era a sua prática antes do PNAIC, o trabalho com a produção de texto: “Na questão de trabalhar texto, por exemplo, eu dava muita interpretação, mas era muito tirada do texto, agora não, eu dou um texto e na sala de aula trabalho tudo dentro do texto, mas sem ser cobrado da forma tradicional”.

Perguntei à professora o que mais era tradicional além do trabalho com a produção de texto. Olívia citou o trabalho com mapas e retomou a questão da produção de texto:

Ah, acho que o uso do mapa. O uso de mapa, por exemplo, a gente, era diferente. A questão de você trabalhar com o mapa, a produção de texto, a gente dava o tema pro menino e exigia ainda que ele escrevesse tantas linhas, né? E o formato do texto, tem vários tipos de texto que a gente não trabalhava, ou trabalhava da forma errada, prioriza mais um gênero textual, mas antes a gente não trabalhava todos; eu não trabalhava todos (OLÍVIA).

Aproveitamos a fala da professora para perguntar como ela trabalha com a produção de texto hoje:

Eu deixo, eu dou, às vezes eu dou um monte de temas e deixo que o menino escolha da maneira, que antes não, eu dava um tema e todo mundo tinha que fazer a mesma coisa. Agora eu dou um, uma, eu dou os temas, eu posso dar os temas, mas cada um faz o que quer, ou cada um pensa no que quer falar, eu sou mais, eu deixo mais aberto. O importante é que escreva e que escreva direito, né, escreva certo (OLÍVIA).

É possível notar, no depoimento de Olívia, que ela considerou ter havido avanço no trabalho com produção de texto após a sua participação no Pacto. Todavia, embora ela tenha acenado para uma autorreflexão do seu trabalho, ao pontuar que antes dava um tema e exigia que os alunos escrevessem tantas linhas sobre e ao priorizar um determinado gênero textual, ao falar do trabalho que é desenvolvido atualmente, o que o difere do trabalho anterior é o fato de hoje haver uma diversidade maior de temas e uma abertura para que cada um faça o que quiser, conforme explicitado no excerto acima. Dessa forma, embora não seja o objetivo deste trabalho, podemos questionar em que medida oferecer diversos temas a fim de que os alunos escolham um para dissertar significa, em contraposição ao trabalho desenvolvido anteriormente, um avanço no modo de trabalhar com a produção de texto.

Sobre as implicações da participação no Pacto para a sua prática pedagógica, a professora alegou que houve muitas implicações, exemplificando que hoje ela procura formas variadas de dar um conteúdo até que todos aprendam, mas destacou que não está dizendo que fazia tudo errado anteriormente.

Com relação às consequências da sua participação no Pacto para os seus alunos, Olívia pontuou que eles participam mais das aulas e que têm mais interesse em pesquisar o que lhes é solicitado.

A respeito da visão geral sobre o Pacto, Olívia declarou que o programa foi muito bom, de que gostou muito e que queria que continuasse com ciências, história e geografia, haja vista que ela tem mais dificuldade em trabalhar estes conteúdos por não gostar; e assim como a formação em Matemática e Língua Portuguesa a auxiliaram, ela acredita que a formação relacionada àqueles conteúdos poderia lhe ajudar também.

Sobre as limitações encontradas para desenvolver as atividades relacionadas ao Pacto na sala de aula, Olívia alegou que foram apenas financeiras, haja vista que nem tudo que é necessário tem na escola, tendo que tirar recursos do próprio bolso.

Ao ser questionada se os temas abordados durante a formação lhe trouxeram alguma novidade, a docente afirmou que o lúdico (Ludicidade) trouxe novidade para ela e para os alunos:

Difícil é lembrar os temas, assim todos, mas o lúdico, pra mim trouxe novidade porque assim, eu sou, eu falava que pra trabalhar assim com essas turmas menores tinha que ser um pouca palhaça, porque eu sou mais fechada e tudo, mas assim, hoje eu já consigo. Então, através do que eu estudei e do que eu participei, eu me soltei mais, trouxe novidade para mim, e trouxe novidade para os alunos, porque, se eu melhorei, eu quero melhorar para os meus alunos também e os alunos aprendem... (OLÍVIA).

Um aspecto interessante apontado pela professora no excerto anterior, relacionado à novidade trazida pelo Pacto, é o fato de ser mais fechada e ter se soltado mais a partir da participação no Pacto. Olívia destacou que sempre achou que, para trabalhar com turmas menores, tinha que ser um pouco “palhaça” e que hoje já consegue. Algo semelhante pode ser observado no depoimento de Malu ao pontuar as brincadeiras como limitação para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Dessa forma, para ambas as professoras, o Pacto teria possibilitado uma maior desenvoltura e, conseqüentemente, uma maior interação com os alunos.

No que concerne à participação em programas anteriores de formação continuada, Olívia participou do Pró-Letramento e, embora tenha afirmado não se lembrar do programa, acreditou que o Pacto tenha sido melhor.

Quanto aos aspectos positivos e negativos do Pacto, a docente afirmou perceber apenas aspectos positivos porque “só de ter melhorado a minha prática, eu ter saído e estar mais aberta agora. Foi bem positivo”.

Os dados coletados por meio do primeiro questionário e da primeira entrevista possibilitaram conhecer as professoras alfabetizadoras e ter uma visão panorâmica sobre as implicações da sua participação no PNAIC. No entanto, considerando o objetivo geral desta pesquisa, sentimos a necessidade de um novo contato com as professoras para esclarecermos alguns aspectos.

Aprofundar questões relacionadas aos temas trabalhados na formação poderia nos dar indícios das concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras participantes da formação que ocorreu no âmbito do PNAIC em 2013.

Além disso, percebemos que, ao responder às questões 8 e 9 do primeiro questionário, as professoras ficaram com recordações um pouco vagas sobre os temas abordados no PNAIC, uma vez que a formação ocorreu em 2013, de modo que a elaboração de uma nova questão, com a inserção da ementa com os temas discutidos em cada uma das unidades, e a inclusão de palavras-chave que explicitassem melhor cada um dos cadernos poderiam trazer novos dados para a nossa pesquisa.

Assim, elaboramos uma nova questão com base nas questões 8 e 9 do primeiro questionário, com a inserção da ementa e a inclusão de novas palavras-chave, e solicitamos às professoras que ordenassem as unidades trabalhadas de 1 a 8, em que o número 1 seria o tema mais relevante e o 8 o menos.

No quadro abaixo, é possível observar os temas apontados pelas professoras como mais e menos relevantes no segundo questionário<sup>21</sup>:

**Quadro 8 - Temas mais e menos relevantes apontados no 2º questionário**

2º Questionário		
Professoras	Temas <b>mais</b> relevantes	Temas <b>menos</b> relevantes
Ana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambientes de alfabetização, jogos e brincadeiras, inclusão e literatura;</li> <li>2. Planejamento Escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Processos de avaliação;</li> <li>7. Projetos Didáticos, sequências didáticas, interdisciplinaridade.</li> </ol>
Juliana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inclusão e alfabetização;</li> <li>2. Processos de avaliação.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos);</li> <li>7. Concepções de alfabetização, currículo, interdisciplinaridade e inclusão.</li> </ol>
Malu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica;</li> <li>2. Planejamento Escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Processos de avaliação;</li> <li>7. Diferentes gêneros textuais na alfabetização.</li> </ol>
Mariana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica;</li> <li>2. Ambientes de alfabetização, jogos e brincadeiras, inclusão e literatura.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos);</li> <li>7. Processos de avaliação.</li> </ol>
Olívia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepções de Alfabetização, currículo, interdisciplinaridade e inclusão;</li> <li>2. Sistema de Escrita Alfabética e consciência fonológica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Projetos Didáticos, sequências didáticas, interdisciplinaridade;</li> <li>7. Processos de Avaliação.</li> </ol>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>21</sup> É importante destacar que, no segundo questionário, optamos por considerar os temas apontados pelos números 1 e 2 como os temas mais relevantes, em vez de apenas o número 1, e os temas indicados pelos números 7 e 8 como os menos relevantes, em vez de apenas o número 8, uma vez que, devido à sua proximidade, esse torna-se um dado importante a ser observado.

Ao analisar os dados expostos no quadro acima, foi possível perceber que houve uma alteração significativa em relação aos resultados apresentados no primeiro questionário.

Para melhor visualização, apresentamos abaixo uma tabela em que constam os temas apontados como mais relevantes no primeiro e no segundo questionário.

**Quadro 9** – Temas apontados como mais relevantes nos dois questionários

Temas <b>mais</b> importantes		
Professoras	1º Questionário	2º Questionário
Ana	Gêneros textuais	1. Ambientes de alfabetização, jogos e brincadeiras, inclusão e literatura; 2. Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNL D e jogos).
Juliana	Planejamento escolar	1. Inclusão e alfabetização; 2. Processos de avaliação.
Malu	Planejamento Escolar	1. Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica; 2. Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNL D e jogos).
Mariana	Ludicidade e Projetos didáticos e sequências didáticas	1. Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica; 2. Ambientes de alfabetização, jogos e brincadeiras, inclusão e literatura.
Olívia	Heterogeneidade na alfabetização	1. Concepções de alfabetização, currículo, interdisciplinaridade e inclusão; 2. Sistema de escrita alfabética e consciência fonológica.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Analisando a tabela acima, verificamos modificações em todas as respostas, com exceção da Profa. Malu, que apontou Planejamento Escolar como o tema mais importante no primeiro questionário e apontou-o como o segundo mais relevante no segundo.

Com relação aos temas assinalados como menos relevantes, observamos também que houve modificações nas respostas das professoras, com exceção das docentes Ana e Olívia, considerando que, nos dois questionários, a primeira marcou o caderno relacionado à Avaliação como o menos relevante, e a segunda marcou o caderno relacionado à Projetos Didáticos, Sequências Didáticas e Interdisciplinaridade como o menos relevante nos dois questionários, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

**Quadro 10** - Temas apontados como menos relevantes nos dois questionários

Temas <b>menos</b> importantes		
Professoras	1º Questionário	2º Questionário
Ana	Avaliação	8. Processos de avaliação;  7. Projetos didáticos, sequências didáticas, interdisciplinaridade.
Juliana	Avaliação	8. Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos);  7. Concepções de alfabetização, currículo, interdisciplinaridade e inclusão.
Malu	Sistema de escrita alfabética	8. Processos de Avaliação;  7. Diferentes gêneros textuais na alfabetização.
Mariana	Currículo na alfabetização	8. Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos);  7. Processos de avaliação.
Olívia	Projetos didáticos e sequências didáticas	8. Projetos didáticos, sequências didáticas, interdisciplinaridade;  7. Processos de avaliação.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

É importante destacar também que a professora Juliana marcou, no primeiro questionário, Avaliação como o tema menos relevante, e, no segundo questionário, assinalou-o como o segundo mais relevante. Essa mesma professora indicou, no

primeiro questionário, Planejamento Escolar como o tema mais importante e indicou-o, no segundo, como o menos importante.

Essa alteração nas respostas se deve a dois fatores: primeiro, porque a inclusão da ementa possibilitou às professoras se recordarem melhor dos temas abordados na formação, o que gerou respostas mais concretas e consistentes do que as dadas no primeiro questionário e entrevista. Segundo, porque, conforme explicitado no segundo capítulo, de acordo com Amado e Ferreira (2014), o entrevistado vai adquirindo confiança no entrevistador, e isso pode fazer com que as respostas dadas pelo sujeito sejam menos superficiais e estereotipadas, e até mesmo contraditórias, com relação às respostas iniciais.

A partir das respostas assinaladas no questionário, realizamos uma entrevista com as professoras alfabetizadoras no intuito de verificar as razões que as haviam levado a marcar um ou outro tema como o mais ou menos relevante e compreender o que os seus depoimentos revelavam sobre suas concepções de alfabetização e letramento.

Como destacado no capítulo anterior, as segundas entrevistas duraram um tempo expressivamente maior do que as primeiras e permitiram explorar diferentes aspectos com cada uma das professoras. Entre esses aspectos, encontram-se as causas que as levaram a escolher determinado tema como mais ou menos relevante, conforme será descrito a seguir.

A professora Ana justificou a escolha pelo tema Ambientes de alfabetização, jogos e brincadeiras, inclusão e literatura como o mais relevante afirmando que o PNAIC foi um divisor de águas, pois, antes dessa formação, não trabalhava muito com o lúdico, mas sim de forma mais mecânica, com foco maior no livro didático. A professora ressaltou que o PNAIC quebrou o paradigma de que quem trabalha com o lúdico é apenas a Educação Infantil. Ressaltou ainda que muitas vezes a dificuldade da criança pode ser sanada com um jogo, afirmando que se aprende brincando.

Ana destacou, como na primeira entrevista, a possibilidade de trabalhar com jogos construídos a partir de sucata e que a matemática virou outra após a sua participação no Pacto. Como exemplos de jogos com os quais trabalha, Ana disse utilizar todos os jogos da caixa do PNAIC e vários materiais recicláveis, como tampinhas e palitos de picolé para trabalhar com a matemática.

Justificou a escolha por Planejamento Escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNL D e jogos) como o segundo tema mais relevante

ressaltando a importância de planejar e de articular o planejamento anual, bimestral e semanal. Além disso, destacou a importância de colocar o planejamento em prática, “porque não adianta você fazer, por exemplo, um planejamento daqueles, maravilhoso, chegar dentro de sala também e você não aplicar, né” (ANA).

Ana também justificou a escolha por esse tema destacando a importância dos livros e caixas de jogos que foram entregues às escolas, salientando a importância da leitura deleite, conforme o excerto abaixo:

Então, por exemplo, mostrou lá a questão da leitura deleite também, que é uma coisa muito importante porque às vezes o professor sempre dá uma leitura com foco de um objetivo, né, fazer produção de texto, desenho. Então, aí não tá citando a leitura deleite, mas eu posso falar dela porque entra nessas caixas dos livros, né. Então, assim, mostrou lá, que até a gente que é adulto adora ouvir uma história, né, então a criança também adora. Então às vezes, muitas vezes, a gente pode ler pra criança por ler, né. Não precisa dela, naquele momento ter um objetivo ali: \_\_Ah, agora nós vamos ler por quê? Pra ser prazeroso contar aquela história naquele momento, entendeu? Depois pode conversar sobre a história? Pode, mas não com aquele, aquela obrigação, entendeu, de tá fazendo algo a mais com aquela história, né. Simplesmente só para ler naquele momento e também a criança gosta, entendeu? (ANA).

Lovato (2016) afirma que, a leitura deleite, mencionada por Ana, foi bastante mencionada pelas professoras participantes de sua pesquisa. Para a autora, ao disponibilizar uma diversidade de obras literárias aos alunos e professores, que ficavam em suas salas de aula, podendo ser utilizadas tanto na leitura coletiva quanto individual, o PNAIC possibilitou um maior contato a literatura tanto a alunos quanto a professores.

Ao falar sobre a escolha por Processos de Avaliação como o tema menos relevante, Ana afirma que não é que ele seja menos importante nem que era para tê-lo colocado como último, pois o processo de avaliação é contínuo, “mas sempre no final também você dá uma avaliação geral”. A professora também assinalou uma insatisfação com a avaliação no âmbito do ciclo, afirmando que independente da avaliação, o aluno não poderá ser retido e irá para o ano seguinte.

Ao perguntar à docente por que o tema Projetos Didáticos, sequências didáticas e interdisciplinaridade havia sido, ao lado de Processos de Avaliação, um pouco menos relevante, Ana fez a seguinte pergunta: “Esses Projetos didáticos aí ele entrou em que sentido? É projetos internos ou externos também?” e completou: “É que tem coisa que a gente esquece, né...”.

A unidade 6 dos cadernos de formação, intitulada *Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas*, define projetos da seguinte forma:

De um modo geral, os projetos aprofundam conteúdos de estudo que começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexões resultantes destas. Nessa perspectiva, considera-se que um bom projeto é aquele que possibilita às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas. Por meio de um trabalho com um currículo aberto, que abrange qualquer área de conhecimento, a criança é levada a perceber e representar o mundo natural e cultural em que vive (BRASIL, 2012).

Após conversar com a docente sobre os conteúdos abordados nesse caderno, ela afirmou que, no primeiro ano, as professoras ficam mais focadas no currículo e no conteúdo e que trabalha com projetos extras quando a escola sugere:

Ah, sim. Entendi. Então, eu acho que talvez a pessoa coloca como menos relevante, mas é importante também, né. Mas, por exemplo, no primeiro ano, às vezes, a gente não, às vezes lá pro quarto e quinto, talvez as professoras foquem mais no conteúdo, né, como que eu vou falar? Porque assim, no primeiro ano a gente segue mais o currículo, mais projetos extras assim é quando a escola sugere, né: \_\_Ah, vai acontecer tal projeto! Aí a gente participa. Mas essa questão aí da gente tá envolvendo a turma num projeto também pode acontecer, né, mas não assim, tão, parece que fica confuso um pouco na minha cabeça (ANA).

Com relação à sequência didática, também abordada nesse caderno, Ana alegou que foi importante, pois, muitas vezes, dava um texto, trabalhava com interpretação, mas ficava meio solto, “a gente trabalhava naquele dia e pronto. Então, com a sequência didática a gente viu que com um texto você pode trabalhar infinitas coisas, né, partir até pra interdisciplinaridade”.

Juliana justificou a escolha pelo tema Inclusão e Alfabetização como o mais relevante assinalando que é necessário estar preparada para os “novos alunos” que estão chegando à escola, buscando informação, adaptando-se e fazendo cursos para desenvolver um trabalho que inclua o aluno com necessidades especiais, uma vez que “você tem que saber pra poder tá trazendo ela pra você pra tá fazendo um trabalho, é, bom e tranquilo, né, pra ela e pro ambiente escolar”.

Sobre o trabalho com a inclusão e a alfabetização, a docente afirmou que dá a mesma atividade para todos os alunos, mas com foco diferente, e trabalha com jogos e atividades no pátio.

Juliana justificou a escolha por Processos de Avaliação como o segundo tema mais relevante argumentando que é de extrema importância avaliar o aluno no dia a dia.

Como tema menos relevante, Juliana apontou Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLN e jogos). Ao justificar sua escolha, Juliana fez questão de ressaltar que marcou esse tema, mas que ele não é menos importante que os outros, destacando que as caixas de jogos vieram para somar e que planejar é de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho, mas que, ao analisar os temas, focou mais na questão da inclusão.

A docente marcou Concepções de alfabetização, currículo, interdisciplinaridade e inclusão como o segundo tema menos relevante. Justificou sua escolha argumentando que tudo depende do currículo, que são normas das quais deve estar informada.

Malu justificou a opção por Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica como o tema mais relevante, pois ficou sabendo de cada um dos níveis de conceitualização da escrita detalhadamente.

Justificou a opção por Planejamento Escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLN e jogos) como segundo tema mais relevante salientando a importância dos materiais que foram entregues por meio do PNAIC:

... tem os livros, a gente trabalhava, é, recebeu muitos livros, né, no caso, é, as historinhas que a gente conta na sala, que os alunos mesmo leem, então, muita novidade em relação a isso, né. Porque antes a gente trabalhava, mas não trabalhava, não tinha aquela coisa assim, é leitura, mas era uma vez na semana, mas agora não, até os alunos pedem pra ler, né, mesmo, terminou de fazer a atividade já querem ler, eles querem brincar com os jogos, essas coisas todas. Eles mesmo pedem pra fazer isso. Acho que é uma novidade diferente, né. E tendo na sala de aula é melhor ainda, né. (MALU).

Essa fala da Profa. Malu com relação aos materiais disponibilizados pelo PNAIC vem ao encontro da fala da Profa. Ana e das orientadoras de estudos, mencionadas anteriormente.

Malu afirmou ter marcado Processos de Avaliação como o tema menos relevante tendo em vista que “é a culminância de tudo, né, do processo e tudo do aluno, né. Acho que o final seria esse”.

Justificou a opção por Diferentes Gêneros Textuais na Alfabetização como o segundo tema menos relevante alegando que, como já trabalhava com gêneros textuais, “não foi muito assim, novidade na hora que a gente tava trabalhando isso no curso, entendeu?”.

Mariana afirmou ter assinalado Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica como o tema mais relevante por considerar extremamente importante o desenvolvimento da consciência fonológica para a apropriação da escrita, alegando que, quando esta não é bem trabalhada, “a criança vai ter muita dificuldade pra poder conseguir a perceber, a unir as letras, formar as sílabas e conseqüentemente formar as palavras. Então, pra mim, no meu ver, a consciência fonológica é o primeiro passo.”

Argumentou ter escolhido Ambientes de alfabetização, Jogos e Brincadeiras, Inclusão e Literatura como o segundo tema mais importante por conta da leitura deleite, destacando a importância da literatura para a imaginação, a criatividade e até mesmo para a tranquilidade da criança:

Um item que a gente vivenciou no, no PNAIC, com as leituras deleite. Então essa literatura me chamou muita atenção porque antes a gente trabalhava, mas era uma vez ou outra. E agora não. Quando a gente faz essa rotina e inclui essa leitura deleite na, na rotina diária, é, eu acho, ela facilita muito. Então ela desenvolve a criatividade, a imaginação, até a tranquilidade da criança. Os meninos às vezes tão retornando do, do recreio, você introduz uma leitura deleite, eles ficam mais tranquilos. Gosto muito de trabalhar com muita literatura. É, projetinhos de literatura, sequências didáticas, né, dentro desses projetos, então, eu achei isso assim, muito interessante e faço uso constantemente dessa parte (MARIANA).

Podemos notar que, para Mariana, assim como para Ana, Malu e as orientadoras de estudos, a leitura deleite foi de extrema importância, especialmente porque foi incluída na rotina e passou a ser trabalhada com outro viés, agora relacionado à criatividade e à imaginação.

É importante destacar que, conforme argumenta Lovato (2016), embora o PNAIC sugira a leitura deleite, não há uma discussão aprofundada sobre essa atividade nos cadernos de formação, sendo o termo apenas mencionado enquanto atividade que pode ser desenvolvida em sala de aula ou citado nos relatos das professoras que colocaram esta atividade em prática.

Além das contribuições da literatura, Mariana ressaltou a importância dos jogos e das brincadeiras para a aprendizagem dos educandos, conforme explicitado no excerto abaixo:

Os jogos também, né, que eu comentei antes, os jogos, porque os jogos ajudam bastante. Nós temos aí, porque tudo que é mais prazeroso, a criança consegue assimilar, é, eles, assimilar mais, do que simplesmente algo assim que parece que é imposto. O jogo, a brincadeira, a brincadeira, ela é espontânea, e mesmo que seja uma brincadeira voltada, de cunho pedagógico, mas tem aquele, que tem aquele lúdico, aquela questão da ludicidade, pra criança faz mais sentido pra ela. Então ela vai acabar conseguindo aprender com mais facilidade do que aquilo muito pautado, muito assim, metódico, né. Então acho que as brincadeiras ajudam muito. Elas aprendem, e as brincadeiras, que seja na sala de aula, fora da sala de aula, no recreio,

em qualquer situação a criança aprende com essas brincadeiras (MARIANA).

Mariana justificou a opção por Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos) como o tema menos relevante pontuando que estava difícil encontrar um tema para colocar como última opção. No entanto, disse que optou por esse tema por considerar os outros mais importantes, tendo em vista que não adianta ter diversos materiais, como os livros literários e as caixas de jogos, se não souber utilizá-los.

É, eu marquei ele como o oitavo, até mesmo porque tava difícil de encontrar um pra colocar em última opção. Mas eu coloquei ele como última opção porque pra mim, enquanto professora, o caderno que trouxe lá o ambiente escolar, a questão da consciência fonológica, o trabalho com sequência didática, a parte de inclusão, a abordagem com aquelas crianças que tem mais dificuldade, então isso pra mim tudo foi muito mais importante eu aprender do que simplesmente eu ficar presa a livro didático, a livro: \_\_Ah, vai chegar uma caixa com tantos livros literários e tal, tá. É, porque não adianta nada eu ter todos esses livros e não saber trabalhar com eles, entendeu? Então: \_\_Ah, chegou uma caixa de jogos. Mas e aí? É pra eu trabalhar, mas eu não sei como que funciona a sequência didática, eu não sei como que foi funcionar, como que eu vou trabalhar com a leitura deleite, como que eu vou fazer com isso. Eu não sei esse processo. Então não adianta eu ter um monte de material e não saber utilizar. Por isso que eu coloquei ele por último, mas não que ele não tenha importância, muito pelo contrário, tem uma importância grande, e que juntando a todos esses outros itens eles se complementam, né? (MARIANA).

Justificou a escolha por Processos de Avaliação como o segundo tema menos relevante afirmando que esse tema foi do ano de 2015 e que ela não o viu com uma importância que ele pudesse vir antes dos outros temas, como o Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica.

Como explicitamos no segundo capítulo, as características pessoais das entrevistadas interferiram diretamente nas respostas dadas. Olívia, que é bem tímida, ficou muito nervosa durante a entrevista e talvez, por isso, tenha ficado tão insegura e indecisa ao marcar os temas mais e menos relevantes, tendo um pouquinho de dificuldade em se recordar dos temas abordados na formação, apesar do apoio da ementa.

Ao escolher Concepções de Alfabetização, currículo, interdisciplinaridade e inclusão como o tema mais relevante, a docente justificou a opção alegando que é necessário conhecer todos os métodos para trabalhar.

Justificou a escolha por Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica como o segundo tema mais importante mencionando a necessidade de saber em que nível os alunos estão.

Como tema menos importante, Olívia destacou que não queria marcar nenhum, haja vista que todos foram relevantes. A docente encontrou um pouquinho de dificuldade em explicar porque escolheu Projetos Didáticos, sequências didáticas e interdisciplinaridade como o menos relevante.

Perguntei à docente se trabalhava com Projetos e ela respondeu que nunca conseguiu trabalhar com projeto, pois nunca leva o projeto até o fim. Olívia pontuou ainda que projetos devem surgir da curiosidade dos alunos, mas que os seus são mais quietinhos e que, muitas vezes, o que é denominado projeto é, na verdade, sequência didática:

Eu nunca consegui trabalhar com projeto. Eu nunca levo o projeto até o fim. E eu acho assim também que projeto tem que surgir do aluno, né? Da curiosidade do aluno. Mas aqui os meninos são muito, muito quietinhos, muito caladinhos. Talvez eu até transmita isso pra eles também, do meu jeito, né. Mas assim, eu nunca trabalhei. Aí vem lá: Projeto Páscoa. Mas não é. Aqueles que a gente acha em livro é sequência. Nem é projeto. Não surgiu de ninguém. Aí quando o aluno pergunta alguma coisinha eu não trabalho projeto. Mas eu faço. O que eu não sei na hora eu pesquiso e trago pra ele. Eu faço ele ver, eu respondo pra ele aquilo que ele perguntou. Eu faço ele entender o que ele quis saber (OLÍVIA).

Quando perguntei se trabalhava com Sequência Didática, afirmou que sim, mas em datas específicas, como o dia das mães e páscoa. A professora destacou que, se tivesse trabalhado mais com sequência didática em 2016, teria obtido resultados melhores, considerando que essa é como se fosse uma linha para o professor seguir.

Como segundo tema menos relevante, a docente afirmou ter optado por Processos de Avaliação porque “depois do trabalho todo pronto, por último a avaliação”.

Considerando o exposto até aqui, pudemos depreender que, embora as professoras falem da importância da leitura deleite e da ludicidade, para a maior parte das professoras alfabetizadoras o tema que foi mais relevante foi o Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, e o tema menos relevante foi Processos de Avaliação. Dessa forma, analisaremos abaixo 3 categorias e, por meio dessas, analisaremos as causas do aparecimento e do não aparecimento dos temas nas

entrevistas e levantaremos indícios das concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras.

### **3.3 A voz das professoras alfabetizadoras**

Apresentamos abaixo uma análise dos depoimentos das professoras alfabetizadoras a partir de três categorias: I) Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, II) Processos de Avaliação e III) Concepções de Alfabetização e Letramento. As duas primeiras categorias foram elaboradas a partir dos temas apontados pelas docentes como mais e menos importantes. Já a última categoria foi elaborada a partir do objetivo geral desta pesquisa.

Para análise das duas primeiras categorias, apresentamos, de modo geral, o que foi trabalhado no caderno do PNAIC correspondente a esses temas e o que foi apontado pelas docentes em seus depoimentos, relacionando-os, em seguida, com os conceitos apontados no primeiro capítulo desta dissertação.

Na terceira categoria, apresentamos alguns aspectos relacionados aos objetivos das unidades trabalhadas no PNAIC e algumas questões apontadas nos depoimentos das professoras cursistas, relacionando-os aos conceitos de alfabetização e letramento discutidos no primeiro capítulo. Além disso, por meio da escolha dos temas mais e menos importantes, e daqueles silenciados, procuramos analisar as concepções de alfabetização e letramento das professoras alfabetizadoras.

#### **3.3.1 A abordagem da categoria Sistema de Escrita Alfabética - SEA e Consciência Fonológica**

O Sistema de Escrita Alfabética-SEA e a Consciência Fonológica foram abordados na terceira unidade do curso de formação continuada com os seguintes objetivos: entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que o processo de aprendizagem da escrita alfabética consiste não na aquisição de um código, mas na compreensão de um sistema notacional; analisar as contribuições da psicogênese da língua escrita para a compreensão do processo de aprendizagem do SEA; entender as relações entre alfabetização e consciência fonológica; e analisar alternativas didáticas para o ensino do SEA (BRASIL, 2012).

Esse caderno de formação contou com dois textos na seção Aprofundando o Tema: A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?, e O ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?

Esses textos, em conformidade com os objetivos desta unidade, explicitados anteriormente, abordaram os antigos métodos de alfabetização, o conceito de letramento, diferenças entre códigos e sistemas notacionais, as contribuições da psicogênese da escrita para a compreensão do processo de aprendizagem da escrita pelos educandos, definição e características de cada um dos níveis de conceitualização da escrita, e a relação entre consciência fonológica e apropriação do SEA. Além dos conteúdos discutidos nesses textos, esta unidade abordou o trabalho com atividades do livro didático, com jogos e com os livros dos acervos complementares para a apropriação do SEA.

Abaixo se encontram listadas dez propriedades do SEA que o educando necessita reconstruir para ser alfabetizado. Essas dez propriedades foram citadas na terceira unidade do curso de formação e estão descritas na obra *Sistema de Escrita Alfabética*, de Artur Gomes de Moraes, um dos autores dos dois textos, citados anteriormente, que compõem a referida unidade. Justificamos a opção por citar as dez propriedades do SEA na íntegra no intuito de contribuir para uma melhor compreensão do tema e, conseqüentemente, dos depoimentos das professoras alfabetizadoras por parte do leitor.

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;

9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal. (MORAIS, 2012, p. 51).

Assim, a partir dessa visão geral sobre os conteúdos abordados nesta terceira unidade dos cadernos de formação, trazemos abaixo alguns trechos dos depoimentos das professoras alfabetizadoras na tentativa de compreender porque o tema Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica foi um dos temas mais relevantes para três delas e citado pelas outras duas.

Ana, ao falar desse tema, disse que não conhecia a expressão Consciência Fonológica antes de sua participação no PNAIC, mas que, quando esse conceito foi explicado, viu que já desenvolvia atividades relacionadas a ele em sua sala de aula sem que tivesse a percepção do que estava fazendo.

Que a gente já trabalhava, mas que na nossa cabeça, a palavra era nova. Quando falou consciência fonológica todo mundo ficou assim: O que que é consciência fonológica? Mas na hora que começou a trabalhar, a gente viu que a gente já fazia, só que a gente podia aprimorar mais. Entendeu? Esse trabalho (ANA).

A docente definiu consciência fonológica relacionando esse conceito com os seus conhecimentos práticos, pontuando que consciência fonológica é a criança perceber as partes da palavra, verificando que a palavra tem início, meio e fim; relacionar a primeira letra de uma palavra com os nomes dos colegas; a sílaba mediana, que até então não era trabalhada; identificar que a vogal sozinha pode formar uma sílaba e a consoante não; e que uma sílaba pode ter apenas uma letra, mas pode ter outras. Apresentamos essa definição de consciência fonológica pela professora no excerto abaixo, para que o leitor possa ter acesso ao todo do depoimento:

Então, a consciência fonológica é justamente a criança perceber as partes das palavras no sentido assim, ó: que a palavra tem um início, tem meio e tem fim, né. A gente trabalhar a primeira letra, a última. Essa letra, essa primeira letra é a letra de qual colega? É a letra de qual outra palavra? Porque quando a criança começa a aprender, lá no início, ela pensa que, por exemplo, que toda palavra começada com “p”, por exemplo, como ela conhece a palavra “pato”, por exemplo, ela pensa que toda palavra que começa com “p” é pato. Então ela já vê o “p”, ela fala “pato”, né. Então é pra gente passar, essa consciência fonológica eu acredito também que é importante a gente passar pra criança que não é toda palavra que começa com “p” é pato. Vamos ver outras palavras que começam com p. Aí a gente vai trabalhando o

grupo de palavras também. Tem até a sílaba mediana, né, que muita criança assim não sabia, eu, por exemplo, também, a gente nunca trabalhava muito. A gente sempre ficava: Qual que é a primeira letra? Quantas letras? Quantas sílabas? E a palavra também tem a sílaba mediana, né, e a questão da palavra consciência também, é, a vogal como, a vogal como sílaba, né, como formadora de sílaba. A vogal pode formar sílaba sozinha, as outras letras não, a consoante não. Então, assim, uma sílaba, ela pode ter uma letra, mas pode ter quantas outras letras? Né? Então aí a questão da “vogal, consoante, vogal”, “vogal, vogal, consoante”, né? Então a consciência fonológica ela, é isso tudo aí.

No depoimento supracitado, é possível perceber que a professora menciona diversos aspectos relacionados às dez propriedades do SEA citadas anteriormente, como a questão da variação quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais; a presença da vogal em todas as sílabas do português; e a notação da pauta sonora pelas letras.

É importante mencionar que, conforme já apontado neste terceiro capítulo, na primeira entrevista, Ana disse que não conhecia o conceito de consciência fonológica, mas que, quando foi explicado na formação, ela percebeu que já trabalhava com atividades relacionadas a esse conceito e que poderia aprimorar o seu trabalho.

A terceira unidade dos cadernos de formação, referente ao SEA e à consciência fonológica, pontua que, desde a década de 1970, diversas pesquisas têm apontado uma relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita alfabética. Além disso, essa unidade define consciência fonológica como um grande conjunto de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (BRASIL, 2012).

Como mencionamos anteriormente, Morais (2012) defende que é necessário auxiliar as crianças a descobrirem as propriedades ou regras do SEA desde cedo e a consciência fonológica exerceria um importante papel nesse processo.

A professora mencionou que uma das atividades que ela utiliza para avaliar a escrita dos alunos é a escrita espontânea<sup>22</sup>. Perguntei a ela se já realizava essa atividade antes do PNAIC e com que frequência ela utilizava isso em sala de aula. Ana respondeu

---

<sup>22</sup> A escrita espontânea é uma atividade muito utilizada para avaliar os níveis de conceitualização da escrita dos alunos. Soares (2016) afirma que, embora a expressão “escrita espontânea” seja a que se difundiu no Brasil, ela não seria a mais adequada, tendo em vista que, muitas vezes, a criança produz a escrita respondendo às solicitações do adulto, nem sempre produzindo a escrita espontaneamente. Além disso, a autora ressalta que a expressão mais frequente utilizada na área tem sido “escrita inventada”, “que designa o comportamento da criança que inventa um uso para as correspondências fonema-grafema, quer espontaneamente, quer em resposta à solicitação do adulto” (SOARES, 2016, p. 69-70).

que já realizava esta atividade antes de participar do curso, mas que pode ver outras formas de dar a atividade. Com relação à frequência com que realiza essa atividade, disse que, no início do ano, sempre faz uma avaliação diagnóstica para saber como os alunos estão e costuma dar esta mesma atividade no meio do ano. Disse que não trabalha com isso toda semana, mas de quinze em quinze dias, de mês em mês; e que, a partir do segundo semestre, inclui novas palavras, com um grau maior de dificuldades, considerando que os alunos já estão num nível mais avançado da alfabetização.

Ao perguntar à professora se ela fazia o acompanhamento dos níveis de conceitualização da escrita dos educandos ao longo do ano, ela relatou uma dificuldade que ela e algumas colegas haviam vivido recentemente quando a formação no âmbito do PNAIC foi retomada em 2016. De acordo com a docente, um dos trabalhos que necessitava ser feito, no primeiro encontro, era separar algumas atividades por níveis. Assim, seu grupo teria ficado responsável por selecionar atividades para o nível pré-silábico. No entanto, teriam selecionado atividades para o nível silábico.

Assim, Ana conclui alegando que as orientadoras de estudos disseram que irão focar mais nesse conteúdo “pra gente poder também ter mais esclarecimento, porque a gente sabe que existem os níveis, mas na hora de encaixar a criança naquele nível, entendeu? Até a gente tem um pouco de dificuldade também”.

Essa dificuldade descrita pela professora é muito interessante, pois, ao relatar que elas sabem que existem os níveis, mas que possuem dificuldade em saber em qual nível os educandos estão, há indícios, conforme dissemos no primeiro capítulo deste trabalho, de que os efeitos de uma formação não são imediatos, pois, esse conteúdo, abordado em 2013, ainda representa uma dificuldade para algumas professoras. Além disso, a maneira como a teoria e a prática se articulam no cotidiano dependem de outros aspectos.

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), relacionados à psicogênese da língua escrita, demonstraram que o sujeito constrói a escrita por meio de etapas sucessivas. Esses estudos ganharam atenção por volta de 1980 e alteraram significativamente a concepção do processo de ensino e aprendizagem.

A Profa. Juliana, ao falar das caixas de jogos, relatou a sua importância para trabalhar com a sílaba inicial, som e letra inicial, ou seja, com o SEA.

Ao descrever seu trabalho com alfabetização, Juliana mencionou que havia entrado na página do Alfalettrar<sup>23</sup>. Um pouco mais adiante, disse que viu no site que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos e deu alguns exemplos de como trabalha com a alfabetização na perspectiva do letramento, afirmando trabalhar muito com textos, histórias, mas também com jogos e atividades orais, focando em atividades que levem os alunos a refletirem sobre as palavras e suas propriedades.

Também, porque é, igual até eu vi uma vez no site, a alfabetização e o letramento eles têm que andar juntos, não tem como separar, né, o letramento da alfabetização, e assim, daí, é, a gente, igual lá na escola, onde que eu trabalho são dois primeiros anos, então a gente, eu e mais uma professora, a gente trabalha muito isso, foca muito nisso, sabe, de ficar é, voltado mais assim pros jogos, e assim, também em atividades orais, com os alunos da forma de determinada palavra, tipo assim, fala tal palavra pra mim assim, vai, o que que tem essa palavra, e daí a gente vai tirando assim com base: \_Ah, daqui da pra formar determinada palavra, uma outra palavra! \_Ah, sim! \_Não. E a gente trabalha mais voltado assim, os jogos, né, a leitura de livros, histórias assim, é, cantigas, parlendas, pra tá desenvolvendo assim, até músicas também, porque a criança ela é, dependendo do contexto em que ela tá assim, ajuda muito no som pra poder tá, como que eu posso dizer, dali saber como determinada palavra pra pronunciar, né, no caso cantando, daí a gente parte pra poder mesmo, pra poder tá trabalhando ali jogos, e, é, jogos e dali focar no, na alfabetização mesmo, pra ela poder tá compreendendo o processo que ocorre, da formação da sílaba, das palavras, né, onde que eu, no caso, no contexto assim, de uma música, de uma parlenda, pra poder tá visualizando e compreendendo o processo (JULIANA).

Como a professora mencionou a importância do Alfalettrar em sua fala, perguntei-lhe como ficou sabendo da plataforma, e ela disse que foi por meio da orientadora de estudos do PNAIC, que comentou sobre o Projeto em um dos encontros e falou da existência da plataforma.

A docente afirmou que, na plataforma do Alfalettrar, “mostra também, é, os níveis, né de cada aluno, que eles estão: silábico, pré-silábico, né, o que que você deve fazer pra

---

<sup>23</sup> O Alfalettrar é um projeto desenvolvido por Magda Soares junto à Secretaria de Educação do município de Lagoa Santa-MG. O Projeto, que nasceu em 2007, envolve todas as escolas da rede da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, e tem como objetivo oferecer as condições necessárias para que os educandos prossigam em sua escolarização com sucesso. Recentemente foi criada uma plataforma pelo Cenpec, em parceria com Magda Soares, a fim de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido em Lagoa Santa e propor cursos de formação on-line. É a esta página que a professora Juliana se refere. Mais informações sobre o Alfalettrar podem ser encontradas na página: <http://alfalettrar.org.br/>.

poder tá fazendo pra que eles tenham uma consciência, a consciência fonológica, né, da palavra, tudo assim, nó, muito bom”.

A recorrência com que a professora falava do Projeto desenvolvido em Lagoa Santa nos chamou a atenção, pois, referia-se ao projeto para mencionar temas que haviam sido abordados no PNAIC. Ou seja, se por um lado, ela ficou sabendo da plataforma em um encontro do PNAIC, por outro, as informações relacionadas ao Alfaetrar pareciam ter marcado a professora com mais intensidade do que as discussões empreendidas na formação.

Nossa hipótese é a de que, talvez por conta da formação no projeto ser desenvolvida junto às professoras, compreendendo e dialogando com as suas necessidades, a plataforma tenha conseguido esclarecer questões mais próximas da realidade da docente do que o PNAIC, em virtude de ser um programa de âmbito nacional, o que dificulta pensar nas particularidades de cada região, como discutimos no primeiro capítulo. Essa hipótese pode ser confirmada pela fala da docente quando diz: “Mas esse site do Alfaetrar, até eu falei pra diretora lá que, assim, é muito bom pra gente poder tá tirando dali informações pra tá levando pro dia a dia da gente, sabe, ajuda demais mesmo.”

Ao falar dos níveis de conceitualização da escrita e das intervenções que o professor pode fazer para que as crianças evoluam, descritas na página do Alfaetrar, a docente parece revelar uma dificuldade/dúvida que tinha até então em relação a esses aspectos, como também citada anteriormente pela Profa. Ana, que pode ter sido sanada/esclarecida pelas informações constantes na plataforma.

No excerto abaixo, podemos compreender de que forma as discussões empreendidas no PNAIC e as informações obtidas pela docente, junto ao Alfaetrar, articularam-se e possibilitaram uma maior compreensão do processo de conceitualização da escrita:

Já, mas, eu já conhecia, mas eu tinha bastante, assim, é, como é que eu posso falar? É, dificuldade, não sei se dificuldade é a palavra certa, mas assim em compreender: \_\_Ah, a fase um é a fase pré-silábica. Assim, eu tinha bastante dificuldade, tanto é que, todo ano eu chegava perto da pedagoga e perguntava. Aí eu olhava na internet e falava assim: \_\_Eu acho que eu tô fazendo o trem errado! Não é bem assim. Eu tinha bastante dificuldade. Aí depois do PNAIC que a gente foi vendo, demonstrando tudo direitinho, e depois, assim, no caso quando a orientadora falou pra gente desse Alfaetrar, aí que deu pra compreender melhor como que isso tá funcionando, sabe, como que isso funciona. Aí agora sim, agora já tenho uma noção, assim, já sei como que tá no nível alfabético, né, como que tá no pré-silábico, no

silábico-alfabético e na garatuja. Dá pra ver como que o aluno chega e como que o aluno sai. Como ele está e como ele sai, assim, no caso assim, do ano que você tá trabalhando. No caso o primeiro ano. É, como que ele chegou e como que ele tá. E aqueles também que já chegam, sabe, sabendo, né. Então você vê que ele tá também, tá amadurecendo, em outras coisas que você tá fazendo, que tá trabalhando em sala de aula (JULIANA).

Esse depoimento foi dado ao perguntar à professora se ela conhecia os níveis de conceitualização da escrita antes do PNAIC.

Em outro momento da entrevista, por exemplo, a professora já demonstrou certo domínio em relação aos conhecimentos sobre os níveis de conceitualização da escrita ao pontuar que: “... lá na minha sala, eu tô com, igual, vinte alunos. Desses vinte, catorze estão alfabéticos, né, três tá no pré-silábico, ainda tá na, no pré-silábico, e tem três que tá no silábico-alfabético. Aí a gente vai desenvolvendo atividade com base no nível que eles tão”.

Como atividades para avaliar os níveis de conceitualização da escrita, a educadora afirma utilizar a escrita espontânea, jogos e ditado, ressaltando que, embora este último seja considerado algo do passado, gosta muito de trabalhar com ele, pois, em sua sala de aula, ele dá resultado, destacando que o aluno ouve a palavra para depois registrá-la:

É, eu dou atividades, eu gosto muito de dar a escrita espontânea. Sabe, eu dou um, um desenho, eu dou uma folha com desenho que é pra ele tá: O que que é isso aqui? Aí ele vai falar e depois vai registrar, né. E gosto muito de dar ditado. O pessoal que fala assim: Ah, ditado é coisa que já passou. Não. Eu gosto muito de dar ditado porque aí ele vai ouvir a forma, né, como fala determinada palavra pra tá registrando ali. Eu trabalho muito, eu gosto muito de trabalhar com o ditado. Ah, mas ditado é coisa que já passou. Mas pra mim, na sala lá onde o primeiro ano que eu trabalho surte efeito, sabe (JULIANA).

De acordo com a professora, essas atividades são dadas semanalmente, para que ela possa acompanhar a evolução dos alunos. Pela fala da docente, embora não tenha dito que tal tema foi o mais relevante, é possível perceber que o PNAIC contribuiu de alguma forma para a reflexão em torno dele, assim como é possível observar a importância atribuída a ele pela professora. É importante mencionar que, na primeira entrevista, a professora, ao falar das novidades trazidas pelo PNAIC, disse que ele havia ampliado os seus conhecimentos sobre a avaliação da escrita dos alunos.

A Profa. Malu disse que com o PNAIC foi possível conhecer os níveis de conceitualização da escrita detalhadamente, uma vez que “a princípio a gente não tinha

essa noção de, de, né, que às vezes o menino tava no silábico, mas não sabia se ele tava no silábico sem valor sonoro ou com valor não sonoro. Agora a gente sabe tudo direitinho cada um deles, né”. A professora complementou dizendo que “o silábico é dividido em dois, né, e antes não falava. Falava só de um, entendeu?”. Afirmou que, como atividades para avaliar a escrita dos alunos, trabalha com jogos de sílabas, jogos de letras para montar palavrinhas e com desenhos.

Mariana argumentou que, para a apropriação do SEA, é fundamental que a criança perceba os sons e que a consciência fonológica é fundamental para isso:

Porque eu, eu penso que, é, é assim fundamental que a criança consiga fazer essa, ter essa, diferenciar os sons, a percepção dos sons. Então pra que a gente consiga, pra que ela consiga entrar nesse processo de apropriação da escrita é de fundamental importância que ela tenha esse, que ela consiga perceber esses sons com nitidez, e a consciência fonológica é fundamental pra isso. Se a gente não consegue desenvolver bem esse processo da consciência fonológica a criança vai ter muita dificuldade pra poder conseguir a perceber, a unir as letras, formar as sílabas e conseqüentemente formar as palavras. Então a, pra mim, no meu ver, a consciência fonológica é o primeiro passo (MARIANA).

A fala de Mariana vem ao encontro do que Soares (2016) afirma em seu livro mais recente, de que, para compreender a escrita alfabética, é preciso direcionar a atenção para o estrato fônico das palavras, definindo consciência fonológica como a capacidade de focar os sons das palavras, distinguindo-os de seu significado e segmentá-las nos sons que a constituem. Nas palavras da referida autora:

Para compreender a escrita alfabética como notações que representam os sons que compõem essas cadeias sonoras, é necessário, como dito no capítulo anterior, que dissociem significante e significado, isto é, que dirijam sua atenção para o estrato fônico das palavras, desligando-o do estrato semântico, de certa forma repetindo, assim, a história da invenção da escrita alfabética: dos significados aos significantes; em seguida, tornando-se sensível à segmentação de cadeias sonoras em palavras, sílabas, fonemas. Essa capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que a constituem caracteriza a consciência fonológica... (SOARES, 2016, p. 166).

A esse respeito, é importante mencionar que, para Morais (2012), se a consciência fonológica não é suficiente para que uma criança se torne alfabetizada, algumas habilidades dela são fundamentais para que os educandos avancem nas suas hipóteses sobre o SEA.

A professora afirmou que, antes do PNAIC, não conhecia a consciência fonológica e a conceituou acenando para a relação existente entre aos sons e a representação gráfica, conforme pode ser notado no excerto abaixo:

Pra mim consciência fonológica, que ela tá ligada aos sons, né, então a gente tem, né, os sons e a representação gráfica. E muitas vezes a criança não consegue perceber, ele sabe representar graficamente, mas ele não consegue fazer a relação com o som. E aí eu consigo perceber, ver isso com as crianças. Então pra mim essa consciência fonológica é a relação do som com, som e grafema, né, essa relação do som com a escrita (MARIANA).

Utilizando palavras mais próximas do seu cotidiano, a definição de consciência fonológica feita por Mariana está em consonância com a definição desse conceito por Soares (2016) e Morais (2012).

Mariana parece dominar os conhecimentos acerca dos níveis de conceitualização da escrita ao descrever que, no início do ano, a maioria dos seus alunos estava no nível pré-silábico, dizendo que sabiam que eram usadas letras para escrever, mas não tinham ainda a percepção do valor sonoro. A professora relatou algumas atividades dadas a fim de que os educandos pudessem evoluir na escrita, entre elas, atividades voltadas para a percepção da letra e o som inicial, som final, som das vogais e consoantes, e rimas.

Bom, têm várias atividades, é, aí eu vejo lá, eu tenho os níveis, diferentes níveis na sala. Esse ano eu peguei uma turma que ela, os meninos tinham, a maioria no pré-silábico. Então eles sabiam que a palavra, que usava-se letra para escrever, mas eles não tinham aquela percepção de som de nenhum valor sonoro, né. Então, assim, eu comecei a trabalhar com muitas atividades voltadas pra, pra assim, letra inicial, som inicial, som final, né, o som mesmo das vogais, das consoantes. Então, assim, muita atividade que foi abordada, o inicial, o final, a partir daí eles conseguiram perceber que palavra que começa com a letra B; qual é a palavra, o som de abacate; qual o som inicial, qual o som final, né, e assim, com as vogais ou até mesmo as consoantes. Então esse trabalho de chamar, da percepção do som, som final, igual, entre as rimas, quando vêm as rimas, né, termina com o mesmo som, começa com o mesmo som, isso é muito importante. Então, assim, é muito importante pra isso né, pra desenvolver essa percepção. A gente enfatizar, chamar a atenção da criança pra aquele item, pra aquele detalhe, e eles depois eles já dizem: \_\_Oh, professora! É, emoção, coração, termina com o mesmo som. Aí eles começam a perceber o som e aí eles vão embora, né, eles dão conta de, de perceber, e aí eles a identificar bem as sílabas, identificar, até juntar e formar palavra. Enquanto eles não têm essa percepção de som fica meio complicado, fica muito assim, que mecânico, né (MARIANA).

Assim como as atividades mencionadas por Ana, estas atividades citadas por Mariana estão intrinsicamente ligadas à compreensão das propriedades do SEA.

A docente afirmou acompanhar a evolução da conceitualização dos níveis de escrita por meio da escrita espontânea, dada geralmente uma vez ao mês. Além disso, Mariana afirmou ainda que costuma dar a mesma atividade no início e no final do ano para os alunos, o que possibilita que eles mesmos percebam o seu desenvolvimento. Com relação às atividades de intervenção, a professora afirmou trabalhar com os jogos da caixa do PNAIC e com outros que ela confecciona ou encontra, como o alfabeto móvel, a sílaba móvel e jogos de encaixe.

Quando perguntei à professora como era o seu trabalho com o SEA e a consciência fonológica antes do PNAIC, ela disse que, em termos de alfabetização, não saberia dizer, pois, até então, trabalhava com turmas maiores, mas que acreditava que seria mais pobre e não fluiria tanto.

Olha, eu vou ser bem sincera com você. Em termos de alfabetização, eu não sei lhe dizer, porque eu comecei a trabalhar com a alfabetização quando o PNAIC começou. Eu nunca tinha trabalhado com alfabetização antes. Então eu não sei, pra mim o PNAIC foi uma, foi um aprendizado. Me ensinou a trabalhar com alfabetização. Porque antes eu sempre trabalhava com turmas maiores, de quarto e quinto ano. Então eu não sei dizer como seria. Eu acredito que, que seria, bem mais, assim, tem, aí eu acho que ela não seria tão, que ela não fluiria tanto quanto fluiu a partir do PNAIC. E ainda pode fluir mais, né, que a gente às vezes a gente acaba deixando alguma coisa a desejar, mas eu acredito que antes do PNAIC ela seria mais pobre (MARIANA).

Ao conversarmos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a Consciência Fonológica, tema que a professora elegeu como o segundo mais relevante, Olívia disse que não tinha ouvido falar sobre a consciência fonológica antes da sua participação no PNAIC. Perguntei a ela se saberia explicar o que é a consciência fonológica, e ela disse que “o menino, vamos supor, escreve ‘panela’. Aí vamos supor que ele coloca ‘pnl’. Tá associando o som, né? Aí tem menino que usa qualquer letra para escrever. Então esse aí não tem consciência fonológica”.

Com relação aos níveis de conceitualização da escrita, a docente afirmou que já os conhecia desde que se formou e demonstrou certo domínio em identificá-los ao afirmar, sobre o desenvolvimento dos seus alunos, que “estão todos, assim, só tirando uma menina, alfabéticos. Os outros seis estão alfabéticos”, e mais adiante, ao responder em que nível estava a referida aluna, descreveu que “ela usa qualquer, ela tá no pré-silábico, ela usa qualquer letra pra qualquer coisa. Com som nem nada”.

Por meio do exposto até aqui, é possível perceber que três professoras (Ana, Mariana e Olívia) apontaram o conceito de “consciência fonológica” como algo novo,

dizendo não ter ouvido falar dessa palavra antes do PNAIC, embora desenvolvessem algumas atividades relacionadas à consciência fonológica. Esse dado é importante, pois aponta que o programa de formação continuada fez com que as professoras pudessem compreender teoricamente algo que já desenvolviam na prática, e isso é extremamente relevante tendo em vista que o docente terá mais condições de desenvolver um bom trabalho à medida que compreender melhor os conceitos teóricos inerentes a ele. Por outro lado, é interessante observar que, embora pesquisas relacionadas à importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição do SEA venham sendo desenvolvidas desde a década de 1970, este conceito é novo para a maior parte das professoras entrevistadas.

Com relação aos níveis de conceitualização da escrita, foi possível perceber que os conteúdos abordados neste caderno contribuíram para a formação das docentes, embora uma delas tenha relatado um pouco de dificuldade em relação a esses. No entanto, verificamos que a maior parte das docentes encontrou certa dificuldade em descrever as atividades de intervenção que fazem para que os discentes evoluam em seus níveis de conceitualização da escrita. Nesse sentido, é fundamental destacar que, se é importante identificar em que nível de conceitualização da escrita os alunos estão, isso não é suficiente. É necessário promover situações em que os discentes possam evoluir em suas hipóteses.

### **3.3.2. A abordagem da categoria Processos de Avaliação**

O tema Processos de Avaliação foi apontado por quatro das cinco professoras entrevistadas como um dos temas menos relevantes, aspecto que nos chamou muito a atenção.

A oitava unidade dos cadernos de formação teve como objetivos: planejar o ensino na alfabetização; compreender a relevância da avaliação no ciclo de alfabetização, elaborando instrumentos de avaliação e registro da aprendizagem; construir o que se espera acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

Essa unidade contou com dois textos na seção Aprofundando o tema: Ciclo de Alfabetização e progressão escolar, e Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. Na seção Compartilhando, o caderno apresentou um relato de

experiência sobre atividade de planejamento da avaliação enquanto forma de monitoramento das aprendizagens, e três depoimentos de professoras sobre diversidade ou repetição de atividades, progressão ou repetição de atividades, o papel dos registros na ação didática.

De acordo com Ferreira e Leal (2006), a avaliação faz parte do cotidiano, pois estamos constantemente refletindo, ponderando, avaliando. No entanto, a dimensão avaliativa do conhecimento na escola é extremamente importante, uma vez que é em função dela que os discentes são avaliados, seja de forma sistemática, com a elaboração de instrumentos de avaliação e registro, seja de forma assistemática, por meio da observação dos avanços e dificuldades que apresentam.

Abaixo, pretendemos refletir sobre os motivos que levaram as professoras a assinalarem o tema Processos de Avaliação como o menos relevante dos cadernos de formação. Além disso, observaremos a concepção de avaliação que as docentes possuem, o que pode nos dar indícios das suas concepções de alfabetização e letramento.

Ana assinalou o tema Processos de Avaliação como o menos importante, mas destacou que, como o processo de avaliação é contínuo, não deveria tê-lo colocado como o último. Contudo, afirmou que “sempre no final também você dá uma avaliação geral, né”. A docente alegou que houve uma mudança de postura em relação à avaliação no sentido de achar que essa é apenas no final do processo, pois, como não há retenção de aluno no primeiro e no segundo ano, a avaliação deve ser contínua, porque “se você for deixar para avaliar aquele aluno lá no final, você não vai conseguir fazer as intervenções que você quer fazer nele, né”.

...também teve até uma mudança de postura nesse sentido de achar que a avaliação é só lá no final depois de todo conteúdo dado, aí no bimestre você vai dar aquela avaliação pra poder ver como é que estão seus alunos, as capacidades que eles venceram, quais que não venceram, né, o que precisa trabalhar mais um pouco, o que já, né, ficou legal, só que assim, na verdade, não é assim, né, porque, principalmente, igual por exemplo, no primeiro ano, igual no ciclo de alfabetização, o primeiro ano, segundo ano, no terceiro ano, primeiro e segundo, principalmente, não tem retenção dos alunos. Então, assim, por isso que ele tem que fazer uma avaliação contínua porque se você for deixar para avaliar aquele aluno lá no final, você não vai conseguir fazer as intervenções que você quer fazer nele, né (ANA).

No depoimento de Ana, é possível perceber alguns pontos conflitivos sobre a avaliação, uma vez que, ao mesmo tempo em que descreve que houve uma mudança de postura em relação a esta, afirmando que a avaliação deve ser realizada continuamente,

a fim de que o professor possa realizar as intervenções; a professora afirmou que, no final, sempre há uma avaliação, o que remete à uma concepção de avaliação mais tradicional, acumulativa, dada geralmente ao final do processo.

Conforme assinalamos no primeiro capítulo, de acordo com Albuquerque e Morais (2006), as práticas de avaliação sofreram diversas modificações ao longo do século XX, de formas que priorizavam a mensuração e classificação a formas que priorizavam a construção de conhecimentos dos alunos. Além disso, como vimos, os processos avaliativos estão intimamente articulados com o papel da escola e as concepções acerca do ensino (FERREIRA; LEAL, 2006).

Assim, em uma perspectiva classificatória de avaliação, o papel da escola seria ensinar e avaliar para verificar se os alunos aprenderam. Um desenvolvimento aquém do esperado levaria o discente à reprovação, sendo este o único responsável por ela, e o único a ser avaliado. Já em uma perspectiva formativa de avaliação, o papel da escola seria ensinar, por meio de diferentes estratégias, e avaliar no intuito de verificar se essas estratégias de fato estão favorecendo a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, não apenas o aluno é avaliado, mas também a escola, o professor e a família, para respectivamente, avaliar, se o educando está se esforçando e realizando as atividades propostas; se a escola apoia o professor e dispõe de um espaço adequado; se o professor utiliza estratégias e recursos didáticos adequados e formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola; se a família estimula os alunos a participarem das atividades escolares e se garante a frequência destes (FERREIRA; LEAL; 2006).

Em outros momentos da fala de Ana, uma concepção de avaliação mais tradicional é reforçada, quando, por exemplo, citou que, de acordo com o regimento da escola, à avaliação é atribuída uma nota que, posteriormente, é transformada em conceito. Também afirmou que “se é nota, você tem que avaliar o aluno, não tem jeito”, como se a avaliação estivesse atrelada à nota e só fosse houvesse necessidade de fazê-la em virtude desta. Em outro momento, ao ser questionada se considerava a avaliação feita no dia a dia ao atribuir a nota e depois converter em conceito, respondeu que considera a nota que o aluno tirou e que, geralmente, essa equipara, uma vez que, se o aluno possui mais dificuldades, sua nota será menor.

Então, assim, a gente tem que levar em consideração essas avaliações do dia a dia sim, porque senão, né... Só que assim, na hora de colocar no boletim, é mais o que o aluno tirou mesmo. Mas geralmente, equipara, porque aquele aluno que está com mais dificuldade, a nota dele vai ser menor, entendeu? (ANA).

O fato de não atribuir importância à evolução dos educandos ao longo do processo denotou uma valorização da nota em detrimento dos avanços ocorridos ao longo do processo de aprendizagem. A docente demonstrou também, em sua fala, um descontentamento com o sistema de ciclo, afirmando que, independente do aluno “ter vencido as capacidades ou não, ele vai passar pra série seguinte”, como se a avaliação fosse uma mera formalidade, apenas para constar, pois, independente disso, o aluno ingressará no ano seguinte do ciclo de alfabetização.

Esse descontentamento da professora decorre de sua preocupação de, não superando as dificuldades no primeiro ano, não conseguir superá-las no segundo, e assim por diante, virando uma “bola de neve”:

...tem menino, que às vezes precisa de repetir, de tá retendo, a gente, uma preocupação nossa envolve esse, porque o que tá acontecendo, vai tipo, fazendo uma bola de neve: vai chegando, o menino vai ficando com dificuldade, no segundo ano não sana, né, aí no terceiro ano retém a criança, que às vezes não adianta também, e quando chegar... Algumas até melhoram, né, a gente vê casos disso também, mas às vezes, vai, o problema vai se agravando e vai chegar no 5º ano com problema, entendeu?

Uma das atividades citadas pela professora, para verificar o desenvolvimento da escrita dos alunos, foi a escrita espontânea. No entanto, quando perguntei se fazia o acompanhamento dos níveis de conceitualização da escrita ao longo do ano, a docente descreveu as dificuldades encontradas na identificação desses níveis, já discutida anteriormente.

Juliana foi a única professora que não marcou Processos de Avaliação como um dos dois temas menos importantes e, ao contrário disso, marcou-o como o segundo mais relevante.

A docente falou da avaliação mencionando a formação ministrada no âmbito do PNAIC em 2016. Ressaltou que, nessa formação, foi dito que a avaliação deve ser feita no dia a dia. Contudo aparece, em seu depoimento, certa obrigatoriedade em relação às avaliações que ocorrem ao final do semestre que podem ser observadas em expressões como: “você não tem que ter, é lógico, você tem que ter uma prova, pra constar guardada ali”, “é lógico que tem que ter, o estado que há, tem que ter avaliação bimestral, então você vai dar quatro avaliações” e “tem que dar avaliações também”, conforme pode ser observado no excerto abaixo:

É. Igual a gente teve até agora em setembro/outubro teve até um encontro do Pacto, do PNAIC, e falou muito do negócio, com relação

à avaliação. Igual ela falou que a avaliação é o dia a dia ali. Você não tem que ter, é lógico, você tem que ter uma prova, pra constar guardada ali. Mas avaliar você vai avaliar o aluno todo dia, no desenvolvimento dele, no crescimento dele assim, do aprendizado. O que você deu hoje, às vezes assim, ele não deu, não ficou bem entendido pra ele, amanhã você volta. Então, assim, pra mim a avaliação é no dia a dia. Entendeu? Assim, mas é lógico que tem que ter, o estado que há, tem que ter avaliação bimestral, então você vai dar quatro avaliações, mas assim, eu avalio mais no dia a dia assim. Porque às vezes na prova o aluno pode ir até bem, mas assim, e no dia a dia? Como ele está? Você tem que tá avaliando ele também pra colocar um conceito no boletim e lá no diário um conceito coerente com o que você vê no dia a dia, não basicamente na avaliação. Então eu acho assim importantíssima a avaliação. Coloquei como dois porque tem que ser no dia a dia, não bimestral, quer dizer, tem a bimestral, igual eu falei, mas assim, tem que focar no dia a dia dele ali (JULIANA).

Esta sensação de obrigatoriedade, que é perceptível na fala da professora, talvez venha de um incômodo em virtude de, mesmo avaliando no dia a dia, ter que dar provas ou testes como uma maneira de “cumprir o protocolo”, apenas para “constar”, palavra utilizada pela própria professora. Nesse sentido, é importante questionar até que ponto as avaliações dadas ao final de uma etapa podem revelar mais do processo de aprendizagem do educando que as observações e os registros feitos no dia a dia?

Quando perguntei à professora se acompanhava os níveis de conceitualização da escrita dos alunos, ela disse que sim, relatando que, na escola em que trabalha, é feito um relatório individual dos alunos em que consta o nível em que cada um está, a fim de que a próxima professora que assumir a turma possa dar continuidade ao trabalho realizado até então. Juliana destacou que esse relatório é feito ao longo do ano e que ele fica no próprio diário. Além dele, a professora disse que, em alguns casos, como quando o aluno muda de escola, é feito outro, semelhante a uma ficha descritiva, em que há os conteúdos trabalhados e o que o aluno já domina ou não.

A docente afirmou que também faz outro acompanhamento por meio de um caderno em que ela escreve o nome de todos os alunos e separa umas três folhas para cada um. Nesse caderno, descreve o que o aluno avançou, o que não avançou e o que fez para que ele melhorasse:

Aí eu, às vezes assim, vamos supor, no decorrer da semana, no decorrer do mês, aconteceu alguma coisa ali e aí eu vou lá e já registro: \_No dia tal, fulano tal, teve esse avanço. Ou, eu fiz isso, mas o aluno ainda necessita de um acompanhamento mais assim, é, mais intenso, né, mais assim, é, perto mesmo (JULIANA).

Disse que parece um portfólio, por meio do qual ela pode acompanhar o desenvolvimento do aluno e observar como está trabalhando. Esse registro é compartilhado com a pedagoga da escola:

Se tá fluindo bem o andamento do, das atividades, das funções, assim. E a pedagoga olha também. Ela olha, às vezes ela fala assim: Como é que tá aí? Aí olha o relatório: O que é que você escreveu aí? Como é que tá fulano de tal? Aí eu vou e mostro a ela: \_Fulano de tal tá assim, assim, assado. Como se fosse um portfólio, mas não é, é pra mim. Pra mim poder tá, é, olhando, tentam., e assim, ir adaptando em alguma, se é alguma falha que eu cometi, com, né, tipo assim: Ah, não, você fez assim tal atividade e não deu certo. Então, pra mim poder, é um registro mesmo que eu tenho pra poder tá, do aluno, pra ver como que tá o desempenho dele (JULIANA).

Esse depoimento da docente oferece indícios de uma concepção de avaliação formativa, já discutida anteriormente (FERREIRA; LEAL, 2016), na qual o aluno não é o único avaliado no processo educacional e nem o único responsável pelo seu desempenho, mas, ao contrário, escola, família e docente também são avaliados. Nesse contexto, a avaliação serve, especialmente, para verificar se as estratégias utilizadas pela professora estão favorecendo o processo de aprendizagem do educando. Quando perguntei à docente se considerava a avaliação, feita no dia a dia, ao atribuir o conceito ao aluno, ela disse que sim, argumentando que é necessário olhar o todo e não apenas o contexto da prova, pois tem que analisar se o educando está progredindo ou não.

Ao perguntar à Juliana se já fazia este acompanhamento antes da participação no PNAIC, ela disse que já fazia os relatórios bimestrais, mas que olhar o aluno, escrever em que nível ele está, pegar um caderno para registrar, isso ela só foi fazer após a participação no PNAIC:

Não, igual assim, com afinco não. Os relatórios bimestrais, isso aí a gente já tinha que tá fazendo mesmo, mas desse, de olhar o aluno, escrever que nível que tá, é, como que o aluno é: \_\_Ah, tal atividade assim o aluno... Isso aí não. Isso eu vim fazer depois do PNAIC. Assim, isso aí é ponto positivo pra esse curso e pra gente tá crescendo, sabe, assim, no aprendizado, na nossa formação, aí, no dia a dia aí. Porque até então eu não fazia de sentar, pegar um caderno, separar, ó: \_\_O aluno tal chegou assim e assim na minha sala de aula. Olhar, isso aí eu não fazia. Depois do PNAIC que eu a ver que isso é bom pra mim, né, pro aluno que tá comigo e até mesmo pra escola, pra ver que o trabalho tá acontecendo, né. Porque se não fizer e não dar muita atenção não flui da mesma coisa (JULIANA).

A professora Juliana, em seus depoimentos, parece valorizar a avaliação e atribui a ela um papel importante no repensar a sua própria prática. A propriedade com que fala

dos registros e da maneira como avalia os alunos e a sua prática podem justificar por que apontou este tema como um dos mais importantes, de modo especial, quando afirma que, embora fizesse o acompanhamento dos alunos antes da participação no PNAIC, houve contribuições importantes do programa para o aprimoramento dessa prática.

Malu marcou Processos de Avaliação como o menos importante afirmando que a avaliação “é a culminância de tudo, né, do processo e tudo do aluno, né. Acho que o final seria esse”. Assim, parece que, ao assinalar esse tema como o menos relevante, a professora não levou em conta propriamente os conteúdos trabalhados nesta unidade, mas que a avaliação é o final de tudo e isso transparece uma concepção de avaliação.

Quando perguntei à professora como trabalha com avaliação, ela disse que “ah, a gente pega mais assim, o que a gente trabalha em sala de aula a gente aplica, né, pra ver se eles realmente aprenderam e aquele processo que foi trabalhado, né, assim, se venceram ou não venceram, né?”. Mais adiante, a docente disse que “todo bimestre a gente tem avaliação, né, no caso, a avaliação da escola mesmo, e mesmo a gente durante a, o, de dois em dois mês a gente tem a avaliação pra ver se eles já venceram os níveis que eles têm que vencer, né.” Esses dois excertos parecem confirmar o que discutimos, no parágrafo anterior, com relação à uma concepção mais tradicional de avaliação, já discutida anteriormente.

Mariana marcou Processos de Avaliação como o segundo tema menos importante afirmando que ele foi trabalhado em 2015 e que foi um pouco corrido, mas que a avaliação para ela deve ser feita no dia a dia. Acrescentou que a avaliação é importante, mas que ela não a vê com uma importância anterior a do ambiente escolar, das brincadeiras, dos jogos e da consciência fonológica. Acrescentou ainda que “a avaliação, ela vem depois disso, ou melhor, depois não, acho que ela vem junto com tudo isso, porque à medida que vai acontecendo, você vai avaliando”.

Embora Mariana tenha dito que não vê a avaliação com uma importância que ela pudesse estar antes de consciência fonológica, por exemplo, a opção por esse tema como um dos menos relevantes é justificada tendo em vista que, para a professora, o tema havia sido trabalhado em 2015, e não 2013.

É importante ressaltar que todas as professoras, ao optarem por um ou outro tema como o menos relevante, preocuparam-se em afirmar que não é que ele não tenha tido importância, ou seja, elas haviam selecionado porque, ao enumerar do um ao oito, algum tema ficaria em último lugar na ordem de relevância.

A docente disse que, querendo ou não, quando o professor aplica um jogo, ele está avaliando para ver se está fluindo ou não. Quando perguntei à professora como realiza a avaliação dos seus alunos, ela disse que sua avaliação parte do dia a dia, por meio da observação da realização das atividades dadas. E complementou que, a partir dessa avaliação, analisa se precisará replanejar ou mudar sua estratégia, refletir sobre o que poderá fazer para atingir aquela criança que não está bem, considerando que “muito mais do que avaliar a criança, a avaliação serve para eu avaliar o meu trabalho, eu replanejar e propor novas ações para a melhoria da aprendizagem, do ensino e aprendizagem”. Por meio desse depoimento, é possível perceber que, assim como para Juliana, a avaliação é uma forma de avaliar o seu trabalho e replanejá-lo para melhorar a aprendizagem do educando.

A docente disse que, além das observações feitas sobre os discentes no dia a dia, ela faz o portfólio, em que coloca as escritas espontâneas dos alunos, possibilitando observar a sua evolução, e algumas atividades bimestrais. Contudo, quando falou que separa algumas atividades bimestrais, afirmou que é para “aquela questão de formalidade”. Essa questão da “formalidade” é semelhante à que aparece na fala da professora Juliana também. É importante relatar que, após a entrevista, a docente me chamou para ir até a sua sala para ver o portfólio mencionado em seu depoimento.

Quando perguntei à professora se levava esse acompanhamento, feito no dia a dia, em consideração ao atribuir o conceito ao discente, afirmou que sim, dizendo que ele é levado mais em conta do que simplesmente o que a criança fez na atividade, uma vez que o professor não pode considerar este momento como único e se esquecer do processo:

Com certeza. Muito mais, é, ele é levado muito mais em consideração do que simplesmente o que a criança fez naquela atividade. Eu elaborei uma atividade específica para avaliar e entreguei pra criança. A criança naquele dia ela não saiu bem, mas o que vai ser considerado aí, é, para eu atribuir o conceito é a observação durante o semestre todo. Como que essa criança era no dia a dia, como que ela desempenha esse papel, porque vários fatores podem interferir no momento dele pegar uma folhinha e falar: \_\_ Isso aqui é uma avaliação, isso é uma prova, né. Então, é, a gente não pode ter aquele momento como um momento único e esquecer de todo o resto (MARIANA).

Pelo depoimento de Mariana, verifica-se que ela tem uma concepção de avaliação formativa.

Olívia marcou Processos de Avaliação como o segundo tema menos relevante, mas disse que não se lembra do que foi trabalhado neste caderno. Quando perguntei à docente como faz a avaliação dos alunos, ela disse que faz no dia a dia, observando o seu desenvolvimento durante a realização das atividades, e “aí depois vêm as provas também, né, que às vezes não prova nada, né, mas tem que dar. Mas é mais no dia a dia”. Nesse depoimento, é possível perceber, assim como já citado anteriormente nos depoimentos das professoras Juliana e Mariana, as avaliações bimestrais são dadas como se fosse uma mera formalidade, como se tivesse que dar, por obrigação.

A docente afirmou que, antes da sua participação no PNAIC, “... olhava muito a nota da prova, né. Hoje eu consigo... Eu faço muita coisa errada, eu acho, fazia, né. Hoje eu procuro melhorar, mas, assim, hoje eu consigo ver assim o andamento, o dia a dia dele”. Tal fala da docente demonstra que a participação no PNAIC contribuiu para repensar a sua prática, substituindo uma visão mais classificatória de avaliação por uma visão mais formativa.

Após analisar os depoimentos das professoras quanto aos Processos Avaliativos, é possível perceber que duas docentes possuem uma visão mais classificatória da avaliação, enquanto as outras três possuem uma visão mais formativa.

Em alguns depoimentos, temos a sensação de que a avaliação feita ao longo do processo não se legitima tanto quanto as provas bimestrais, por exemplo, o que faz com que a professora, mesmo com os registros das observações feitas no cotidiano, sinta-se na obrigação de aplicar as provas, ainda que seja apenas “para constar”. Ou seja, embora o depoimento de algumas docentes acene para uma concepção mais formativa de avaliação, há ainda alguns resquícios da avaliação tradicional, em virtude, talvez, da insegurança de assumir, ou mesmo de discutir no ambiente escolar, estratégias diferenciadas de avaliação, mais coerentes com o conhecimento acerca processo de aprendizagem da leitura e escrita que possuímos hoje.

Ressaltamos que, embora as diversas unidades do curso de formação continuada que ocorreu no âmbito do PNAIC tenha assinalado a importância da avaliação ao longo do processo, o caderno relacionado à avaliação foi o último deles. Embora isso possa ser coincidência, esse fato pode ter reforçado a atribuição feita a este tema como o menos importante.

Merece destaque que a avaliação foi abordada em outro caderno do PNAIC intitulado *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Esse caderno contou com um texto sobre reflexões acerca do processo de avaliação no processo

educacional e com algumas sugestões de como avaliar os diferentes eixos do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, ele não foi mencionado por nenhuma das cinco professoras.

### **3.3.3 A abordagem da categoria Concepções de Alfabetização e letramento**

É importante destacar que a questão da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento permeou seis das oito unidades dos cadernos de estudos do PNAIC. Assim, com exceção das unidades 4 e 8, todas as demais tiveram um ou mais objetivos relacionados a essa questão.

Os objetivos das unidades 1, 2, 3, 5, 6 e 7 relacionados à questão da alfabetização na perspectiva do letramento foram, respectivamente: entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos e planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, considerando o exposto no parágrafo anterior, é possível perceber que a questão da alfabetização, na perspectiva do letramento, permeou praticamente todas as unidades do curso de formação. É importante destacarmos a ênfase que foi dada a essa questão, para que possamos compreender as concepções de alfabetização e letramento das cinco professoras participantes do PNAIC em Ouro Preto, em 2013.

Nesta subseção, considerando o objetivo geral desta pesquisa, que foi analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras

alfabetizadoras do município de Ouro Preto – Minas Gerais, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, em 2013, traremos alguns excertos dos seus depoimentos que nos dão indícios das suas concepções de alfabetização e letramento. Além disso, a análise dos temas apontados como mais e menos relevantes, feita anteriormente, e daqueles que foram silenciados, poderão nos auxiliar na compreensão das concepções de alfabetização e letramento das docentes.

Ana, embora não tenha apontado o Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica como o tema mais relevante, descreveu, em seu depoimento, a importância deste, especialmente no que se refere à consciência fonológica, como já explicitado anteriormente. A docente assinalou o tema Diferentes Gêneros Textuais na Alfabetização como o terceiro mais relevante, pontuando que, muitas vezes, o professor fica preso a apenas um gênero textual, ressaltando a importância de trabalhar com as características de diferentes gêneros.

... às vezes, a gente fica muito restrito a um tipo de gênero só, né. Então isso foi falado muito que a gente tem que colocar na sala de aula todo tipo de gênero, né, mesmo que a criança, ela não leia ainda, mas ela tem que saber o que é um jornal, o que que é uma revista, o que que é um livro didático, né? Porque a gente geralmente, principalmente na Educação Infantil e no primeiro ano a gente fica muito na literatura infantil, né. Isso também, essa parte também eu achei interessante.

Em outro momento do depoimento, a professora reiterou a questão apontada acima relativa a apenas um gênero textual, afirmando que, muitas vezes, o professor acha que os discentes são muito pequenos e que não precisam entrar em contato com outros tipos de texto, mas que eles precisam saber, pois, em seu dia a dia, “o pai lê jornal, ele vai ver um jornal, ele vai ver uma propaganda na televisão”. Nesse sentido, Ana falou da possibilidade de trabalhar com outros textos, conforme pode ser observado abaixo:

... a gente pode trabalhar o anúncio. Por que não? Né? Pode trabalhar. No jornal, tem anúncio. Acho assim, mesmo a criança sendo pequena, a gente pode mostrar pra ela, a gente pode ler pra eles, né, uma notícia do jornal, por que não, né? Outro tipo de texto, mostrar pra eles uma bula de remédio, né, porque ali têm as informações, né, necessárias sobre remédio (ANA).

Aproveitando que a professora tinha falado sobre o trabalho com diferentes gêneros textuais, perguntei-lhe se trabalhava com a alfabetização na perspectiva do

letramento. Ela afirmou que sim, argumentando que, antigamente, a criança era mais desinformada, citando como exemplo que, quando seu filho era aluno, não tinha muito acesso à internet, mas que, hoje em dia, as crianças chegam à escola “totalmente letradas”, enfatizando seu conhecimento prévio:

Agora, hoje em dia a criança já vem totalmente letrada. Você vê que tem coisas, têm alunos do primeiro ano, às vezes eles te fazem alguma pergunta e têm coisas que você fica assim: \_\_Peraí, isso aqui não tem escape. Pelo amor de Deus! Eu nem ouvi falar disso ainda e a criança já tá trazendo, né. Então, assim, né, você tem que tá ligada. Igual, assim, o conhecimento prévio deles, porque eles sabem muita coisa do mundo. Ainda mais hoje com tanta tecnologia! Eles estão antenados. Então, assim, eu mesmo ali tenho alunos que, eles são assim, eles falam, quando eu estou discursando sobre algum assunto, eles falam, assim, até, de uma maneira que, pela idade, de uma maneira muito madura. Entendeu? De acordo com algum conteúdo que foi iniciado, entendeu? Então, essa perspectiva do letramento eu acho fundamental pra gente tá levando em consideração (ANA).

No excerto acima, é possível destacar dois aspectos importantes para refletirmos: primeiro, a professora diz que os a criança chega à escola “totalmente letrada”; segundo, parece haver em seu depoimento uma certa confusão entre letramento e conhecimentos prévios. Lovato (2016) relata ter percebido algo semelhante em sua pesquisa, ao afirmar que as professoras relacionavam o termo letramento a conhecimento de mundo. Como vimos no primeiro capítulo, o letramento associa-se à alfabetização para indicar um processo de aprendizagem da língua escrita que compreende não apenas a aprendizagem do sistema alfabético e suas convenções, mas também a introdução do educando em práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016).

Outro aspecto interessante do depoimento de Ana é que ela não conseguiu relacionar a fala anterior, em que dizia dos diferentes gêneros textuais, com a fala seguinte, ao responder se trabalhava com a alfabetização na perspectiva do letramento.

Perguntei à Ana se poderia citar alguma atividade que ela havia dado considerando o letramento. A professora citou atividades em que trabalha “coisas da atualidade”, levanta os conhecimentos prévios dos discentes, solicita a eles que exponham sua opinião e trabalha a oralidade:

Então, porque, na verdade, o letramento... O que que é o letramento? Porque, às vezes, assim, pra definir, a gente tem hora que, né? Mas quando você trabalha alguma coisa da atualidade, por exemplo, né? E você pergunta, faz questionamentos prévios igual eu te falei, é uma

questão de letramento, né? Quando você faz com que o aluno pense num, é, como que eu vou dizer? É, expondo sua opinião, né, de acordo com o assunto, você vai saber o que que ele tem de conhecimento prévio, né. E, porque na verdade, o letramento é o quê? É a questão do aluno saber, é, aplicar aquilo que ele aprendeu aqui na vida. Ou o contrário, né? Trazer aquilo que ele sabe da vida para o contexto escolar, né. Não é mais ou menos isso? Então, eu acho que é isso. Toda vivência que o aluno traz, né, todas as, a parte da oralidade, né, que ele conta, algum relato, esse relato a gente coloca dentro de um texto, igual, por exemplo, têm as fábulas, por exemplo... (ANA).

Nota-se que, se antes a professora dizia da importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais, ao pedir que desse algum exemplo de atividade que trabalhou considerando o letramento, a professora não os retoma, mencionando agora questões referentes à oralidade e aos conhecimentos prévios dos alunos.

Um aspecto que pode ser percebido é que aparece, na fala da professora, certa dificuldade/insegurança em definir o que é letramento ao dizer “O que que é o letramento? Porque, às vezes, assim, pra definir, a gente tem hora que, né?” e já dar sequência ao seu depoimento. Essa dificuldade/insegurança em conceituar letramento aparece em outros dois momentos: ao perguntar para a pesquisadora: “\_Então, você acha que a questão do letramento eu enfoquei bem ou você acha que...”, e ao complementar que “é que, às vezes, a gente tem, essa palavra é tão falada, mas assim, no geral é isso, né?”.

Nesse sentido, é importante destacarmos que a maneira como o professor lida com o conceito em seu dia a dia é diferente da utilizada por pesquisadores. No entanto, é fundamental destacarmos a importância da formação de professores, uma vez que ele desenvolverá um trabalho com mais qualidade à medida que compreender melhor os conceitos embutidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Em um texto intitulado *Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as*, Soares (2014) questiona se os cursos têm formado para a compreensão dos processos cognitivos e linguísticos da aprendizagem inicial da língua escrita, pois são esses conhecimentos que os professores precisam saber no desenvolvimento da prática docente. A autora pontua que, no trabalho realizado em Lagoa Santa, frequentemente se surpreendia com questões essenciais do processo de alfabetização e letramento que as professoras desconheciam:

Em Lagoa Santa, frequentemente eu me surpreendia com quanto de essencial as professoras não sabiam a respeito do processo de alfabetização e letramento, a verdadeira revelação que era para elas compreender os processos cognitivos e linguísticos que seus alunos experimentavam tentando aprender a ler e a escrever, e como as

dificuldades que crianças enfrentavam eram muitas vezes geradas por ausência de uma orientação adequada e pertinente que não tinham fundamentos para dar (SOARES, 2014, p. 171).

Esses apontamentos feitos por Soares (2014) foram percebidos também na primeira categoria, referente ao SEA e à consciência fonológica, ao verificarmos que várias professoras não conheciam o termo consciência fonológica, embora o conceito venha sendo discutido no Brasil desde a década de 1980.

Perguntei à Juliana se trabalha com a alfabetização na perspectiva do letramento. Ela respondeu que sim, dizendo que viu, na Plataforma Alfalettrar, que “a alfabetização e o letramento, eles têm que andar juntos, não tem como separar, né, o letramento da alfabetização”.

Juliana disse que trabalha voltada para os jogos, atividades orais, leitura de livros, cantigas e parlendas, relacionando essas atividades à importância de associar ao som e focar na alfabetização, conforme podemos constatar no excerto abaixo:

... pra tá desenvolvendo assim, até músicas também, porque a criança ela é, dependendo do contexto em que ela tá assim, ajuda muito no som pra poder tá, como que eu posso dizer, dali saber como determinada palavra pra pronunciar, né, no caso cantando, daí a gente parte pra poder mesmo, pra poder tá trabalhando ali jogos, e, é, jogos e dali focar no, na alfabetização mesmo, pra ela poder tá compreendendo o processo que ocorre, da formação da sílaba, das palavras, né, onde que eu, no caso, no contexto assim, de uma música, de uma parlenda, pra poder tá visualizando e compreendendo o processo (JULIANA).

No depoimento de Malu, houve um silenciamento quanto às questões relacionadas ao letramento, o que pode ter ocorrido pelo fato de a entrevista ter tido uma duração menor, em função principalmente das características pessoais da professora, conforme já citado. No entanto, considerando que a docente assinalou o tema Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica como o mais importante e Diferentes Gêneros Textuais na Alfabetização como o segundo menos relevante, podemos inferir que talvez haja uma valorização da alfabetização em detrimento do letramento.

Ao falar do trabalho com a literatura e a leitura deleite, perguntei à Mariana se ela trabalhava na perspectiva do letramento. Ela respondeu que sim, a partir de algo que a criança traz para a sala de aula, como um folheto. Ressaltou a questão dos conhecimentos prévios dos alunos, afirmando ser necessário “fazer um elo de ligação com a sociedade”, com a função social da escrita.

... a partir de, eu falo assim, um jornal, um folheto, algo que a criança trouxe de casa, e faz parte do seu dia a dia, da vivência deles, porque os meninos tem uma bagagem muito grande. Eles têm uma vivência muito grande. Então a gente tem que, acaba que a gente tem que adequar aquilo, fazer um elo de ligação com, com a sociedade, que é o social, pra aquela função social da escrita, né. O porquê da função social da escrita, né, e daí entra o letramento. Porque tem criança que ela, ela tem uma vivência, uma oralidade, um conhecimento de mundo muito grande, mas ela ainda não adquiriu a escrita ainda, né, mas a gente tem que trabalhar paralelamente isso, não pode deixar de lado (MARIANA).

No excerto acima, é possível perceber que, assim como a professora Ana, a docente pareceu relacionar letramento aos conhecimentos prévios dos discentes e à oralidade. Outra questão interessante é que, quando afirmou que algumas crianças possuem “um conhecimento de mundo muito grande, mas ela ainda não adquiriu a escrita ainda”, dá a impressão de que esse conhecimento de mundo, o qual ela parece relacionar ao letramento, é adquirido fora da escola, e ela iria até esta última apenas para a aquisição da escrita, ainda que diga, em seguida, que “mas a gente tem que trabalhar paralelamente isso, não pode deixar de lado”.

Quando pedi à professora para falar um pouco sobre o seu trabalho, disse que, quando os alunos chegam, o ponto de partida é a escrita espontânea para poder verificar em que nível eles estão para iniciar o trabalho. Disse que trabalha com textos, parlendas, quadrinhas, textos pequenos, dos quais ela faz cartazes para trabalhar a segmentação, identificação de palavras e outras propriedades do SEA. Dessa forma, a professora parece trabalhar com a alfabetização na perspectiva do letramento, mesmo que não haja tanta clareza, conforme mencionado anteriormente, na definição deste último.

Quando perguntei à Olívia se trabalhava com a questão do letramento, ela disse que não. Perguntei a ela se saberia conceituar letramento e ela disse “Eu não sei a diferença não. Assim, já ouvi, mas eu não consigo ver diferença assim”, referindo-se à diferença entre ele e a alfabetização. Mais adiante, quando perguntei à professora se ela desenvolvia alguma atividade em que trabalhava com letramento, perguntou-me: “Qual a diferença deles?” Após explicar, Olívia disse: “Ah, isso eu trabalho, então”, e citou como exemplo que, “quando chega a festa junina, eu trabalho receita. A receita de pipoca, de beijinho. E costumo até trazer pra sala pra fazer junto com eles pra eles olharem a medida de cada coisa, o que que gasta”.

Uma fala que nos chamou a atenção no depoimento de Olívia, por nos dar alguns indícios da sua concepção de alfabetização e de letramento, foi quando justificou a

opção pelo tema Diferentes gêneros textuais na alfabetização, como o sexto tema mais relevante, afirmando que “o seis, aí vou começar, depois de trabalhados esses níveis, ver o nível de cada aluno, aí eu vou começar a trabalhar com gênero textual. Você sabe, né, da palavra pra frase, da frase pro texto. Seis, né” (OLÍVIA, 2016). Por meio desse depoimento, é possível perceber que a professora trabalha com os métodos sintéticos, e o texto só é abordado após serem trabalhadas as unidades menores, como as sílabas.

Assim, após analisar os depoimentos das professoras alfabetizadoras, percebemos que embora algumas tenham mencionado a importância de trabalhar com diferentes gêneros textuais e com o uso social destes, não conseguiram relacionar esta fala com o letramento. Além disso, algumas apresentaram dificuldade em conceituar letramento, associando-o algumas vezes a conhecimento de mundo ou a conhecimentos prévios.

Dessa forma, ainda que haja tentativas de alfabetizar no contexto de letramento, é possível perceber uma certa dificuldade e a priorização de uma das facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita: a alfabetização, embora a questão da alfabetização na perspectiva do letramento tenha estado presente entre os objetivos de seis das oito unidades dos cadernos de formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, por meio dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, que, embora o PNAIC seja mais um curso voltado para a melhoria da qualidade da educação, trouxe algumas contribuições significativas para a maior parte das professoras alfabetizadoras e para os seus discentes. Entre as contribuições para a prática das professoras cursistas, podemos citar a compreensão, por parte destas, de que um mesmo conteúdo pode ser trabalhado de diversas formas, ressaltando-se a importância de uma “nova visão” sobre determinados conteúdos e a compreensão teórica de alguns conceitos que já eram desenvolvidos na sala de aula.

Expressões como “novo conhecimento”, “nova visão”, “visão bem renovada”, “nova postura”, “novas formas de ensinar” são recorrentes na fala de algumas orientadoras de estudos, mas, especialmente, no depoimento das professoras alfabetizadoras. Algumas docentes afirmaram que não é que a forma como viam determinados conteúdos fosse errada, mas o PNAIC teria trazido uma visão diferente da que tinham anteriormente. Assim, esse “novo” reiterado pode estar associado a maneiras de abordar determinados conteúdos até então não conhecidas e/ou não praticadas pelas professoras.

A consequência da participação das docentes no PNAIC para os seus alunos foi a melhoria na concentração e no interesse em participar das atividades propostas. Além disso, o trabalho com jogos teria instigado a vontade de aprender dos educandos.

Entre os aspectos positivos do programa, as professoras mencionaram a troca de ideias e a disponibilização dos materiais como livros literários e jogos. Entre os aspectos negativos, citaram o atraso no pagamento das bolsas e o fato de a formação ter ocorrido aos sábados.

Assim como as orientadoras de estudos, as professoras, Ana, Malu e Mariana destacaram a importância dos materiais disponibilizados pelo PNAIC. Ana e Mariana enfatizaram a leitura de lazer, afirmando que essa foi incluída na rotina, passando a leitura a ser trabalhada com outro viés, agora mais relacionado ao lazer e ao prazer. Já Malu afirmou que antes não trabalhava tanto com a leitura, em média uma vez na semana, mas que agora os alunos pedem para ler, logo após a realização das atividades.

Com relação ao fato de a formação ter ocorrido nos finais de semana, é preciso atentar para a importância da formação do professor estar prevista na carga horária de

trabalho, tendo em vista que, conforme Pereira (2010), não é possível discutir formação continuada sem considerar a indissociabilidade entre formação e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Outro aspecto recorrente, na fala das professoras, foi a questão da ludicidade. Por meio de seus depoimentos, notamos que essa questão influenciou a sua prática pedagógica, tendo em vista que relataram a sua importância para o desenvolvimento dos educandos e para tornar as aulas mais prazerosas e instigantes. Além disso, Mariana afirmou ter colocado o lúdico em prática, uma vez que já o conhecia, mas ainda não o praticava; e Malu e Olívia destacaram a importância do lúdico para o seu próprio desenvolvimento, considerando que a primeira afirmou que tinha dificuldade em brincar com os alunos, e a segunda, que se soltou mais, pois era muito “fechada”. Assim, as reflexões empreendidas acerca desse tema teria possibilitado uma maior desenvoltura a estas duas professoras e, por conseguinte, uma maior interação com os alunos. Além disso, Ana relatou que o PNAIC teria quebrado o paradigma de que quem trabalha com o lúdico é a Educação Infantil.

Com relação, especificamente, ao objetivo geral da pesquisa – analisar as concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto-MG, participantes da formação no âmbito do PNAIC em 2013 –, destacamos que, a partir dos depoimentos das docentes, elegemos três categorias de análise dos dados: I) Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, II) Processos de Avaliação e III) Concepções de Alfabetização e Letramento, a fim de que, por meio dessas, pudéssemos obter indícios das concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento das cinco professoras participantes desta investigação.

A primeira categoria, Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, foi selecionada a partir do tema apontado como o mais relevante para as professoras alfabetizadoras. As professoras Ana, Mariana e Olívia afirmaram ter ouvido a expressão consciência fonológica pela primeira vez no PNAIC, embora já desenvolvessem algumas atividades relacionadas a ela. Além disso, o PNAIC teria contribuído para uma maior compreensão dos níveis de conceitualização da escrita pelos alunos. No entanto, ao falar sobre os níveis, as educadoras tiveram um pouco de dificuldade em descrever as atividades de intervenção realizadas para que os discentes evoluam de um nível para o outro. Todavia, apenas conhecer os níveis de conceitualização da escrita e identificar em que nível os alunos estão não é suficiente. É necessário realizar atividades de

intervenção, pois, caso contrário, corremos o risco de achar que os alunos avançarão, automaticamente e sozinhos, de um nível para o outro.

A segunda categoria, Processos de Avaliação, foi elaborada a partir do tema indicado pelas professoras como o menos relevante. Nessa categoria, observamos que duas professoras possuem uma visão mais classificatória de avaliação e as demais uma visão mais formativa. Percebemos também que o registro do desenvolvimento do dia a dia do discente não se legitima tanto quanto as avaliações bimestrais, o que faz com que algumas docentes, que trabalham com uma avaliação mais formativa, falem da avaliação bimestral como se essa fosse dada apenas para constar, como obrigatoriedade.

A terceira categoria, Concepções de Alfabetização e Letramento, foi elaborada no intuito de compreender em que medida os temas apontados como mais e menos relevantes, e os que haviam sido silenciados, nos davam indícios das concepções de alfabetização e letramento das professoras. Nessa última categoria, percebemos que a questão da alfabetização na perspectiva do letramento esteve presente em 6 das 8 unidades dos cadernos de formação, de modo que, com exceção das unidades 4 e 8, todas as demais tiveram um ou mais objetivos relacionados a essa questão.

A Profa. Ana manifestou, em seus depoimentos, a importância de os alunos entrarem desde cedo em contato com diferentes tipos de texto, relatando que, às vezes, o professor foca seu trabalho apenas na literatura infantil, mas que é necessário trabalhar com diversos gêneros textuais na sala de aula para que a criança saiba o que é uma revista, o que é um jornal, as informações que constam na bula, entre outros. No entanto, quando perguntamos a ela se trabalhava com a alfabetização na perspectiva do letramento, teve dificuldade em relacioná-lo ao que havia dito anteriormente sobre o trabalho com diferentes gêneros textuais, e relacionou-o aos conhecimentos prévios dos discentes.

Juliana falou do letramento mencionando o Alfabetrar, dizendo que ela viu, na plataforma, que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos e assinalou que trabalha com jogos, atividades orais, leitura de livros, cantigas e parlendas, relacionando-os às atividades para aquisição do sistema de escrita alfabética.

Na fala da Profa. Malu, houve um silenciamento quanto ao letramento. Merece destaque que, para essa professora, o tema mais relevante foi o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica. Esse silenciamento pode ter ocorrido em função de, por ser mais objetiva, sua entrevista ter durado um tempo relativamente menor que as outras, mas pode também indicar uma concepção mais tradicional do processo de

alfabetização, em que há a priorização desta faceta do processo de ensino da leitura e escrita em detrimento da outra, o letramento. Essa segunda hipótese nos parece mais adequada.

Mariana, embora tenha mencionado trabalhar com a alfabetização na perspectiva do letramento, apresentou um pouco de dificuldade em conceituar letramento, relacionando-o, assim como a docente Ana, aos conhecimentos prévios dos alunos.

Olívia apresentou um pouco de dificuldade em conceituar letramento e afirmou trabalhar com o método sintético, em que primeiro são apresentadas as unidades menores, para só depois o aluno ler textos.

Assim, de modo geral, é possível perceber que as professoras apresentaram um pouco de dificuldade em conceituar letramento e a maioria destacou a terceira unidade dos cadernos de formação, referente ao sistema de escrita alfabética e à consciência fonológica, como a mais relevante.

Se por um lado os conteúdos trabalhados nessa terceira unidade foram importantes por abordar aspectos extremamente relevantes de uma das facetas do processo de ensino da leitura e escrita, a faceta linguística – alfabetização, que, conforme apontado no primeiro capítulo desta dissertação (LEITE e COLELLO, 2010; MORAIS, 2012; MORTATTI, 2008, 2010, 2015; SOARES, 2004, 2011, 2012, 2016) ficou obscurecida com as discussões referentes ao letramento e à psicogênese da língua escrita a partir da década de 1980, por outro, podem ter incorrido na interpretação de que estes conteúdos são suficientes para o processo de leitura e escrita, incidindo na valorização de uma faceta, a linguística, em detrimento das demais do processo de ensino e leitura e escrita, de modo especial, as facetas interativas e sociocultural – letramento.

É importante destacar que, se por um lado, a formação no âmbito do PNAIC propiciou a compreensão teórica de alguns conceitos já desenvolvidos na prática, como a consciência fonológica, o mesmo não ocorreu em relação ao conceito de letramento, haja vista a dificuldade em definir este conceito pelas docentes.

Merece destaque que a forma como as professoras, de um modo geral, lidam com conceitos em sua prática é diferente da forma como tais conceitos são tratados na academia, em decorrência das especificidades inerentes à prática pedagógica, uma vez que traduzem os processos linguísticos e cognitivos em métodos, procedimentos e atividades que promovam e acompanhem o desenvolvimento dos discentes diante da responsabilidade de ensiná-los a ler e escrever (SOARES, 2014).

Nesse contexto, ressaltamos que as análises feitas ao longo deste trabalho, como já explicitado anteriormente, advieram dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, e não da observação das suas práticas, o que pode trazer algumas limitações, pois, o fato de terem encontrado dificuldade em definir o conceito de letramento e, por conseguinte, em descrever atividades em que este foi conceito foi considerado, não significa que as professoras não trabalhem com a alfabetização na perspectiva do letramento, até mesmo porque algumas docentes disseram que, embora o conceito de consciência fonológica não fosse conhecido por algumas delas, quando o conceito foi explicitado na formação, perceberam que já desenvolviam algumas atividades relacionadas à consciência fonológica em sala de aula. Essa limitação pode ser superada em pesquisas futuras, com o uso, por exemplo, da observação *in loco*.

Tendo em vista o exposto no parágrafo anterior, atentamos para o fato de que conhecer os conceitos embutidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho, em conformidade com o que aponta Soares (2014), com relação ao projeto desenvolvido em Lagoa Santa, ao afirmar que, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelas crianças eram geradas pela falta de uma orientação adequada que as professoras não tinham fundamentos para dar.

Assim, concluímos esta investigação ressaltando a importância do alfabetizar letrando, discutida ao longo deste trabalho, e destacando a importância do desenvolvimento profissional docente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. (orgs.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. In: AMADO, J.(Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 207-232.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm). Acesso em: 30 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Lei%20de%20Bolsas%20n%2011%20273.pdf>. Acesso em: 7 maio, 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 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: 7 maio, 2016.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp\\_586\\_pacto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf). Acesso em: 7 maio, 2016.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Disponível em: [file:///C:/Users/Asus/Desktop/pacto\\_livreto.pdf](file:///C:/Users/Asus/Desktop/pacto_livreto.pdf). Acesso em: 7 maio, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Escola Ativa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa/saiba-mais>. Acesso em 17 ago., 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>. Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90\\_6\\_fevereiro\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Relatório Educação para todos no Brasil – 2.000 – 2015. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_cd\\_04\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 12 de 8 de maio de 2013. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_cd\\_12\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_12_2013.pdf). Acesso em: 24 jan., 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Documento Orientador das ações de formação em 2014. Disponível em [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento\\_orientador\\_2014\\_versao\\_site.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf). Acesso em: 7 maio, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Documento Orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento\\_orientador\\_2015\\_versao\\_site.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf). Acesso em: 7 maio, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais do Catálogo 2008. Brasília: MEC, 2008.

CARDOSO, C. J.; CARDOSO, A. L. J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr. 2016.

CARVALHO, M. O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa na Região Litorânea do Rio de Janeiro. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, UFJF, v. 4, n.1, p. 1- 370, jan. 2014.

CHAER, G.; INIZ, R. R.P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação e Linguagem*, ano 10, nº 15, p. 82-98, jan/jun. 2007.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. . In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. A formação continuada em questão. In: *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. Análises das políticas públicas para educação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=314610&search=minas-gerais|ouro-preto>. Acesso em: 20 jun., 2016.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S. A. da S.; COLELLO, S. M. G. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (org.). *Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*. 2 ed. São Paulo: Summus, 2010.

LOVATO, R. G. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): programa ou política pública de formação continuada de professores alfabetizadores? 12 p. Disponível em:

[http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429405804\\_ARQUIVO\\_TRABALHOCOMPLETO.pdf](http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1429405804_ARQUIVO_TRABALHOCOMPLETO.pdf). Acesso em: 24 jan., 2016.

LOVATO, R. G. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores de Castelo – ES*. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCIO, E. O. O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora, UFJF, v. 3, n. 1, jan./ jun. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

LUZ, I. C. P.; FERREIRA, D. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise. 13 p. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 24 jan., 2016.

MARINHO, T. C. S.; BELTRÃO, L. M. F. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/5053/4843>. Acesso em: 30 jan., 2016.

MARINHO, T. C. S. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes*. 2015, 144f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf). Acesso em: 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, B.; OLIVEIRA, R. Um ano de Pacto: apenas o começo. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, mar/abr, 2014.

MOREIRA, J. A. S.; SILVA, R. V. Políticas para a formação de professores e as recomendações do Banco Mundial: interfaces com o contexto atual da formação de professores alfabetizadores no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 37-61, jan./abr. 2016.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

\_\_\_\_\_. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em: 29 jun., 2015.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Londres/Nova York: Routledge, 2000.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa, Educa: 2009.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OURO PRETO. Disponível em: <http://www.ouopreto.mg.gov.br/localizacao>. Acesso em: 20 jul., 2016.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALOMÃO, R. *A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento*. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

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

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em: 28 jun., 2015.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2, p. 146-173, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001.

**APÊNDICES****Apêndice I – Questionário – Orientadoras de estudos**

Ouro Preto, 05 de fevereiro de 2016.

Nome: \_\_\_\_\_

1. Marque um X no seu nível de formação acadêmica/profissional:

a) ( ) Graduação;

b) ( ) Especialização;

c) ( ) Outro: \_\_\_\_\_

2. Há quanto tempo você atua como professora?

\_\_\_\_\_

3. Você atua como professora há quanto tempo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

\_\_\_\_\_

4. E no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e/ou 3º Ano do Ensino Fundamental)?

\_\_\_\_\_

5. Você está lecionando atualmente? Em caso afirmativo, explicito o ano/série.

\_\_\_\_\_

6. Você participou de algum outro programa de formação continuada? Em caso afirmativo, fale um pouco sobre sua experiência com essa formação.

( ) Sim. Qual (is): \_\_\_\_\_

( ) Não.

7. Já foi tutora/orientadora de estudos de outro programa de formação continuada? Em caso afirmativo, fale um pouco sobre essa experiência.

( ) Sim. Qual (is): \_\_\_\_\_

( ) Não.

8. Atuar como orientadora de estudos trouxe alguma implicação para a sua prática pedagógica? Por quê?

9. Na sua opinião, quais foram os pontos positivos e negativos do PNAIC?

10. Caso tenha participado de um programa anterior de formação continuada, em que o PNAIC se difere?

**Apêndice II – Questionário – Professora Alfabetizadora**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

O presente questionário se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Língua Portuguesa, instituído em 2012, pela Portaria nº 867.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Regina Aparecida Correa

### Questionário

1. Nome completo:

---

2. Idade:

---

3. Marque com um X o seu nível de formação acadêmica/profissional:

( ) Formação em nível médio.

( ) Graduação. \_\_\_\_\_

( ) Especialização. \_\_\_\_\_

( ) Outra.

4. Fale um pouco da sua trajetória profissional, explicitando seu tempo de atuação e discriminando os anos/séries para os quais lecionou.

---



---



---



---



---



---



---



---

5. Como você ficou sabendo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC?

Internet.

Televisão.

Secretaria de Educação.

Outro. \_\_\_\_\_

6. O que motivou sua participação no PNAIC (pode ser marcada mais de uma opção):

Oportunidade de adquirir conhecimentos.

Bolsa de estudos.

Imposição da Secretaria de Educação.

Outro (s). \_\_\_\_\_

7. Como você avalia os temas abordados na formação no âmbito do Pacto?

Ótimo.

Bom.

Regular.

Ruim.

8. Marque com um X o tema abordado durante a formação no âmbito do PNAIC que você considera que tenha sido o mais importante:

Currículo na alfabetização.

Planejamento escolar.

Sistema de Escrita Alfabética.

Ludicidade.

Gêneros textuais.

Projetos didáticos e sequências didáticas.

Heterogeneidade na alfabetização.

Avaliação.

9. Marque com um X o tema abordado durante a formação no âmbito do PNAIC que você considera que tenha sido o menos importante:

Currículo na alfabetização.

Planejamento escolar.

Sistema de Escrita Alfabética.

Ludicidade.

Gêneros textuais.

Projetos didáticos e sequências didáticas.

Heterogeneidade na alfabetização.

Avaliação.

10. Dentre os temas listados na questão anterior, tem algum que influenciou diretamente sua prática? Em caso afirmativo, justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11. Como você avalia sua participação no Pacto?

Ótima.

Boa.

Regular.

Ruim.

12. Como você avalia o trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos na perspectiva do PNAIC no município de Ouro Preto?

( ) Ótimo.

( ) Bom.

( ) Regular.

( ) Ruim.

13. Considerando que, por uma questão ética, seu nome não será mencionado na dissertação, escolha um pseudônimo para ser utilizado quando eu me referir a você.

### Apêndice III – Entrevista – Professora Alfabetizadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Língua Portuguesa, instituído em 2012, pela Portaria nº 867.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Regina Aparecida Correa

#### Roteiro de perguntas para a entrevista

1. Fale um pouco sobre como era a sua prática pedagógica, a sua atuação como professora alfabetizadora, antes de você participar do PNAIC?
2. A participação no curso de formação continuada no âmbito do PNAIC trouxe alguma implicação para a sua prática pedagógica, ou seja, para a sua atuação como professora alfabetizadora? Fale um pouco sobre isso. Em caso afirmativo, qual (is) foi (ram) e, em caso negativo, por que você acha que isso que aconteceu?
3. Você saberia me dizer, em termos gerais, como você vê o PNAIC?
4. Você saberia dizer qual a consequência da sua participação na formação continuada do PNAIC para os seus alunos? Você acha que seus alunos foram beneficiados com essa formação que você fez?
5. Você encontrou alguma (s) limitação (ões) ao desenvolver as atividades relacionadas ao PNAIC em sala de aula?
6. Os temas abordados durante a formação trouxeram alguma novidade para você? Procure se lembrar de conteúdos e discussões que você não conhecia ou não conhecia bem e que ficaram na sua memória.

7. Você já participou de outro programa de formação continuada voltado para a alfabetização e o letramento? Em caso afirmativo, qual (is) as diferença (s) e/ou semelhança (s) entre ele (s) e o PNAIC? Programas como o Pró-Letramento e o Profa foram alguns desses cursos oferecidos pelo MEC.
8. Fale um pouco sobre os aspectos positivos e negativos do PNAIC.

## Apêndice IV – Questionário – Professora Alfabetizadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

O presente questionário se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Língua Portuguesa, instituído em 2012, pela Portaria nº 867.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Regina Aparecida Correa

NOME: \_\_\_\_\_

Na tabela abaixo está a ementa dos conteúdos abordados nas oito unidades trabalhadas na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no ano de 2013. Observe-a:

<b>Unidade</b>	<b>Ementa</b>
<b>01</b> (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
<b>02</b> (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
<b>03</b> (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.

<p><b>04</b> (12 horas)</p>	<p>A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.</p>
<p><b>05</b> (12 horas)</p>	<p>Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.</p>
<p><b>06</b> (12 horas)</p>	<p>Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.</p>
<p><b>07</b> (08 horas)</p>	<p>Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.</p>
<p><b>08</b> (08 horas)</p>	<p>Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.</p>

Ementa das oito unidades do PNAIC/Língua Portuguesa  
Fonte: (BRASIL, 2012).

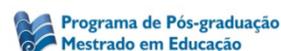
Após observar a ementa dos temas abordados nos cadernos de estudos do PNAIC, procure se lembrar da formação ministrada em 2013. Em seguida, ordene os temas trabalhados na formação de 1 a 8, considerando que o número 1 seja o de maior relevância para a sua formação e o número 8 o de menor relevância.

- ( ) **Concepções de alfabetização, currículo, interdisciplinaridade e inclusão.**
- ( ) **Planejamento escolar, materiais e recursos didáticos (PNBE, PNBE Especial, PNLD e jogos).**
- ( ) **Sistema de Escrita Alfabética e consciência fonológica.**
- ( ) **Ambientes de alfabetização, jogos e brincadeiras, inclusão e literatura.**
- ( ) **Diferentes gêneros textuais na alfabetização.**
- ( ) **Projetos didáticos, sequências didáticas, interdisciplinaridade.**
- ( ) **Inclusão e alfabetização.**
- ( ) **Processos de avaliação.**

## Apêndice V – Entrevista – Professora Alfabetizadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Prezada Professora,

A presente entrevista se refere a uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Língua Portuguesa, instituído em 2012, pela Portaria nº 867.

Conto com sua colaboração!

Antecipadamente agradeço,

Regina Aparecida Correa

### Roteiro de perguntas para a entrevista

1. Por que os temas marcados como 1 e 2 no questionário foram considerados por você como os de maior relevância?
2. Por que os temas marcados como 7 e 8 no questionário foram considerados por você como os de menor relevância?